



Universidad de Valladolid

**Escuela Universitaria de Magisterio
“Nuestra Señora de la Fuencisla”**

Grado de Maestro de Educación Infantil

**Estudio de la Competencia Social
en Educación Infantil: Evaluación e
Intervención en la Escuela mediante
un Programa Multimedia**

Alumno(a): Reyes Navarro Gargallo

Tutor(a): Elena Jiménez Gómez

RESUMEN

Las relaciones interpersonales en la infancia son un elemento fundamental para lograr un desarrollo integral del niño ya que proporcionan situaciones de aprendizaje que solo se producen en este ámbito.

El presente trabajo tiene como objetivo principal el estudio de la competencia social en Educación Infantil mediante un Programa Multimedia. La metodología utilizada para llevar a cabo esta investigación es de tipo cuantitativa, realizando una intervención de mejora de las relaciones de los niños y niñas con sus iguales en una clase de 2º nivel del segundo ciclo de Educación Infantil, mediante el desarrollo de un diseño pretest-posttest de un solo grupo, y un análisis descriptivo de los resultados. Los resultados obtenidos después de la intervención indican una mejora de las habilidades sociales de los niños y niñas, tanto en las interacciones con sus iguales como en la relación profesor-alumno.

ABSTRACT

Interpersonal relationships in childhood are fundamental to achieve an integral development of children because provide learning situations that only happen in this area.

This work aims the assessment of the social skills of a group of Infant Education children with a multimedia program. The methodology used to do this research work is quantitative method, performing an intervention to improve the relationships of children with their peers in a class of 2nd level of the second cycle of Infant education through the development of a pretest -posttest one group, and a descriptive analysis of the results. After the intervention and the analysis of the data, it has been achieved an improvement of the social skills of children with their peers and the relation teacher-pupil.

PALABRAS CLAVE

Competencia social, Educación Infantil, Desarrollo integral, Programa multimedia, Evaluación e intervención.

KEYWORDS

Social competence, Infant Education, Integral development, Multimedia program, Evaluation and Intervention.

ÍNDICE

pág.

1.	INTRODUCCIÓN.....	1
2.	OBJETIVOS	2
2.1	OBJETIVO GENERAL	2
2.2	OBJETIVOS ESPECÍFICOS.....	2
3.	JUSTIFICACIÓN.....	3
4.	FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA	5
4.1	¿QUÉ SON LAS HABILIDADES SOCIALES?	5
4.2	RELACIONES ENTRE IGUALES	6
4.3	OBJETIVOS DE DESARROLLO SOCIAL EN ED. INFANTIL	7
4.4	EVOLUCIÓN DE LA CONDUCTA SOCIAL EN LA INFANCIA.....	7
4.4.1	<i>Evolución según la edad</i>	7
4.4.2	<i>Evolución según etapa de desarrollo</i>	9
4.4.3	<i>Evolución según interacciones lúdicas</i>	10
4.5	IMPORTANCIA DE LA FAMILIA PARA UNA PRIMERA SOCIALIZACIÓN.....	11
4.6	EVALUACION DE LAS HABILIDADES SOCIALES CON NIÑOS.....	13
4.7	INTERVENCIÓN DE LAS HABILIDADES SOCIALES EN LA INFANCIA.....	14
4.8	USO DOCENTE DE LAS TICs.....	15
5.	METODOLOGÍA	17
5.1.	PARTICIPANTES	17
5.2.	INSTRUMENTOS DE MEDIDA.....	17
5.3.	PROCEDIMIENTO	20
6.	RESULTADOS Y ANÁLISIS.....	20
6.1	RESPUESTAS DE FORMA ASERTIVA.....	23
6.2	IDENTIFICA REPUESTA ASERTIVA	29
6.3	EMOCIONES	31
6.4	ANALISIS DEL DESARROLLO DEL ESTUDIO	32
7.	CONSIDERACIONES FINALES, CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES.....	344
8.	REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	366
9.	ANEXOS.....	388

ÍNDICE DE CUADROS Y TABLAS

pág.

Cuadro 1. Estructura del programa informático "Habilidades Sociales" (Alcalde Cuevas, Marchena Consejero, Navarro Guzmán, Ruiz Cagigas y Aguilar Villagrán, 2005).....	18
Tabla 1. Muestra participante por sexo.....	15
Tabla 2. Muestra participante por edad.....	15
Tabla 3. Datos individuales totales de las Fases Pre-Intervención y Post-Intervención en la Evaluación de Competencias Sociales y de Reconocimiento de Emociones por el alumnado.....	21
Tabla 4. Datos descriptivos de las Fases Pre-Intervención y Post-Intervención en la Autoevaluación de la manifestación de Respuestas Asertivas del alumnado.....	23
Tabla 5. Datos comparativos en la Fase Pre-Intervención de la Autoevaluación y de la Observación Externa en la manifestación de Respuestas Asertivas del alumnado.....	27
Tabla 6. Datos comparativos en la Fase Post-Intervención de la Autoevaluación y de la Observación Externa en la manifestación de Respuestas Asertivas del alumnado.....	29
Tabla 7. Datos de las Fases Pre-Intervención y Post-Intervención en la Discriminación de la Respuesta Asertiva por el alumnado.....	31
Tabla 8. Datos de las Fases Pre-Intervención y Post-Intervención en la Discriminación de las Respuestas Emocionales por el alumnado.....	32

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo 1. Ejemplo de pantallas de evaluación del ítem "Compartir juguetes" del programa multimedia "Habilidades Sociales" (Alcalde Cuevas, Marchena Consejero, Navarro Guzmán, Ruiz Cagigas y Aguilar Villagrán, 2005).	
Anexo 2. Ficha de Registro de Observación.	
Anexo 3. Actividades de la fase de intervención.	

1. INTRODUCCIÓN

Las habilidades sociales han sido consideradas como las conductas que las personas deben adquirir para poder participar de un modo correcto en el mundo exterior. Michelson, Sugai, Wood, y Kazdin, (1987) las definen como:

Un repertorio de comportamientos verbales y no verbales a través de los cuales los niños incluyen en las respuestas de otros individuos (por ejemplo, compañeros, padres, hermanos y maestros) en el contacto interpersonal. Este repertorio actúa como un mecanismo a través del cual los niños inciden en su medio ambiente obteniendo, suprimiendo o evitando consecuencias deseadas y no deseadas en la esfera social... En la medida en que tienen éxito para obtener las consecuencias deseadas y evitar o escapar de las no deseadas sin causar dolor a los demás. (p. 18).

A este respecto Combs y Slaby (1977) definen las habilidades sociales de un modo más concreto: “la capacidad para interactuar con los demás en un contexto social dado de un modo determinado que es aceptado o valorado socialmente y, al mismo tiempo, personalmente beneficioso para los demás” (p. 162). También podemos entender las habilidades sociales como: “Las conductas necesarias para interactuar y relacionarse con los iguales y con los adultos de forma efectiva y mutuamente satisfactoria” (Monjas, 1993, p. 29).

Todas estas definiciones coinciden en que las habilidades sociales son una serie de destrezas que los niños deben de adquirir en su desarrollo evolutivo hacia el logro de una formación integral del niño.

Las habilidades sociales son un aspecto muy importante en la vida de las personas ya que nos permiten interactuar con los demás. Si un niño/a no interacciona con sus iguales se está perdiendo maravillosas oportunidades de aprender, de vivir experiencias y de descubrir cosas que le agraden. Pero además cuando sea adulto le será muy difícil relacionarse con otras personas ya que desde pequeño no ha asimilado conductas necesarias para hacerlo. Debemos tener en cuenta que hay niños y niñas a los que les gusta jugar solos, pero esto no quiere decir que no les guste relacionarse con sus iguales.

En Educación Infantil los niños y niñas descubren y ponen en práctica nuevas formas de relacionarse con sus compañeros, cada vez el ratio de compañeros de juego y amigos va aumentando. Esto tiene que ver con que los niños y niñas a partir de los 3 años comienzan la escuela y se producen ocasiones donde deben actuar con sus iguales. Para que las relaciones que mantienen entre ellos sean agradables, poco a poco, tendrán que ir desarrollando la empatía puesto que a medida que pase el tiempo, las relaciones serán más complejas. Estas ocasiones se deben entender como oportunidades que los niños y niñas deben aprovechar para desarrollar nuevas conductas sociales (López, Etxebarria, Fuentes y Ortiz, 1999, p. 158).

La adquisición de las habilidades sociales consta de varias fases o etapas que coinciden con la edad. A medida que los niños y niñas van creciendo, estas se van desarrollando de un modo acumulativo. Con la llegada del niño/a a un centro educativo, generalmente, este ámbito de desarrolla mucho más rápido ya que entra en contacto con otros niños/as y están todo el tiempo interaccionando de un modo u otro. En el presente trabajo veremos la importancia de la familia en una primera socialización y también los estudios ya realizados sobre el tema. La evaluación de las habilidades sociales también se encuentra reflejada, ya que se deben tener en cuenta diversos factores previos a esta para no encontrarnos con inconvenientes.

En este Trabajo Fin de Grado me propongo una intervención de mejora de las relaciones de los niños y niñas con sus iguales en una clase de 2º nivel del segundo ciclo de Educación Infantil, con edades entre 4 y 5 años. Como veremos más adelante, existe una evolución de las conductas infantiles relacionada con el tipo de juego al que se suelen dedicar, por tanto veremos qué modo de relacionarse tienen los niños y niñas según el estadio evolutivo en el que se encuentren. Finalmente conoceremos qué evolución han tenido dichos alumnos/as después de una evaluación inicial, seguida de actividades de cooperación y rutinas y conductas sociales y para concluir, una evaluación final.

2. OBJETIVOS

2.1 OBJETIVO GENERAL

Evaluar el efecto de una intervención educativa de mejora de las relaciones entre iguales en el grado de competencia social en el segundo ciclo de Educación Infantil.

2.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Conseguir una mejora de las conductas que manifiestan los niños y niñas con sus iguales y profesores, tanto en situaciones del aula como fuera de ellas.

Conocer la eficacia de un programa multimedia como procedimiento de evaluación de las habilidades sociales en el aula.

Fomentar una mejora del clima en el aula, promover el trabajo cooperativo e impulsar la empatía con el fin de enriquecer las relaciones sociales en la infancia.

3. JUSTIFICACIÓN

La adquisición de habilidades o conductas sociales en la infancia es imprescindible. Cuando los niños y niñas son pequeños necesitan interactuar con otros para aprender y desarrollar nuevas conductas que les ayuden a desenvolverse mejor, pero en algunos casos esto no es posible y, a largo plazo, se ven dificultados y limitados a la hora de participar en el mundo exterior. “La incompetencia social viene relacionada con la baja aceptación social o el rechazo por los iguales, los desajustes psicológicos, los problemas emocionales, afectivos y académicos y el comportamiento antisocial” (Fernández, Benítez, Fernández, Justicia y Justicia, 2011, p. 338). También se debe tener en cuenta que los niños/as que presentan problemas de actitud, tienden a ser más tímidos y en algunas ocasiones, presentan temor. Esto condiciona la necesidad de recibir atención temprana para prevenir problemas de depresión infantil.

Cuando llegó el momento de escoger el tema del TFG había una cosa que tenía clara, quería realizar una intervención con niños y niñas puesto que tenía esa oportunidad ya que estaba en mi periodo de prácticas. Pero, además, quería trabajar un tema que me pudiese dar experiencia y a la vez resultados. También tuve en cuenta a la hora de elegir la materia, el interés que me podía despertar y lo bien que me iba a hacer sentir, pues creo que es un elemento fundamental para realizar un buen trabajo. Finalmente elegí intervenir en las habilidades sociales infantiles por varios motivos. En primer lugar, la propuesta cumplía todas las expectativas que yo tenía en mente antes de empezar y otra cosa que me animó fue el uso que le iba a dar a las TICs durante el periodo, pero sobre todo escogí trabajar este ámbito por la gran importancia que presentan las habilidades sociales en Educación Infantil y en una futura participación social, puesto que son imprescindibles para alcanzar un desarrollo integral de la persona.

A continuación se relacionan una serie de competencias descritas por la Universidad de Valladolid, generales y específicas, que deben ser alcanzadas por los estudiantes del título de Grado de Maestro en Educación Infantil al acabar sus estudios. Dichas competencias deben estar relacionadas con los conocimientos adquiridos durante el título y su consecución debe demostrarse en la elaboración del TFG, el cual “compendia la formación adquirida a lo largo de todas las enseñanzas del currículo” (p. 28).

Como este trabajo se centra en las habilidades sociales, la búsqueda de competencias irá relacionada con el mismo, es decir, solo analizaremos las competencias que tengan relación con el objetivo de dicha investigación.

Por una parte nos centramos en las competencias generales y encontramos que tienen relación con la investigación, las competencias relacionadas con el conocimiento y la comprensión de terminología educativa ya que para realizar esta investigación se ha tenido que

empezar por términos y palabras clave para poder entender aspectos más complejos. En la competencia general número dos también se especifica que “los estudiantes sepan aplicar sus conocimientos a su trabajo o vocación de una forma profesional y posean competencias para poder elaborar y defender argumentos y resolución de problemas dentro de su área de estudio” (p. 20), todo esto resume que los estudiantes de esta titulación deben de ser capaces de llevar a cabo prácticas y trabajos, de tener criterio a la hora de tomar decisiones y también ser capaces de coordinarse con otras personas. Todos estos aspectos han sido necesarios para la realización de este TFG, ya que se ha llevado a cabo una intervención donde aparecen todos estos factores. A continuación, la competencia número 4 trata de un modo global que los estudiantes deben ser capaces de comunicarse de una forma oral y escrita con un lenguaje técnico además de dominar una segunda lengua extranjera, el uso de las TIC e internet y el trabajo en grupo. Esta serie de competencias están directamente relacionadas con una investigación ya que la mayoría son requisitos para poder llevarlo a cabo directa o indirectamente. Se requiere la comunicación oral para poder llevar la intervención a cabo a través de la interacción con los alumnos, comunicación escrita para poder transcribir la vivencia y los contenidos extraídos de otras obras y también un manejo de internet para poder desarrollar tanto la parte teórica como a la hora de buscar recursos en la parte práctica del trabajo.

Por otro lado, se relacionan las competencias específicas del título de Educación Infantil con la presente investigación. En este apartado las competencias vienen organizadas en tres apartados: formación básica, didáctica disciplinar y practicum, y trabajo de fin de grado. Lo cierto es que en lo que respecta a esta investigación, es en el primer epígrafe donde más relación tiene por ejemplo en el ítem “comprender los procesos educativos y de aprendizaje en el periodo de 0-6, en el contexto familiar, social y escolar” (p. 23), ya que el objetivo fundamental de la investigación es conocer la evolución de la habilidades sociales en los niños y niñas con su iguales y por tanto, tanto la familia como la escuela aparecen en esta. Estos tres aspectos son determinantes para un correcto desarrollo integral del alumnado.

Más adelante se incluye conseguir la autonomía, este aspecto también tiene relación ya que en las habilidades que se están trabajando en la intervención también aparecen habilidades cotidianas, de comportamiento social y que son necesarias para llegar a ser una persona autosuficiente. A continuación se refleja la adquisición de recursos para favorecer la integración educativa de los niños/as con dificultades, aunque el alumnado con el que se ha realizado la intervención no tienen dificultades en las que se necesite ayuda por parte de profesionales, sí que es verdad que algunos son muy tímidos y tienen dificultades para relacionarse. Por ello he querido comentar esta competencia y, a la vez la importancia de fomentar la convivencia en el aula y fuera de ella y abordar la resolución pacífica de conflictos, ya que los juegos cooperativos de la intervención también les ayudarán a desinhibirse y poder así llegar a relacionarse con otras

personas en un futuro. Por último, una de las competencias específicas del segundo bloque didáctico disciplinar es la de “ser capaces de utilizar el juego como recurso didáctico, así como diseñar actividades de aprendizaje” (p. 28), ya que los juegos son una herramienta muy válida y eficaz para que los niños y niñas puedan experimentar y de este modo, vivir situaciones de aprendizaje que les llevarán a la interiorización de nuevos conocimientos.

Cómo se ha podido observar, las habilidades o competencias sociales, se describen junto a la socialización y la autonomía. Debemos tener claro su grado de importancia tanto para desarrollar unas relaciones sociales eficaces como para ser capaz de cubrir las necesidades básicas de uno mismo.

4. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

Aunque este trabajo se centre en la evolución de las habilidades sociales en niños y niñas de Educación Infantil es necesario tomar un punto de partida, aclarando varios conceptos y aspectos que vendrán bien para poder entender mejor cada una de las etapas evolutivas. Por tanto comenzamos con la definición de habilidades sociales.

4.1 ¿QUÉ SON LAS HABILIDADES SOCIALES?

En un primer momento se podría definir las habilidades sociales como un conjunto de actitudes que las personas deben interiorizar para participar en el mundo exterior. A continuación se exponen varias definiciones de habilidades sociales. “Las conductas necesarias para interactuar y relacionarse con los iguales y con los adultos de forma efectiva y mutuamente satisfactoria” (Monjas, 2000, p. 29). “Las habilidades sociales son las capacidades o destrezas sociales específicas requeridas para ejecutar competentemente una tarea impersonal” (Monjas y González, 2000, p. 18).

Junto a estas definiciones se halla un aspecto relevante, como es la socialización, se trata de una ayuda para entender de una forma más clara de qué se habla cuando se hace referencia a las habilidades sociales. La socialización es: “El proceso mediante el cual las niñas y los niños y adolescentes adquieren pautas de comportamiento, creencias, normas, costumbres y actitudes propias de la familia y del grupo cultural y social al que pertenecen” (Monjas, 2004, p. 84). “Los niños que son socialmente competentes son queridos por sus compañeros y amigos, resultan agradables a los adultos y, a largo plazo, consiguen más éxitos escolares y una mayor adaptación al entorno social” (Monjas, 2004, p. 97).

Con todas estas definiciones se puede concluir que las habilidades sociales son una serie de actitudes, conductas o destrezas que las personas necesitamos para interactuar con los demás.

Cuando se habla de habilidades sociales hay que tener en cuenta la asertividad, ya que éste es un factor importante que se debe desarrollar para llegar a ser personas competentes socialmente. Entendemos la asertividad como “la expresión de las propias necesidades sin sufrir ansiedad y sin vulnerar las necesidades de otras personas, siguiendo las normas de cortesía al uso” (Trianes, Blanca, García, Muñoz y Fernández, 2007, p. 164). De otro modo, la asertividad es la capacidad de realizar juicios de valor sin dañar a otras personas.

Actualmente la asertividad se encuentra en déficit, en aquellos alumnos/as que sufren abuso por parte de sus compañeros, ya que tienen temor de expresar sus propios derechos y de relacionarse con los demás, prefieren no interactuar con nadie y de este modo pasar desapercibidos ante los compañeros que agreden.

4.2 RELACIONES ENTRE IGUALES

Para poder analizar la evolución de las habilidades sociales de los niños/as con sus iguales, se tienen que conocer algunos datos previos como la definición de interacción entre iguales.

Las relaciones entre iguales, son las relaciones entre niños, ya que la característica principal es que las personas que interactúan tengan una edad similar y por tanto sus intereses sean parecidos. “Además se caracterizan por ser paritarias y simétricas y se regulan básicamente por la ley de la reciprocidad entre lo que se da y lo que se recibe” (Monjas, 2004, p. 96).

Por tanto se puede valorar de un modo positivo que los niños y niñas se relacionen con sus iguales ya que en esta interacción se encuentra afecto, intimidad, ayuda, apoyo, compañía, aceptación, solicitud, y muchas otras cosas que hacen que el niño/a tenga sentimientos de bienestar y se encuentre a gusto consigo mismo. Los niños/as deben ser capaces de relacionarse con otros niños/as y tener amigos para poder llegar a tener un desarrollo integro. Para conseguir esto, los niños/as tendrán que poner en práctica una serie de destrezas como es el saludar u ofrecer ayuda (Monjas, 2004).

Además, en el trabajo de Monjas y González (2000) se muestra que en las habilidades sociales no solo constan las destrezas para poder relacionarnos con otras personas, sino también habilidades que tengan relación con la autonomía y la autosuficiencia. Estas últimas son las que son objeto de nuestro interés. Las autoras muestran en su libro qué mecanismos pueden utilizar los niños/as para el entrene y posterior aprendizaje de diferentes habilidades sociales. Los niños/as pueden aprender estas habilidades a través de diferentes mecanismos: aprendizaje por experiencia directa, aprendizaje por observación, aprendizaje verbal o instruccional y aprendizaje por feedback interpersonal (Monjas y González, 2000, p. 27).

Por último, el desarrollo social y afectivo debe formar parte de la educación ya que les permitirá a los alumnos/as en un futuro actuar de forma responsable, acorde con las reglas y

normas socialmente establecidas, con una actitud de justicia y tolerante. Todas estas cualidades se pueden desarrollar a través de actividades como la educación para la paz y la igualdad (Trianes, Muñoz, Jiménez, 2007).

4.3 OBJETIVOS DE DESARROLLO SOCIAL EN EDUCACIÓN INFANTIL

Las habilidades sociales también forman parte del currículo como objetivos a desarrollar. Trianes et al. (2007):

1. Tener una actitud de respeto hacia los demás y desarrollar actitudes y hábitos de ayuda y colaboración.
2. Participar en diversos grupos tomando progresivamente en cuenta a los otros, y conocer normas de comportamiento social para establecer relaciones interpersonales equilibradas y fluidas.
3. Expresar sentimientos e ideas ajustándose a los distintos contextos y situaciones y adoptar actitudes de escucha y respeto a los otros, respetando las convenciones sociales en las conversaciones. (p. 169).

4.4 EVOLUCIÓN DE LA CONDUCTA SOCIAL EN LA INFANCIA.

Una vez comentados aspectos previos para tratar el tema, vamos a analizar la evolución de las conductas que los niños y niñas realizan según su edad. En este apartado trataremos la evolución de las habilidades sociales en la infancia según varios autores.

4.4.1 Evolución según la edad

En primer lugar, la evolución de las habilidades sociales está relacionada con la edad del niño/a. Hay que tener en cuenta que este esquema es de carácter general y orientativo puesto que cada niño/a tiene su propio ritmo de desarrollo (Monjas, 2004).

- Infancia temprana: hasta los dos años

Durante este primer periodo, los niños/as sienten preferencia por los miembros de una misma especie sin hacer distinciones en cuanto a las personas que actúan con él. Prefiere a personas antes que animales u objetos.

Entre los 3 y los 7 meses, los niños/as actúan de forma privilegiada con las figuras de apego sin rechazar a extraños. Pero más adelante, entre los 7 y los 12 años, aparece el rechazo a las personas desconocidas aunque la interacción con las figuras de apego sigue

siendo prioritaria. Cuando el miedo a los extraños aparece, suele también producir al niño/a inseguridad cuando la persona de apego se distancia de él.

Por último se desarrolla el conflicto entre apego e independencia y búsqueda de autonomía personal; se produce a partir del primer año.

- **A partir de los 2 años.**

A partir de esta edad es cuando los niños/as se vuelven más sociables y por tanto el interés por jugar y por relacionarse con otros niños/as es mayor. Es por tanto en este tiempo cuando las relaciones con otros niños/as comienzan a ser fructuosas. En los niños/as que van a la guardería o sus madres son sociables, se nota como se desenvuelven mejor.

Monjas (2004) sostiene que: “en esta edad el juego, la actividad lúdica es el foro en el que se ejercitan las relaciones con otros niños. Se observa que el juego libre evoluciona desde:

- Juego en solitario (entre 2 años y 2 años y medio); el niño juega solo.
- Juego paralelo (entre 2 años y medio y 4 años); el niño juega *junto a*, pero sin colaborar.
- Inicio del juego cooperativo (a partir de 4 años y medio); el niño *juega con* los otros, lo que supone jugar con compañeros de forma transitoria y pasajera”. (p. 109).

- **A partir de los 3 años**

Cuando los niños/as cumplen esta edad, ya tienen un cierto nivel de interacción con otros niños/as puesto que vienen de la guardería, o tienen otro hermano/a. Por tanto, unos años después gracias a la experiencia de los niños/as en los centros, se produce el inicio de la cooperación mutua (entre 6 y 12 años).

Además, aparece la amistad, los niños/as tienen que aprender a establecer relaciones compartidas, y esto en muchos casos, es difícil de asimilar en los niños/as ya que demandan una atención exclusiva de otro niño/a. No entienden que un mismo niño/a puede tener más de un amigo íntimo. Compartir una amistad, es progresar socialmente. Comparando sexos, “las chicas suelen tener una o dos amigas íntimas, mientras que los chicos tienen más amigos, pero menos íntimos” (Monjas, 2004, p.1 01). Esto ocurre entre los 9 y los 15 años.

Como resumen se podría decir que un niño/a que es tímido no interactúa con otros niños/as y está perdiendo valiosas oportunidades para explorar y aprender y de este modo, habilidades para conseguir un correcto desarrollo evolutivo, además de disfrutar de las experiencias con sus iguales. “Los niños tímidos están privados de la oportunidad de interactuar

con los demás y corren el riesgo de presentar ciertas dificultades emocionales” (Monjas, 2004, p. 109).

Es importante aclarar que durante los primeros años los niños/as sienten miedo en las situaciones donde deben cooperar con otras personas ya que esto es novedad y no están seguros. Por tanto, no debemos llamar tímido a un niño/a que siente temor cuando tiene que mantener una conversación con alguien. En los primeros años es “normal” sentir temor en muchas de las situaciones interpersonales porque comportan novedad e incertidumbre (Monjas, 2004).

- A los dos años, se producen avances cognitivos en autoconciencia y por tanto un periodo donde pueden aparecer una mayor sensibilidad interpersonal.
- Entre 4 y 5 años aparece la vergüenza (Monjas, 2004, p. 100)

4.4.2 Evolución según etapa de desarrollo

En un segundo punto de vista se analizan las características de los grupos de pares en las distintas etapas del desarrollo (López et al., 1999).

- Etapa preescolar (2-6 años):

Antes de los dos años los grupos donde interactúan los niños/as son muy pequeños, por lo general actúan por parejas. Durante esta edad, no muestran preferencias por el género, simplemente se preocupan por actuar de un modo lúdico.

A partir de esta edad, los niños/as comienzan a jugar en grupos más grandes y ya muestran interés por jugar con niños/as de su mismo sexo. Los niños se declinan por juegos motores, en cambio a las niñas les gusta más actividades tranquilas.

- Etapa escolar (6-12 años)

Los niños/as durante esta etapa ya elaboran lazos de amistad. Por otra parte los niños/as de estas edades se decantan por actividades y relaciones de actividades lúdicas y deportivas. Además, elaboran sus propias normas sociales, dentro y fuera del grupo y estas normas establecen quiénes y en qué situaciones está bien visto por los demás actuar con agresiones (física o verbal). Por otro lado estas normas regularán quiénes forman parte del grupo.

Estas agresiones, a medida que los niños/as maduran desaparecen ya que aprenden nuevas formas pacíficas de resolver conflictos. Ellos mismos son los que finalmente terminan rechazando estas conductas.

Como hemos podido observar en los dos análisis previos según edad y etapa de desarrollo, la evolución que presentan los niños/as es muy parecida. Los dos coinciden en que durante el primer año, los niños/as mayormente interactúan solos y no existe una selección exacta de compañeros/as de juego o relación, bien sean personas u objetos. Durante el segundo año, los niños/as ya comienzan a relacionarse con otros niños/as bien sea por pareja, o por pequeños

grupos. Y a partir de los 3 años, cuando los niños/as comienzan el colegio, es cuando aparece la amistad. Los niños/as interactúan con un grupo más numeroso de niños/as.

4.4.3 Evolución según interacciones lúdicas

Por último se muestra la evolución de las interacciones entre los compañeros/as a través del análisis de las interacciones lúdicas entre los niños/as desde la infancia hasta la adolescencia. El presente trabajo se centra hasta la etapa escolar (2-6 años) (López et al., 1999)

- Etapa infantil (0-2 años)

Durante los primeros años, los niños/as se decantan por juegos motores que se caracterizan por simples acciones y movimientos repetitivos tal como jugar con un sonajero. Éstas, son las primeras conductas sociales que los niños/as realizan para un posterior desarrollo integral evolutivo.

A partir de los seis meses los niños/as pretenden llamar la atención con sus iguales ya que tienen interés por interactuar e iniciar conversaciones con otros (aunque no sean verbales). En esta etapa necesitan que los adultos propicien situaciones donde se les facilite la interacción ya que tienen limitaciones de movimiento.

Los niños/as, a partir de los nueve meses, desprenden más intencionalidad de comunicación e interacción con sus iguales y por tanto, responden a las iniciativas de relacionarse con sus compañeros. A causa de una mayor relación entre iguales surge entre ellos un nuevo modo de interacción lúdica como es el juego de construcciones.

En el primer año, los niños/as ya se dirigen a sus interactores, bien sean niños o adultos, con intenciones claras de lo que quieren hacer y lo realizan a través de emociones como pueden ser sonrisas o enfados. Con esto los niños/as son capaces de observarse y responder sin necesidad del habla, a las iniciativas de juego con sus compañeros.

Por último, a los 18 meses, se produce en los niños/as el juego paralelo, les gusta estar con otros niños/as, pero no comparten los juegos. Podríamos entenderlo como que cada uno hace su vida por su lado pero les agrada estar acompañados/as. Es probable que si sentamos a un número de niños/as juntos, seguramente jugarán solos, sin interactuar con los demás. Se podría definir como una etapa bastante egocéntrica, en la que no quieren compartir sus juguetes pero si quitar los ajenos.

Al ser una etapa más de su desarrollo, el juego está contribuyendo a formar su propia personalidad para luego poder relacionarse con los demás, por tanto hay que enseñarles a compartir como inicio de las relaciones sociales. Este tipo de juego también permite a los niños/as relacionarse con los demás a través de los gestos.

- **Etapa preescolar (2-6 años)**

Los niños/as que tienen entre 2-6 años, les gusta participar en actividades amenas y lúdicas con niños/as de la misma edad, más o menos. Interacciones que consisten en observar como otros niños/as juegan, jugar ellos solos, en paralelo y actividades en pequeños grupos.

Que los niños/as observen a sus iguales es un buen modo de obtener información para iniciar una interacción con otros niños/as.

Entre los 2 y 5 años, que es cuando los niños/as comienzan el colegio, comienzan a desaparecer los juegos en solitario y por lo tanto, comienzan a reinar juegos donde los niños/as tienen que poner en práctica habilidades como compartir. Durante este intervalo aumenta el juego socio-dramático, juegos de construcción y exploración.

Por último, en torno a los 3 años, los niños/as comienzan a practicar el “juego de lucha”. Este tipo de actividades les ayuda a los niños/as a medir sus fuerzas, además de sus límites para jugar sin hacer daño a otros niños/as.

4.5 IMPORTANCIA DE LA FAMILIA PARA UNA PRIMERA SOCIALIZACIÓN

La familia es uno de los ámbitos más importantes para un correcto desarrollo evolutivo del niño/a, ya que es el primer lugar donde se desenvuelve (Monjas, 2004). Los niños/as con las primeras personas que interactúan son su familia ya que pasan la mayor parte del tiempo con ellos y por tanto será decisivo tener una buena socialización con ésta, para que en un futuro puedan llegar a socializarse con otras personas. Si por el contrario el niño/a tiene esta carencia por parte de su familia, le será muy difícil poder llegar a tener relaciones sociales cuando sea adulto/a.

Por todo esto es necesario haber tenido una buena relación de apego con los familiares para poder llegar a tener una relación social más adelante. De lo contrario, si un niño/a tiene falta de apego y de cariño por parte de su familia, será muy difícil que se dé una interrelación adecuada con otras personas.

La influencia de la familia debe ser mayor durante los tres primeros años de vida del niño/a, ya que carece de experiencia escolar y no sabe lo que es relacionarse con sus iguales. Por tanto ésta debe suplir esta necesidad para que este ámbito se vaya desarrollando de modo que cuando el niño/a llegue al colegio pueda adaptarse a este contexto. En cuanto a la personalidad se apoyan en que durante estos tres primeros años, los niños/as formarán su manera de ser, en base a lo que sus padres han moldeado en el niño/a (Trianes, et al., 2007). Posteriormente, una vez que el niño entra en el centro, debe ajustar su forma de ser a las normas y objetivos establecidos y entre ellas, una serie de habilidades.

Una vez que el niño/a ya va al centro escolar, este debe configurar una serie de normas de disciplina donde estén incluidas habilidades sociales que se deben llevar a cabo diariamente en cualquier conflicto que pueda surgir en las aulas. También el centro debe de promover actitudes y valores para poder solucionar los conflictos que se puedan ocasionar de una forma pacífica, siempre respetando y llegando al acuerdo con los demás.

Por otra parte, la familia posee unas características que la hacen especialmente importante para el desarrollo de las relaciones sociales en los niños/as:

- a) Impacto. Le enseñan al niño/a sus primeras conductas sociales.
- b) Estabilidad y durabilidad. Los padres son quienes dan a los hijos/as seguridad emocional y personal ya que pasan mucho tiempo con ellos.
- c) Oportunidades sociales muy diversas. De esta forma se pueden aprender muchas conductas diferentes en contextos variados.
- d) Reforzamiento. Los padres son quienes siempre están atentos a las necesidades en general de los niños/as. (Monjas, 2004, p. 86).

El proceso de desarrollo social en los niños/as es acumulativo. Los padres al ser los primeros agentes de socialización, son la base de la personalidad que se irá desarrollando. Por diferentes razones, algunos padres relegan el deber de educar a sus hijos/as a la escuela, simplemente porque el niño/a debe ir al colegio de forma obligatoria. No comprenden que para que el niño/a tenga un buen ciclo de enseñanza-aprendizaje, los padres también deben participar en él. El trabajo en el que se investiga sobre el desempeño de las habilidades sociales en niños/as y la relación que tiene con las relaciones familiares, se centra en el estudio de los estilos de interacción familiar y el desarrollo de habilidades infantiles (Isaza y Henao, 2010, p. 1052). Los estilos de interacción que se plantearon en dicho trabajo son: autoritario (el nivel de afecto es bajo pero en cambio es alto en cuanto a exigencias), equilibrado (tanto el nivel de afecto y comunicación como el de apego es alto) y permisivo (existe una sobreprotección y alto grado de expresión, pero nivel bajo en sus normas de disciplina). Los resultados mostraron cómo los padres con bajos niveles de competencia social se asocian con los estilos autoritario y permisivo, mientras que los padres con recursos para fomentar las habilidades sociales, se asocian al estilo equilibrado (Isaza y Henao, 2010, p. 1056).

Existen varios tipos de familias si a las relaciones del clima social nos referimos. Por una parte están las familias cohesionadas, quienes muestran un alto grado del uso de las habilidades sociales (muestras de afecto y cariño y un gran respeto por las normas que la familia ha establecido), las familias disciplinadas donde la autoridad por parte de los padres es constante pero en cambio el desempeño social es muy bajo. Y por último, las familias desorientadas, es en estos hogares donde las normas no son nada claras pero si hay un grado de

afecto elevado, para los padres es una satisfacción y un orgullo cumplir los deseos de sus hijos/as (Isaza y Henao, 2011, p. 19).

4.6 EVALUACION DE LAS HABILIDADES SOCIALES EN LA INFANCIA

El objetivo de la evaluación de las habilidades sociales es la detección de los comportamientos interpersonales, lo que supone un proceso de tres fases: diagnóstico, intervención y evaluación de efectos de la intervención. (Monjas, 2000).

El presente trabajo se basa en una evaluación pre-post intervención, por tanto, es de utilidad conocer también aspectos teóricos sobre la evaluación. Según (Jeffrey y Kelly, 2002) hay tres métodos para observar directamente las habilidades sociales infantiles, estas son:

- “Elaborar role-plays de interacciones de problemas.
- Observar una interacción del niño/a con sus pares durante una tarea social en el ámbito clínico.
- Observar la conducta del niño/a con sus pares en el ambiente natural” (p. 223).

En la evaluación de las habilidades sociales, se tiene que tener en cuenta una serie de aspectos como son en primer lugar, las tres modalidades de evaluación. La primera es la observación conductual que hace referencia a la observación de las conductas sociales en situaciones naturales o simuladas. En segundo lugar, los informes de otras personas que deben ser elaborados por el contexto social en el que vive el niño/a como son los padres, profesores o compañeros. Y por último, las medidas de auto-informe que son escalas o cuestionarios en los que el niño/a se valora a sí mismo en cuanto a habilidades sociales (Michelson et al., 1987).

Otro aspecto importante de la evaluación es la validez social. La evaluación debería reflejar aspectos importantes e interesantes para el contexto social, por esto es importante informar a las personas que conviven con el niño/a, cuales son los “comportamientos objetivo” que se pretenden fomentar. Además se tiene que tener en cuenta la practicabilidad. Antes de comenzar la evaluación se debe saber, tanto el tiempo del que se depende como los materiales de los que se dispone y la utilidad que nos va a proporcionar. Si comenzamos una evaluación sin tener en cuenta estos aspectos sería posible que tocara volver a comenzar. También debemos tener en cuenta la información de la evaluación ya que existen técnicas de evaluación que miden el dominio de las habilidades sociales y otras que miden el uso de las mismas. También se debe tener en cuenta las cualidades psicométricas que hacen referencia a la precisión y a la fiabilidad. La validez externa detalla los comportamientos reales que el niño/a práctica en el medio natural. Podría ser que el niño/a en su auto-informe describiera unas conductas pero la validez externa dijera lo contrario, en este caso el auto-informe tendría una validez externa baja. Existe un

método de valoración en el que se relaciona el auto-informe y las valoraciones del maestro/a, este recibe el nombre de validez concurrente.

En la evaluación de los comportamientos sociales infantiles hay que tener en cuenta varias características. La evaluación debe ser individualizada, ya que cada niño/a sigue su propio ritmo evolutivo y no hay por qué forzarlo, también debe ser una evaluación interactiva y contextual, por tanto no se debe evaluar únicamente al niño/a sino también el ámbito donde se desenvuelve e interacciona, y por último, debe ser una evaluación informativa, es decir, escoger y utilizar los recursos adecuados para la intervención puesto que ya sabemos que necesidades tiene el niño/a (Sendín, 2000, citado en Benita, 2009).

4.7 INTERVENCIÓN DE LAS HABILIDADES SOCIALES CON NIÑOS

Muchos de los trabajos realizados relacionados con las habilidades sociales coinciden en que existen pocos recursos para poder evaluar a las mismas, aunque su uso cada vez es mayor. Unas de las herramientas más utilizadas en este campo es *Preschool and Kindergarten Behavior Scale*. Este es un instrumento que evalúa tanto la competencia social como el comportamiento antisocial del niño/a. Así pues, Fernández et al., (2011), en su trabajo, se proponen estudiar la validez en cuanto a su estructura de tal herramienta. Para la realización de esta se escoge un número de niños/as a los que sus respectivos profesores pasan un test que se compone de dos escalas: habilidades sociales y problemas de conducta, por tanto los resultados también están subdivididos en los mismos aspectos. Dicho trabajo es similar a la presente investigación en cuanto a la subdivisión de habilidades sociales en situaciones y emociones.

Otro trabajo interesante dentro de este campo está relacionado con la asertividad, Trianes et al. (2007) realizaron una intervención sobre el comportamiento asertivo de los niños/as frente a los adultos, en el que su objetivo era ver como reaccionaban un grupo de niños/as de Primaria ante su profesor en una situación concreta relacionada con sus calificaciones, en la que el profesor les daba la opción de subir la nota en un examen, siempre y cuando, le dieran razones convincentes de por qué hacerlo. Para ello utilizaron instrumentos de medida de variables como *The Matson Evaluation of Social Skills in Youngsters* que mide tanto habilidades y competencias apropiadas como problemas de conducta social.

Con más relación al tema se encuentra un programa que trata de desarrollar conductas sociales y por el contrario, disminuir comportamientos antisociales en niños/as de 3 años. Si a los cambios que se producen en la sociedad le añadimos los comportamientos propios de la adolescencia hacen que muchos jóvenes tengan problemas de conducta (Benítez, et al., 2011, p. 338). Existen programas dedicados a este tipo de situaciones por ello se deben utilizar si es necesario. Si se detecta algún problema y se utilizan estas herramientas a tiempo, favoreceremos

el no desarrollo de conductas disruptivas y por tanto la mejora de una integración social. Para realizar la investigación, se elaboró una observación a los alumnos/as y después de la evaluación inicial, se puso en práctica el programa *Aprender a convivir* (dividido en cuatro bloques temáticos) y después se evaluó los resultados. El análisis de datos mostró como los alumnos/as habían mejorado en cuanto a competencia social y se habían disminuido las conductas antisociales. Un aspecto relevante de este programa fue que cada vez que terminaba un bloque, los alumnos/as eran recompensados por su trabajo bien hecho y por tanto, los niños/as se motivaban para la siguiente fase.

Hoy en día existen multitud de criterios a evaluar hasta qué punto los niños/as y los adultos se comportan de forma competente. Los estudios realizados sobre el proceso en el que el niño/a comienza a socializarse, conlleva características que son reveladoras ya que, por ejemplo, los niños/as que se desenvuelven en contextos en los que es usual el trato de emociones, alcanzan niveles superiores en la comprensión mentalista (Giménez y Quintanilla, 2009, p. 364). El trabajo de estos autores consiste en introducir las emociones de algún modo en el currículum. Opinan que las familias, por una parte, creen que es deber de las instituciones tratar las emociones y, por otro lado, algunos maestros, como la educación emocional no está reglada, pues simplemente no la tratan. Esto conlleva un déficit en el que la responsabilidad recae sobre los alumnos/as ya que por diferentes motivos, no se suple este ámbito tan importante para un desarrollo integral. Por ello transforman las emociones como algo filosófico, como si se tratará de un deber moral.

4.8 USO DOCENTE DE LAS TICs

Las Tecnologías de la Información y la Comunicación son hoy ya parte de nuestra vida cotidiana. Progresivamente, se han ido adentrando en nuestras vidas y por tanto, en todos los planteamientos curriculares de todos los niveles de enseñanza (Zangara, 2009, pp. 1-2). Que la sociedad esté avanzando de un modo tan complejo hace que vuelva a surgir la idea de enseñar y aprender. Para que los alumnos/as puedan aprender sobre las TICs primero deben hacerlo los maestros/as y esta es la cuestión, cómo enseñar a los maestros/as a usar las TICs para que luego se transmita al alumnado. Deben alfabetizarse de forma digital y audiovisual ya que hoy en día no basta con saber leer y escribir.

Un posible plan para formar a los maestros/as en torno a las TICs debe basarse en tres pilares. En primer lugar, la tecnología como objeto de conocimiento y estudio, es decir, enseñar que se está rodeado de tecnología y por tanto enseñar a actuar en todo contexto utilizando las TICs. Un segundo pilar la tecnología como escenario virtual de enseñanza y aprendizaje, los maestros/as deben ser conscientes de que las TICs nos proporcionan cantidad de recursos y de situaciones de aprendizaje muy valiosas para utilizar tanto en el aula como fuera de ella. Y por

último, la tecnología como herramienta fortalecedora de habilidades meta cognitivas, las cuales ofrecen estrategias de aprendizaje para el aprendizaje autónomo, para procesar información y actitudes (Carrascosa, 2009).

Los maestros/as deben ser capaces de formar a los alumnos/as ante las tecnologías teniendo en cuenta unos factores imprescindibles para el uso de las mismas. Deben advertir que es una herramienta de valor, que no se debe malgastar ni hacer un mal uso de ella, que deben ser personas actualizadas y que siempre deben estar en constante formación, que la información que extraigan la deben procesar de un modo correcto, y por último, que los problemas que les surjan lo tomen como situaciones de aprendizaje y los resuelvan de manera civilizada (Martín, 2005, p.6).

El uso de las TICs en los colegios es cada vez mayor, se debe tener conciencia que el uso del ordenador y de la PDI, tiene una gran importancia en las aulas ya que ofrece la oportunidad de manipular e investigar. Además, la Educación Infantil ofrece interesantes oportunidades en las que los niños/as pueden avanzar tanto cognitiva como socialmente, como el aprendizaje cooperativo que facilita el trabajo en grupo. Estos recursos tienen un componente motivador, dinámico, atractivo y variado que despierta en los niños/as el interés por el aprendizaje de los contenidos trabajados. Con el uso de las TICs ha aumentado también los recursos con los que trabajar. Por otra parte, el trabajo diario con la tecnología ayuda a que los niños/as desarrollen su creatividad al mismo tiempo que elabora su propio aprendizaje. Otro aspecto relevante es el cambio que supone el rol del docente y del alumno/a dentro del aula, puesto que deben adquirir nuevos conocimientos para el uso de las TICs. Es importante descartar que las tecnologías, proporcionan materiales individualizados puesto que es el docente quien elige los contenidos que quiere transmitir acorde con los intereses del alumnado.

Cuando se habla de las TICs, se hace referencia al ordenador, la PDI, la radio, la prensa y por supuesto, la televisión. Hay que tener presente que todas estas tecnologías son medios de comunicación y que por tanto ayudan al desarrollo social de un niño/a si se hace un buen uso de las mismas. Generalmente, tenemos una imagen negativa de la televisión en cuanto a la transmisión de información que proporcionan, pero lo único que ocurre es que proporciona temas para diferentes edades. Actualmente, los niños/as pasan mucho tiempo delante de la televisión y esto se debe moderar, los padres tienen la responsabilidad de hacer una selección de los contenidos que los niños/as pueden ver o no, ya que los niños/as registran cualquier tipo de información que reciben sin distinguir que es lo bueno o lo malo. Es recomendable que los padres tomen medidas dentro de este ámbito por ejemplo, viendo la televisión con sus hijos/as o marcando horarios para ello.

5. METODOLOGÍA

5.1 PARTICIPANTES

Participaron en la intervención 24 alumnos/as (13 niñas y 11 niños) entre 4 y 5 años de edad y por tanto, del segundo nivel del segundo ciclo de Educación Infantil. Para seleccionar la muestra participante se utilizó un muestreo no probabilístico incidental. Se eligió para realizar el estudio el CEIP "Cooperativa Alcázar", al ser el centro en el que la investigadora ha realizado las prácticas del Grado este curso académico. El centro es de titularidad concertada y de nivel económico acomodado. Esta elección ha facilitado el desarrollo del estudio al disponer de un conocimiento previo tanto del alumnado como de la profesora. Durante la realización del trabajo colaboró con interés y dedicación la tutora de la clase.

En la Tabla 1 se puede observar la distribución del alumnado participante en el estudio por sexo, y en la Tabla 2 se indica la distribución por edad.

SEXO	n	%
Niña	13	54,2
Niño	11	45,8

Tabla 1. Muestra participante por sexo.

EDAD	n	%
4 años	17	70,8
5 años	7	29,2

Tabla 2. Muestra participante por edad.

5.2 INSTRUMENTOS DE MEDIDA

Para la recogida de datos de la evaluación inicial y final se ha utilizado el mismo instrumento, un programa multimedia "Habilidades Sociales" para la evaluación de la competencia social infantil diseñado por el grupo de investigación HUM-634 del Departamento de Psicología de la Universidad de Cádiz, que tiene como objetivo la aplicación de las nuevas tecnologías en el campo de la Psicología (Marchena Consejero, Alcalde Cuevas, Ruiz Cagigas,

Navarro Guzmán, y Aguilar Villagrán, 2002; Alcalde Cuevas, Marchena Consejero, Navarro Guzmán, Ruiz Cagigas, y Aguilar Villagrán, 2005).

Este programa es un software el cual se puede descargar de la página de la misma universidad. Dicho programa, guarda los registros en una base de datos del programa Access. Cuando se va a comenzar a utilizar, lo primero que nos pregunta es el nombre, el sexo y la edad del sujeto, cuando estos datos ya los hemos insertado, comienza la evaluación.

La estructura del programa está organizada en dos bloques evaluados de modo independiente. Por una parte se evalúan 26 ítems que corresponden con competencias sociales clasificadas en situaciones escolares, situaciones de interacción, de relación entre iguales y relación alumno-profesor. Después aparecen 6 emociones en las que el sujeto debe reconocer que está pasando, hay que decir que las emociones son fáciles de reconocer ya que el formato del programa es sencillo y adaptado para Educación Infantil. También que el orden de presentación de los ítems es aleatorio, puesto que resulta una actividad novedosa cada vez que se utiliza (Alcalde Cuevas et al., 2005).

Las 26 habilidades diseñadas por Alcalde et al. (2005) que se presentan son: Esta en silencio, Respetar las normas del juego, Pide disculpas, Comparte el material, Trabaja junto a otros niños, Ordena y hace caso al profesor, Cuida los juguetes, Busca a otros para jugar, Sabe cómo ayudar a otros niños, Comparte el espacio de trabajo, Hace junto a otros niños el trabajo, Muestra cariño, Comparte los juguetes, Construye junto a otros niños, Dejar jugar a otros niños, Evita peleas, Soluciona con otros niños los problemas, Se pone en fila, Grita en clase, Ayuda a otros niños, Escucha y pide la palabra, Pide el material, No se enfada cuando pierde en el juego, Pide jugar con otros niños, Juega con otros niños y Esta contento con lo que hace; y seis emociones (satisfacción tristeza, enfado, alegría, cariño y frustración). (p. 6)

EVALUACION DE COMPETENCIAS SOCIALES		Discriminación	Autoevaluación
ÍTEMS	Descripción	Opciones de Respuesta	
S1	Compartir juguetes	Acierto/ Error	Sí/ No/A veces
S2	Ponerse en fila	Acierto/ Error	Sí/ No/A veces
S3	Ayudar a otros niños	Acierto/ Error	Sí/ No/A veces
S4	Cuidar los juguetes	Acierto/ Error	Sí/ No/A veces
S5	Jugar con otros niños	Acierto/ Error	Sí/ No/A veces
S6	Buscar a otros para jugar	Acierto/ Error	Sí/ No/A veces
S7	Solucionar los problemas junto a otros niños	Acierto/ Error	Sí/ No/A veces
S8	Compartir el espacio de trabajo	Acierto/ Error	Sí/ No/A veces
S9	Compartir el material escolar	Acierto/ Error	Sí/ No/A veces
S10	Dejar jugar a otros niños	Acierto/ Error	Sí/ No/A veces
S11	Gritar en clase*	Acierto/ Error	Sí/ No/A veces
S12	Obedecer y ordenar el material	Acierto/ Error	Sí/ No/A veces

S13	Enfadarse cuando pierdes*	Acierto/ Error	Sí/ No/A veces
S14	Mostrar cariño	Acierto/ Error	Sí/ No/A veces
S15	Escuchar y esperar turno para hablar	Acierto/ Error	Sí/ No/A veces
S16	Respetar las reglas del juego	Acierto/ Error	Sí/ No/A veces
S17	Evitar peleas entre amigos	Acierto/ Error	Sí/ No/A veces
S18	Sentirse bien con el trabajo realizado	Acierto/ Error	Sí/ No/A veces
S19	Saber cómo ayudar a otros niños	Acierto/ Error	Sí/ No/A veces
S20	Pedir jugar con otros niños	Acierto/ Error	Sí/ No/A veces
S21	Guardar silencio	Acierto/ Error	Sí/ No/A veces
S22	Pedir el material escolar que no tienes	Acierto/ Error	Sí/ No/A veces
S23	Participar y colaborar en los juegos	Acierto/ Error	Sí/ No/A veces
S24	Hacer la tarea con otros niños	Acierto/ Error	Sí/ No/A veces
S25	Pedir disculpas cuando rompes algo	Acierto/ Error	Sí/ No/A veces
S26	Trabajar con otros niños	Acierto/ Error	Sí/ No/A veces
RECONOCIMIENTO DE DIFERENTES EMOCIONES		Discriminación	
ÍTEM	Descripción	Opciones de Respuesta	
E1	Llora	Acierto/ Error	
E2	Triste	Acierto/ Error	
E3	Contenta	Acierto/ Error	
E4	Contento	Acierto/ Error	
E5	Enfadado	Acierto/ Error	
E6	Contento	Acierto/ Error	
E7	Triste	Acierto/ Error	
E8	Contenta	Acierto/ Error	

CUADRO 1. Estructura del programa informático "Habilidades Sociales" (Alcalde Cuevas et al., 2005). (Nota: La valoración de estos ítems (*) Si/No/A veces es inversa en la Autoevaluación).

La puesta en práctica del programa parte de la muestra de forma oral y escrita de una situación relacionada con una habilidad y de dos posibles contestaciones ante dicha situación y donde una es la respuesta asertiva (Alcalde et al., 2005). A continuación aparece una cuestión donde se le pregunta al sujeto si normalmente él responde de un modo asertivo antes esta situación y debe contestar con "sí", "no" o "a veces" (ver anexo 1).

El programa termina con una imagen en la que aparecen los resultados. Aparece el nombre del programa, la información personal del sujeto y después los resultados, una tabla en la que muestra los aciertos, errores y número de contestaciones (sí, no, a veces) en cuanto a las habilidades y emociones.

En resumen, el software nos permite conocer cuáles son los comportamientos asertivos del niño/a y la frecuencia con que lo realiza.

Por otra parte también se ha utilizado una ficha de registro para la observación externa (FRO) (ver anexo 2). En ella anotaba los resultados de la evaluación inicial, los cambios que se

produjeron durante la intervención, y la observación externa final. La FRO estaba estructurada de la siguiente forma: en primer lugar un espacio donde anotar el nombre del evaluador, el nombre del sujeto a evaluar y la fecha de la evaluación inicial y final. A continuación, una tabla que se componía por un lado, en las filas, de los 26 ítems de situaciones o habilidades y por otro lado dos columnas una de evaluación inicial y otra final que a su vez se volvían a dividir en respuesta alumno y observación externa.

5.3 PROCEDIMIENTO

El proceso que se ha seguido en la intervención se compone de tres fases. En primer lugar se realizó una evaluación inicial en la que utilizamos como herramienta el software multimedia de la universidad de Cádiz, que duró dos jornadas escolares, desde las 9 de la mañana hasta las 2 del mediodía. A la vez que los niños/as iban respondiendo yo anotaba también los resultados en la FRO.

A continuación, realicé durante dos semanas dos juegos cooperativos, al menos, cada día (Jeffrey A., Kelly. (2002) y Jares, X. (2004) (ver anexo 3). En algunos de estos juegos, se trabajaba específicamente algunos ítems de la evaluación inicial y en otros la cooperación como tal. Esta fue la segunda de las fases en las que se dividía la intervención. Durante esta fase, las herramientas que se utilizaron para la recogida de datos fueron la observación externa (FRO), tanto en los juegos que realizamos como en las situaciones que se producían en el aula que tenían relación con los aspectos a mejorar.

Para la evaluación final se volvió a utilizar el mismo programa software, esta evaluación también me llevó dos jornadas escolares completas. Seguí las mismas directrices para la recogida de datos, a medida que los alumnos/as iban contestando yo anotaba los resultados en la FRO. Cabe decir que dos de los sujetos con los que intervine no estuvieron en clase el día de la evaluación final, por lo tanto no se pudo observar en ellos el grado de competencia social adquirido.

6. RESULTADOS Y ANALISIS

En los resultados se muestra una tabla comparativa individual (Tabla 3) donde se detalla de forma explícita todas las respuestas de la discriminación y autoevaluación, tanto de las situaciones como de las emociones trabajadas, comparando entre la evaluación pre-intervención y post-intervención.

		COMPETENCIAS SOCIALES				EMOCIONES		
		DISCRIMINACIÓN		AUTOEVALUACIÓN			DISCRIMINACIÓN	
Respuestas		Acierto	Error	Sí	A veces	No	Acierto	Error
Alumno/a		n	n	n	n	n	n	n
1	PRE	25	1	22	1	3	7	1
	POST	26	0	23	0	3	7	1
2	PRE	21	5	22	1	3	7	1
	POST	25	1	23	0	3	7	1
3	PRE	23	3	24	0	2	8	0
	POST	26	0	24	0	2	8	0
4	PRE	25	1	23	0	3	8	0
	POST	25	1	24	0	2	8	0
5	PRE	24	2	23	0	3	8	0
	POST	22	4	21	2	3	8	0
6	PRE	23	3	22	1	3	7	1
	POST	25	1	23	0	3	8	0
7	PRE	23	3	25	0	1	7	1
	POST	24	2	23	1	2	6	2
8	PRE	26	0	24	0	2	8	0
	POST	24	2	23	0	3	8	0
9	PRE	26	0	25	0	1	8	0
	POST	26	0	25	0	1	8	0
10	PRE	24	2	21	1	4	8	0
	POST	26	0	18	5	3	8	0
11	PRE	25	1	17	7	2	7	1
	POST	-	-	-	-	-	-	-
12	PRE	23	3	19	3	4	8	0
	POST	22	4	19	5	2	6	2
13	PRE	21	5	22	0	4	8	0
	POST	25	1	23	0	3	8	0
14	PRE	26	0	24	0	2	8	0
	POST	26	0	23	0	3	6	2

		COMPETENCIAS SOCIALES				EMOCIONES		
		DISCRIMINACIÓN		AUTOEVALUACIÓN		DISCRIMINACIÓN		
Respuestas		Acierto	Error	Sí	A veces	No	Acierto	Error
Alumno/a		n	n	n	n	n	n	n
15	PRE	24	2	23	0	3	7	1
	POST	24	2	21	5	0	7	1
16	PRE	25	1	24	0	2	6	2
	POST	25	1	23	0	3	7	1
17	PRE	22	4	21	0	5	8	0
	POST	23	3	22	1	3	8	0
18	PRE	24	2	23	0	3	7	1
	POST	25	1	25	0	1	8	0
19	PRE	25	1	23	0	3	7	1
	POST	-	-	-	-	-	-	-
20	PRE	22	4	22	0	4	8	0
	POST	26	0	23	0	3	7	1
21	PRE	24	2	23	0	3	8	0
	POST	25	1	23	0	3	8	0
22	PRE	26	0	24	1	1	8	0
	POST	26	0	22	0	4	8	0
23	PRE	23	3	24	0	2	8	0
	POST	25	1	23	0	3	8	0
24	PRE	23	3	20	0	6	8	0
	POST	26	0	21	0	5	8	0

Tabla 3. Datos individuales totales de las Fases Pre-Intervención y Post-Intervención en la Evaluación de Competencias Sociales y de Reconocimiento de Emociones por el alumnado.

El análisis de los resultados obtenidos van a estar clasificados en tres niveles: respuestas de forma asertiva, identifica respuestas asertivas y emociones, y a su vez subdividido en secciones: habilidades relacionadas con las interacciones entre iguales (ítems 9, 26, 19, 8, 24, 14, 23, 17, 7, 3, 15, 22, 13), habilidades relacionadas con la interacción del alumno-profesor (ítem 12), habilidades en situaciones de juego (16, 26, 4, 6, 1, 10, 20, 5) y habilidades en situaciones escolares (21, 2, 11, 18).

Algunas de las situaciones trabajadas se podrían considerar incluidas en más de una sección, pero para evitar confusiones, se han incluido en la sección con la que más relación guardaba.

6.1 RESPUESTAS DE FORMA ASERTIVA.

Los resultados aparecen reflejados en la Tabla 4. Las situaciones donde la interacción es entre iguales, han mejorado con respecto a la evaluación inicial puesto que los porcentajes han aumentado relativamente, teniendo en cuenta el tiempo del que se ha dispuesto. Dentro de estos, también se observa que no han presentado cambios pero si una mínima evolución.

El segundo grupo, es el de interacción alumno-profesor. Este ámbito está formado solamente por una situación la cual presenta una mejora de un 8,3% de los alumnos/as, los cuales han rectificado su conducta.

Las situaciones relacionadas con el juego, han presentado una fuerte mejoría puesto que en la mayoría de las conductas, los niños/as han sabido actuar de manera asertiva. Aún así, existe un pequeño porcentaje de los alumnos/as cuyas conductas siguen en el mismo nivel.

En lo referente al grupo de situaciones escolares, la mejoría es poco significativa, ya que las conductas relacionadas con este aspecto son similares antes y después de la intervención. Estos resultados pueden considerarse normales ya que las situaciones se producen en momentos de exaltación como pueden ser el juego libre, esperar el turno de palabra o momento del baño.

<i>Opciones de Respuesta</i>		SI		A VECES		NO	
		n	%	n	%	n	%
Ítem 1	PRE	24	100	0	0	0	0
	POST	21	95,5	1	4,5	0	0
Ítem 2	PRE	23	95,8	1	4,2	0	0
	POST	21	95,5	1	4,5	0	0
Ítem 3	PRE	24	100	0	0	0	0
	POST	22	100	0	0	0	0
Ítem 4	PRE	23	95,8	1	4,2	0	0
	POST	21	95,5	1	4,5	0	0
Ítem 5	PRE	23	95,8	1	4,2	0	0
	POST	22	100	0	0	0	0
Ítem 6	PRE	23	95,8	0	0	1	4,2
	POST	22	100	0	0	0	0

<i>Opciones de Respuesta</i>		SI		A VECES		NO	
		n	%	n	%	n	%
Ítem 7	PRE	20	83,3	0	0	4	16,7
	POST	20	90,9	1	4,5	1	4,5
Ítem 8	PRE	24	100	0	0	0	0
	POST	22	100	0	0	0	0
Ítem 9	PRE	23	95,8	1	4,2	0	0
	POST	22	100	0	0	0	0
Ítem 10	PRE	23	95,8	1	4,2	0	0
	POST	20	90,9	2	9,1	0	0
Ítem 11	PRE	3	12,5	2	8,3	19	79,2
	POST	1	4,5	2	9,1	19	86,4
Ítem 12	PRE	22	91,7	0	0	2	8,3
	POST	20	90,9	2	9,1	0	0
Ítem 13	PRE	6	25	1	4,2	17	70,8
	POST	1	4,5	1	4,5	20	90,9
Ítem 14	PRE	24	100	0	0	0	0
	POST	21	95,5	1	4,5	0	0
Ítem 15	PRE	21	87,5	3	12,5	0	0
	POST	21	95,5	1	4,5	0	0
Ítem 16	PRE	23	95,8	0	0	1	4,2
	POST	20	90,9	2	9,1	0	0
Ítem 17	PRE	9	37,5	0	0	15	62,5
	POST	5	22,7	1	4,5	16	72,7
Ítem 18	PRE	24	100	0	0	0	0
	POST	22	100	0	0	0	0
Ítem 19	PRE	23	95,8	0	0	1	4,2
	POST	22	100	0	0	0	0
Ítem 20	PRE	22	91,7	0	0	2	8,3
	POST	22	100	0	0	0	0
Ítem 21	PRE	22	91,7	2	8,3	0	0
	POST	22	100	0	0	0	0
Ítem 22	PRE	22	91,7	0	0	2	8,3

<i>Opciones de Respuesta</i>		SI		A VECES		NO	
		n	%	n	%	n	%
	POST	22	100	0	0	0	0
Ítem 23	PRE	24	100	0	0	0	0
	POST	22	100	0	0	0	0
Ítem 24	PRE	22	91,7	0	0	2	8,3
	POST	21	95,5	0	0	1	4,5
Ítem 25	PRE	20	83,3	2	8,3	2	8,3
	POST	18	81,8	3	13,6	1	4,5
Ítem 26	PRE	23	95,8	0	0	1	4,2
	POST	22	100	0	0	0	0

Tabla 4. Datos descriptivos de las Fases Pre-Intervención y Post-Intervención en la Autoevaluación de la manifestación de Respuestas Asertivas del alumnado.

En la comparación de la evaluación inicial con la observación externa de todas las situaciones observadas, se puede contemplar que las respuestas asertivas auto-evaluadas no coinciden con la observación externa. En todas las ocasiones la calificación de la observación del investigador resulta más negativa que las respuestas manifestadas por los niños/as (Tabla 5).

<i>Opciones de Respuesta</i>		SI		A VECES		NO	
		n	%	n	%	n	%
Ítem 1	AUTOEV.	24	100	0	0	0	0
	OBSER.	16	66,7	8	33,3	0	0
Ítem 2	AUTOEV.	23	95,8	1	4,2	0	0
	OBSER.	3	12,5	13	54,2	8	33,3
Ítem 3	AUTOEV.	24	100	0	0	0	0
	OBSER.	22	91,7	1	4,2	1	4,2
Ítem 4	AUTOEV.	23	95,8	1	4,2	0	0
	OBSER.	19	79,2	5	20,8	0	0
Ítem 5	AUTOEV.	23	95,8	1	4,2	0	0
	OBSER.	23	95,8	1	4,2	0	0
Ítem 6	AUTOEV.	23	95,8	0	0	1	4,2
	OBSER.	21	87,5	2	8,3	1	4,2

<i>Opciones de Respuesta</i>		SI		A VECES		NO	
		n	%	n	%	n	%
Ítem 7	AUTOEV.	20	83,3	0	0	4	16,7
	OBSER.	15	62,5	6	25	3	12,5
Ítem 8	AUTOEV.	24	100	0	0	0	0
	OBSER.	22	91,7	1	4,2	1	4,2
Ítem 9	AUTOEV.	23	95,8	1	4,2	0	0
	OBSER.	18	75	6	25	0	0
Ítem 10	AUTOEV.	23	95,8	1	4,2	0	0
	OBSER.	14	58,3	9	37,5	1	4,2
Ítem 11	AUTOEV.	3	12,5	2	8,3	19	79,2
	OBSER.	7	29,2	4	17	13	54,2
Ítem 12	AUTOEV.	22	91,7	0	0	2	8,3
	OBSER.	11	45,8	12	50	1	4,2
Ítem 13	AUTOEV.	6	25	1	4,2	17	70,8
	OBSER.	6	25	5	20,8	13	54,2
Ítem 14	AUTOEV.	24	100	0	0	0	0
	OBSER.	13	54,2	8	33,3	3	12,5
Ítem 15	AUTOEV.	21	87,5	3	12,5	0	0
	OBSER.	7	29,2	16	66,7	1	4,2
Ítem 16	AUTOEV.	23	95,8	0	0	1	4,2
	OBSER.	13	54,2	10	41,7	1	4,2
Ítem 17	AUTOEV.	9	37,5	0	0	15	62,5
	OBSER.	3	12,5	1	4,2	20	83,3
Ítem 18	AUTOEV.	24	100	0	0	0	0
	OBSER.	22	91,7	2	8,3	0	0
Ítem 19	AUTOEV.	23	95,8	0	0	1	4,2
	OBSER.	24	100	0	0	0	0
Ítem 20	AUTOEV.	22	91,7	0	0	2	8,3
	OBSER.	21	87,5	2	8,3	1	4,2
Ítem 21	AUTOEV.	22	91,7	2	8,3	0	0
	OBSER.	9	37,5	13	54,2	2	8,3
Ítem 22	AUTOEV.	22	91,7	0	0	2	8,3

<i>Opciones de Respuesta</i>		SI		A VECES		NO	
		n	%	n	%	n	%
	OBSER.	18	75	1	4,2	5	20,8
Ítem 23	AUTOEV.	24	100	0	0	0	0
	OBSER.	23	95,8	1	4,2	0	0
Ítem 24	AUTOEV.	22	91,7	0	0	2	8,3
	OBSER.	17	70,8	1	4,2	6	25
Ítem 25	AUTOEV.	20	83,3	2	8,3	2	8,3
	OBSER.	14	58,3	8	33,3	2	8,3
Ítem 26	AUTOEV.	23	95,8	0	0	1	4,2
	OBSER.	18	75	4	16,7	2	8,3

Tabla 5. Datos comparativos en la Fase Pre-Intervención de la Autoevaluación y de la Observación Externa en la manifestación de Respuestas Asertivas del alumnado.

En cuanto a la evaluación post-intervención y la observación externa; se contempla una pequeña mejora en las conductas respecto a la evaluación inicial ya que las respuestas y la observación coinciden, en cambio existen un número mayor de respuestas asertivas que no corresponden con la observación realizada (Tabla 6).

<i>Opciones de Respuesta</i>		SI		A VECES		NO	
		n	%	n	%	n	%
Ítem 1	AUTOEV.	21	95,5	1	4,5	0	0
	OBSER.	20	90,9	2	9,1	0	0
Ítem 2	AUTOEV.	21	95,5	1	4,5	0	0
	OBSER.	9	40,9	12	54,5	1	4,5
Ítem 3	AUTOEV.	22	100	0	0	0	0
	OBSER.	21	95,5	1	4,5	0	0
Ítem 4	AUTOEV.	21	95,5	1	4,5	0	0
	OBSER.	20	90,9	2	9,1	0	0
Ítem 5	AUTOEV.	22	100	0	0	0	0
	OBSER.	20	90,9	2	9,1	0	0
Ítem 6	AUTOEV.	22	100	0	0	0	0
	OBSER.	21	95,5	1	4,5	0	0

<i>Opciones de Respuesta</i>		SI		A VECES		NO	
		n	%	n	%	n	%
Ítem 7	AUTOEV.	20	90,9	1	4,5	1	4,5
	OBSER.	20	90,9	1	4,5	1	4,5
Ítem 8	AUTOEV.	22	100	0	0	0	0
	OBSER.	22	100	0	0	0	0
Ítem 9	AUTOEV.	22	100	0	0	0	0
	OBSER.	20	90,9	2	9,1	0	0
Ítem 10	AUTOEV.	20	90,9	2	9,1	0	0
	OBSER.	18	81,8	4	18,2	0	0
Ítem 11	AUTOEV.	1	4,5	2	9,1	19	86,4
	OBSER.	1	4,5	6	27,3	15	68,2
Ítem 12	AUTOEV.	20	90,9	2	9,1	0	0
	OBSER.	17	77,3	4	18,2	1	4,5
Ítem 13	AUTOEV.	1	4,5	1	4,5	20	90,9
	OBSER.	3	13,6	4	18,2	15	68,2
Ítem 14	AUTOEV.	21	95,5	1	4,5	0	0
	OBSER.	21	95,5	0	0	1	4,5
Ítem 15	AUTOEV.	21	95,5	1	4,5	0	0
	OBSER.	18	81,8	4	18,2	0	0
Ítem 16	AUTOEV.	20	90,9	2	9,1	0	0
	OBSER.	17	77,3	5	22,7	0	0
Ítem 17	AUTOEV.	5	22,7	1	4,5	16	72,7
	OBSER.	6	27,3	2	9,1	14	63,6
Ítem 18	AUTOEV.	22	100	0	0	0	0
	OBSER.	22	100	0	0	0	0
Ítem 19	AUTOEV.	22	100	0	0	0	0
	OBSER.	22	100	0	0	0	0
Ítem 20	AUTOEV.	22	100	0	0	0	0
	OBSER.	20	90,9	1	4,5	1	4,5
Ítem 21	AUTOEV.	22	100	0	0	0	0
	OBSER.	16	72,7	6	27,3	0	0
Ítem 22	AUTOEV.	22	100	0	0	0	0

<i>Opciones de Respuesta</i>		SI		A VECES		NO	
		n	%	n	%	n	%
	OBSER.	19	86,4	1	4,5	2	9,1
Ítem 23	AUTOEV.	22	100	0	0	0	0
	OBSER.	21	95,5	1	4,5	0	0
Ítem 24	AUTOEV.	21	95,5	0	0	1	4,5
	OBSER.	17	77,3	4	18,2	1	4,5
Ítem 25	AUTOEV.	18	81,8	3	13,6	1	4,5
	OBSER.	16	72,7	5	22,7	1	4,5
Ítem 26	AUTOEV.	22	100	0	0	0	0
	OBSER.	18	81,8	4	18,2	0	0

Tabla 6. Datos comparativos en la Fase Post-Intervención de la Autoevaluación y de la Observación Externa en la manifestación de Respuestas Asertivas del alumnado.

6.2 IDENTIFICA LA REPUESTA ASERTIVA

El análisis pone de manifiesto (Tabla 7) que las situaciones de interacción entre iguales presentan una leve mejoría desde la evaluación inicial a la final, aunque también ocupa un número importante las conductas que siguen igual, es decir que ni han mejorado ni han empeorado. Los niños/as después de la intervención, han identificado mejor las respuestas asertivas.

En lo que refiere a la relación alumno-profesor, el 100% de los alumnos/as en la evaluación inicial contestaron de forma asertiva ante esta situación. Por tanto, lo que se ha trabajado en la intervención ha sido el fomentarlo ya que la conducta ya estaba asimilada.

En cuanto a las situaciones de juego, lo cierto es que no ha habido una gran mejora ya que si comparamos la evaluación pre y post, la mayoría de las situaciones siguen en el mismo nivel. Solamente un pequeño porcentaje ha mejorado.

Por último las situaciones escolares no presentan mejoría. Los porcentajes muestran como un 50% de los alumnos siguen igual con sus conductas y el 50% restante, han empeorado.

<i>Opciones de Respuesta</i>		ACIERTO		ERROR	
		n	%	n	%
Ítem 1	PRE	24	100	0	0
	POST	22	100	0	0

<i>Opciones de Respuesta</i>		ACIERTO		ERROR	
		n	%	n	%
Ítem 2	PRE	24	100	0	0
	POST	22	100	0	0
Ítem 3	PRE	24	100	0	0
	POST	22	100	0	0
Ítem 4	PRE	24	100	0	0
	POST	22	100	0	0
Ítem 5	PRE	24	100	0	0
	POST	22	100	0	0
Ítem 6	PRE	19	79,2	5	20,8
	POST	22	100	0	0
Ítem 7	PRE	18	75	6	25
	POST	21	95,5	1	4,5
Ítem 8	PRE	24	100	0	0
	POST	22	100	0	0
Ítem 9	PRE	23	95,8	1	4,2
	POST	21	95,5	1	4,5
Ítem 10	PRE	21	87,5	3	12,5
	POST	20	90,9	2	9,1
Ítem 11	PRE	24	100	0	0
	POST	21	95,5	1	4,5
Ítem 12	PRE	24	100	0	0
	POST	22	100	0	0
Ítem 13	PRE	21	87,5	3	12,5
	POST	22	100	0	0
Ítem 14	PRE	23	95,8	1	4,2
	POST	22	100	0	0
Ítem 15	PRE	23	95,8	1	4,2
	POST	21	95,5	1	4,5
Ítem 16	PRE	24	100	0	0
	POST	21	95,5	1	4,5
Ítem 17	PRE	15	62,5	9	37,5

<i>Opciones de Respuesta</i>		ACIERTO		ERROR	
		n	%	n	%
	POST	13	59,1	9	40,9
Ítem 18	PRE	24	100	0	0
	POST	21	95,5	1	4,5
Ítem 19	PRE	21	87,5	3	12,5
	POST	22	100	0	0
Ítem 20	PRE	24	100	0	0
	POST	22	100	0	0
Ítem 21	PRE	24	100	0	0
	POST	22	100	0	0
Ítem 22	PRE	14	58,3	10	41,7
	POST	18	81,8	4	18,2
Ítem 23	PRE	23	95,8	1	4,2
	POST	22	100	0	0
Ítem 24	PRE	24	100	0	0
	POST	21	95,5	1	4,5
Ítem 25	PRE	17	70,8	7	29,2
	POST	20	90,9	2	9,1
Ítem 26	PRE	23	95,8	1	4,2
	POST	21	95,5	1	4,5

Tabla 7. Datos de las Fases Pre-Intervención y Post-Intervención en la Discriminación de la Respuesta Asertiva por el alumnado.

6.3 EMOCIONES

El número de emociones trabajadas son un total de 8. Los resultados obtenidos (Tabla 8) son un tanto negativos ya que en la mayoría de los ítems los niños/as en la evaluación final no identificaron la emoción correcta. Solamente dos emociones han mejorado y en el resto, dos se encuentran con el mismo porcentaje de identificación y 4 han resultado negativas.

<i>Opciones de Respuesta</i>		ACIERTO		ERROR	
		n	%	n	%
Ítem 1	PRE	24	100	0	0
	POST	22	100	0	0
Ítem 2	PRE	24	100	0	0
	POST	22	100	0	0
Ítem 3	PRE	21	87,5	3	12,5
	POST	17	77,3	5	22,7
Ítem 4	PRE	24	100	0	0
	POST	21	95,5	1	4,5
Ítem 5	PRE	22	91,7	2	8,3
	POST	22	100	0	0
Ítem 6	PRE	23	95,8	1	4,2
	POST	19	86,4	3	13,6
Ítem 7	PRE	21	87,5	3	12,5
	POST	22	100	0	0
Ítem 8	PRE	23	95,8	1	4,2
	POST	20	90,9	2	9,1

Tabla 8. Datos de las Fases Pre-Intervención y Post-Intervención en la Discriminación de las Respuestas Emocionales por el alumnado.

6.4 ANÁLISIS DEL DESARROLLO DEL ESTUDIO: OPORTUNIDADES Y LIMITACIONES

Para la realización del TFG tuve muchas oportunidades. Por una parte, el comportamiento de los niños/as era muy bueno. Algo que siempre destacué del grupo fue la gran empatía que se tenían los unos por los otros. Pero debemos tener en cuenta que son niños/as y que siempre hay alguno más inquieto, más egocéntrico o más generoso. Otro aspecto a favor de la clase es que son muy respetuosos con el material del aula por lo que no me tuve que preocuparme en ese aspecto. En esta clase no había niños/as con necesidades educativas especiales y esto fue positivo ya que las actividades que planteé para la intervención no las tuve que adaptar de ningún modo y todos, en mayor o menor grado, pudieron realizarlas. Durante mi estancia en el aula pude observar como algunos de los niños/as eran muy cariñosos ya que

siempre venían a pedir un abrazo y esto eran aspectos que me motivaban a integrarme todavía más en el aula.

Por otra parte, la relación con mi profesora de prácticas era maravillosa y esto fue fundamental para llevar a cabo el trabajo. De ella aprendí muchas estrategias didácticas que me sirvieron de ayuda a la hora de dirigirme a mis alumnos/as y esto ayudó a que la mayoría de las actividades transcurrieran bien. Desde un primer momento yo le informé que la realización del TFG era muy importante para mí y que para la ejecución del mismo, tendría que preparar numerosas clases recuerdo como me dijo que no me preocupara que seguro podríamos con todo. Ella lo comprendió perfectamente y su postura fue increíble, me apoyó en todo momento. Cuando llegaba la hora de realizar tanto las evaluaciones como los juegos cooperativos, ella cambiaba los roles, me trataba a mí de maestra principal y su única preocupación era que yo estuviese a gusto con los alumnos/as, siempre me preguntaba si quería que trajera los materiales necesarios, pero por supuesto siempre íbamos las dos. Que mi profesora de prácticas me animara y apoyara de esta forma fue determinante para que la intervención resultara tan satisfactoria. Además de todo esto, para realizar la evaluación final, tuve que volver varios días al aula ya que mis prácticas habían finalizado y no me puso ningún problema, como si hubiera estado allí siempre.

En cambio también me encontré con algunos aspectos que dificultaron en cierto modo la investigación pero ninguno que no pudiese controlar. Muchos de los niños/as todavía estaban en un estado madurativo bajo y por tanto, no tenían en cuenta conceptos espaciales como el ponerse en fila o ponerse uno al lado de otros. Esto hizo que algunas de las actividades propuestas para la intervención resultaran un poco difíciles pero al instante, la modifiqué para poder conseguir el objetivo propuesto. Asimismo, también hubo una desventaja en cuanto a la duración de la intervención de la propuesta puesto que se realizó en torno a un mes ya que yo finalizaba el periodo de prácticas pero los niños/as también terminaban sus clases porque llegaba el verano. Por último, una dificultad que también limitó las actividades propuestas, fue la escasez de materiales de psicomotricidad de las que el colegio disponía. Solamente contaban con aros, conos, ladrillos y cuerdas, ya que las pelotas que había estaban todas sin hinchar. Esto provocó que las actividades fueran más sencillas y que yo por mi parte buscara los materiales que no podía sustituir, pero ninguna de ellas perdió el objetivo a conseguir.

7. CONSIDERACIONES FINALES, CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

Como principal objetivo de este trabajo se plantea evaluar el efecto de una intervención educativa en el grado de competencia social en el segundo ciclo de Educación Infantil. Como hemos podido contemplar ha habido una evaluación pre-post intervención de las conductas sociales de la clase de 2º de Educación Infantil del centro “Cooperativa Alcázar” de Segovia, la cual, muestra que dichos alumnos/as si tienen adquiridas algunas conductas sociales como pueden ser ayudar a otros niños/as o compartir el material, pero en cambio aparecen otras que todavía no manejan ya que presentan un claro déficit en su uso como puede ser evitar peleas, ponerse en fila.

Otro de los objetivos marcados fue conseguir una mejora de las conductas que siguen los niños/as con sus iguales y profesores, tanto en situaciones del aula como fuera de ellas. En torno a este amplio campo aspecto se puede observar como si ha habido fuertes mejoras en algunos aspectos como por ejemplo en las respuestas de forma asertiva relacionadas con el juego o en la identificación de respuestas asertivas relacionadas con la relación alumno-profesor. En cambio también se han observado situaciones en las que la asertividad, en general, ha disminuido como puede ser las situaciones escolares. Por último en cuanto a las emociones se puede percibir como después de la intervención la identificación de las mismas ha sido más confuso para los alumnos puesto que los resultados han sido negativos.

Se debe tener en cuenta que la adquisición de las habilidades sociales desde la infancia es fundamental para participar en el mundo exterior. Que los niños/as desde Infantil, se relacionen con sus iguales y también con adultos, ayudará a crear y reforzar conductas que serán necesarias cuando sean adultos. Pueda parecer que este es un ámbito que no se desarrolle mucho en la escuela ya que no aparece como tal en las legislaciones vigentes, pero en cambio las habilidades sociales son rutinas, formas de dirigirnos a los demás o maneras de cómo actuar en diferentes situaciones que día a día de un modo inconsciente trabajamos por el simple hecho de relacionarnos con los demás.

Considerando las habilidades sociales tan importantes para un desarrollo integral de la persona se debe tener presente, que la familia es el primer contexto donde el niño/a se desenvuelve y por tanto el principal escenario donde los niños comenzaran a asimilar conductas,

sin rechazar buenas o malas, las cuales más adelante conformarán su personalidad. De ahí la importancia de que las familias se impliquen en la educación de sus hijos y les den la oportunidad de ir desarrollando conductas sociales como una primera base.

Otro de los objetivos fue fomentar en los niños/as una mejora del clima de aula, promover el trabajo cooperativo e impulsar la empatía con el fin de enriquecer sus relaciones sociales. En el aula se ha podido observar como los niños tienen un buen clima de aula y esto se debe en parte, a que tienen la gran mayoría de los alumnos, tienen buenas conductas sociales asimiladas. A medida que los niños/as van creciendo sus intereses y el modo de actuar van cambiando, con la llegada a los centros los niños/as tienen que aprender a convivir con otros niños bajo una normas que deben acatar para que las relaciones sean más fructuosas, por esta razón es importante que los alumnos ya tengan establecidas unas normas y conductas desde casa.

Cuando llegue al aula mis impresiones fueron muy buenas ya que las relaciones entre iguales y con la profesora eran muy buenas aunque había algunos alumnos que presentaban déficit en algunos aspectos en el juego o en situaciones escolares. La realización de esta intervención le ha ayudado en gran medida a mejorar esas conductas que todavía no estaban asimiladas y por el contrario, a asentar otras que ya dominaban perfectamente.

Como última conclusión, podemos afirmar que ha habido una mejora de las relaciones sociales en el aula donde se ha llevado a cabo la intervención teniendo en cuenta la edad de los niños y el tiempo que del que se ha dispuesto. Seguramente si esta intervención comenzara a principio de curso y acabara al final, los resultados serían mucho más significativos con cambios más considerables.

Atendiendo a las recomendaciones sería positivo que en el colegio se remodelara en gimnasio ya que las instalaciones son muy antiguas y por ejemplo no hay espalderas. También los niños/as necesitan materiales nuevos de psicomotricidad, puesto que hay un número muy reducido y los existentes están muy desgastados, incluso rotos. Por otra parte los niños/as de este aula para poder ir al baño deben pasar por otra clase, las habilidades sociales también guardan relación con hábitos de higiene y por tanto pienso que sería recomendable adaptar un baño cerca del aula para que los niños no tengan que molestar de modo continuo.

Para finalizar, esta evaluación de las habilidades sociales ha servido de gran experiencia en cuanto a la realización de un trabajo de investigación y también en cuanto a la mejora del trato con los alumnos de Educación Infantil.

8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alcalde Cuevas, C., Marchena Consejero, E., Navarro Guzmán, J. I., Ruiz Cagigas, G., y Aguilar Villagrán, M. (2005). Programa multimedia para la evaluación de la competencia social en infantil. In *V Congreso Internacional Virtual de Educación*. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10915/24502> (Consulta 10 de mayo de 2013).
- Marchena Consejero, E., Alcalde Cuevas, C., Ruiz Cagigas, G., Navarro Guzmán, J. I., y Aguilar Villagrán, M. (2002). *Habilidades Sociales*. Programa financiado por el Ministerio de Ciencia y Tecnología y el Plan Nacional de Investigación Científica, Desarrollo e Innovación Tecnológica (BSO2002-01299). Recuperado de: <http://www.uca.es/grup-invest/psicologia> (Consulta 30 abril de 2013).
- Benita Lacunza, A. (2009). Una propuesta para la evaluación de las habilidades sociales: la observación en niños preescolares. *Psicodiagnosticar*, 19, 89-104.
- Benítez Muñoz, J. L., Pichardo Martínez, M. D. C., García Berbén, T. M., Fernández Cabezas, M., Justicia Justicia, F., & Fernández De Haro, E. (2011). Análisis de la estructura factorial de las puntuaciones de la "Preschool and Kindergarten Behavior Scale" en población española. *Psicothema*, 23(2), 314-321.
- Carrascosa Molina, S. (2009). Las TICs en la educación infantil. *Revista digital enfoques educativos*, 29, 73-80. Recuperado de: http://www.enfoqueseducativos.es/enfoques/enfoques_29.pdf#page=73 (Consulta 15 mayo de 2013).
- Fernández Cabezas, M., Benítez, J.L., Fernández, E., Justicia, F., & Justicia Arráez, A. (2011). Desarrollo de la competencia social y prevención del comportamiento antisocial en niños de 3 años. *Infancia y aprendizaje*, 34(3), 337-347.
- Ferrer, V, Carmona, M, Soria, V (Eds.). (2012). *El trabajo de fin de grado*. Madrid: McGraw-Hill/ Interamericana de España.
- Giménez Dasí, M., & Quintanilla, L. (2009). "Competencia" social, "competencia" emocional: una propuesta para intervenir en Educación Infantil. *Infancia y aprendizaje*, 32(3), 359-373.
- Isaza Valencia, L., & Henao López, G.C. (2010). El desempeño en habilidades sociales en niños, de dos y tres años de edad, y su relación con los estilos de interacción parental. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 8 (3), 1051-1076. Recuperado de: <http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/new/ContadorArticulo.php?481> (Consulta 20 abril de 2013).
- Isaza Valencia, L., & Henao López, G.C. (2011). Relaciones entre el clima social familiar y el desempeño en habilidades sociales en niños y niñas entre dos y tres años de edad. *Acta*

colombiana de psicología, 14 (1), 19-30. Recuperado de: http://portalweb.ucatolica.edu.co/easyWeb2/files/23_6879_v14n1-art2.pdf (Consulta 10 de mayo de 2013).

- Jares, X. (2004). *El placer de jugar juntos* (5ª ed.). Madrid: Editorial CCS.
- Jeffrey A., y Kelly. (2002). *Entrenamiento de las habilidades sociales* (7ª ed.). Bilbao: Desclée de Brouwer.
- López, F, Etxebarria, I, Fuentes, M.J, y Ortiz, M.J. (1999). *Desarrollo afectivo y social*. Madrid: Pirámide.
- Martín-Laborda, R. (2005). *Las nuevas tecnologías en la educación*. Madrid: Fundación AUNA.
- Michelson, L, Sugai, P, Wood, R, Kazdin, A. (1987). *Las habilidades sociales en la infancia*. Barcelona: Ediciones Martínez Roca.
- Monjas Casares, M, I. (2000). *Programa de enseñanza de habilidades de interacción social. (PEHIS)* (5ª ed.). Madrid: Cepe.
- Monjas Casares, M, I y González Moreno, B, P. (2000). *Las habilidades sociales en el currículo*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Centro de Investigación y Documentación Educativa.
- Monjas Casares, M, I. (2004). *¿Mi hijo es tímido?*. Madrid: Pirámide.
- Cilla, R.O. y Omeñaca, J.V.R. (2007). *Juegos cooperativos y educación física*. Barcelona: Paidotribo.
- Trianes Torres, M.V., Blanca Mena, M. J., García, B., Muñoz, Á., y Fernandez, F. J. (2007). El comportamiento infantil asertivo ante adultos: un examen de relaciones entre variables y fuentes. *Infancia y aprendizaje*, 30(2), 163-182.
- Trianes Torres, M.V., Muñoz Sánchez, A.M., y Jiménez Hernández, M. (2007). *Las relaciones sociales en la infancia y en la adolescencia y sus problemas*. Madrid: Pirámide.
- Zangara, A. (2009). Uso de nuevas tecnologías en la educación: Una oportunidad para fortalecer la práctica docente. *Puertas abiertas: Revista de la Escuela de Lenguas*, (5), 1-9. http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.4366/pr.4366.pdf

9. ANEXOS

Anexo 1.

Ejemplo de pantallas de evaluación del ítem "Compartir juguetes" del programa multimedia "Habilidades Sociales" (Alcalde Cuevas, Marchena Consejero, Navarro Guzmán, Ruiz Cagigas y Aguilar Villagrán, 2005).



Anexo 2.

FICHA DE REGISTRO DE LA OBSERVACIÓN					
EVALUADOR/A.....					
Fecha Evaluación Inicial.....			Fecha Evaluación Final.....		
NOMBRE DEL ALUMNO/A.....					
		EVALUACIÓN INICIAL		EVALUACIÓN FINAL	
S=Sí / AV=A Veces / N=No		Respuesta Alumno	Observación Externa	Respuesta Alumno	Observación Externa
1	Está en silencio				
2	Respeto las normas del juego				
3	Pide disculpas				
4	Comparte el material				
5	Trabaja junto a otros niños				
6	Ordena y hace caso al profesor				
7	Cuida los juguetes				
8	Busca a otros para jugar				
9	Sabe cómo ayudar a otros niños				
10	Comparte el espacio de trabajo				
11	Hace junto a otros niños el trabajo				
12	Muestra cariño				
13	Comparte los juguetes				
14	Construye junto a otros niños				
15	Dejar jugar a otros niños				
16	Evita peleas				
17	Soluciona con otros niños los problemas				
18	Se pone en fila				
19	Grita en clase				
20	Ayuda a otros niños				
21	Escucha y pide la palabra				
22	Pide el material				
23	No se enfada cuando pierde en el juego				
24	Pide jugar con otros niños				
25	Juega con otros niños				
26	Está contento con lo que hace				

Anexo 3.

(Jares, 2004; Jeffrey y Kelly, 2002)

ACTIVIDAD NUMERO 1: APAGA INCENDIOS

El juego consiste en ayudar a los jugadores (incendios) para apagarlos a través del contacto corporal.

Objetivos:

- Potenciar la aceptación de todos
- Crear un ambiente de confianza y seguridad afectiva
- Estimular el contacto corporal positivo

Desarrollo:

El grupo se divide en dos. Unos son los incendios y otros los apaga-incendios. Los incendios se quedan sentados en el suelo, cuando están todos en silencio, comienzan a levantar los brazos y moverlos como si de llamas se tratara, también puedes reproducir el sonido del viento.

Los que hacen de apaga-incendios deben apagarlos a través de suaves caricias por todo el cuerpo para apagar las llamas. Para que el fuego no vuelva a aparecer deben darle un beso. Una vez apagado deben buscar otro incendio y hacer lo mismo hasta que estén todos. Después se cambian los papeles.

ACTIVIDAD NÚMERO 2: EL BOSQUE ANIMADO

El siguiente juego consiste en que los niños-árboles ayuden a los niños perdidos (que caminan con los ojos tapados) a través del contacto corporal a encontrar la salida del bosque.

Objetivos:

- Desarrollar la mutua colaboración.
- Estimular la confianza en el grupo.
- Favorecer la orientación espacial.

Desarrollo:

La mayoría de los alumnos hacen de árboles. Por tanto, están fijos en un lugar, pero por la acción del viento puede mover sus ramas (brazos y manos), troncos (subir y bajarse) y sus raíces.

Unos pocos jugadores hacen de niños perdidos en el bosque. Caminan con los ojos cerrados y los árboles deben ayudarles a salir de este. Al final del recorrido formado por los árboles,

hay dos conos que simulan la meta (el fin del bosque). Los niños perdidos deben pasar por esta.

Cuando todos los niños han pasado el ejercicio, se cambian los papeles y otros alumnos hacen de niños perdidos en el bosque.

ACTIVIDAD NÚMERO 3: BLANCANIEVES

Esta actividad consiste en que los niños deben ser capaces de desplazarse en grupo de ocho sin usar las manos ni la vista.

Objetivos:

- Desarrollar la comunicación no verbal
- Estimular la confianza en el grupo

Desarrollo:

Colocamos a los niños en grupos de ocho, uno hace de Blancanieves y los otros de enanitos. Se colocan en fila india. Blancanieves debe ir el primero y con los ojos abiertos y los enanos deben ir detrás de ella y con los ojos cerrados.

El juego consiste en deambular por la zona sin que se pierda ningún enanito. Estos deben seguir los pasos de Blancanieves y la única forma de comunicarse es a través de canciones, silbidos o tocándose pero no con las manos. Blancanieves puede salirse de la fila para ir a buscar a los enanitos que se hayan perdido.

ACTIVIDAD NÚMERO 4: MACEDONIA DE PASES

El siguiente juego consiste en transportar por parejas objetos con distintas partes del cuerpo.

Objetivos:

- Favorecer la distinción
- Potenciar estrategias cooperativas

Desarrollo:

Los niños se tienen que poner en parejas. Cada pareja debe transportar un objeto con diferentes partes del cuerpo como mínimo cuatro trayectos. Las manos solamente las podrán utilizar para coger el objeto si se cae al suelo.

ACTIVIDAD NÚMERO 5: EL JUEGO DE LA CUERDA

Este juego consiste en mantener el equilibrio entre dos grupos que tiran de los extremos de una misma cuerda.

Objetivos:

- Fomentar estrategias de cooperación
- Sensibilizarse sobre la idea de divertirse cooperando

- Estimular la recuperación de juegos tradicionales

Desarrollo:

Dividiremos la clase en dos grupos (más o menos equilibrados) que deben tirar de dos extremos de la cuerda. A diferencia del juego tradicional en este no se trata de ver quién es el ganador si no de ver quien mantiene el equilibrio sin dejar de tirar.

ACTIVIDAD NÚMERO 6: EL BOSQUE SE ABRAZA

Objetivo:

- Que los niños sepan diferenciar aspectos buenos y malos para las plantas.
- Que los niños cooperen para poder terminar el juego

Desarrollo:

Se dibujan cartulinas que llevarán pegadas o sujetas en una zona visible del cuerpo y en la que habrá elementos beneficiosos y perjudiciales. Suena una música y los niños y las niñas se mueven libremente por el espacio. Cuando ésta se detiene, tiene que abrazarse a otro compañero que tenga un elemento de similar característica (perjudicial o beneficioso). Después comentaremos en asamblea el por qué unos elementos son perjudiciales y otros beneficiosos.

ACTIVIDAD 7: LOS MOSQUITOS SE DIVIERTEN

Objetivo:

- Conocer algunos animales propios de la primavera.
- Fomentar la cooperación

Desarrollo:

Simulamos que estamos en invierno y que los mosquitos se encuentran dormidos. Llega entonces la primavera, y el que señala la maestra se despierta y va picando poco a poco a sus compañeros y compañeras para que también se levanten, se tienen que ayudar entre ellos para que el mosquito no les pique. Después se irá dando órdenes para que piquen a los niños y niñas que sean rubios por ejemplo, o a los morenos...

ACTIVIDAD 8: EL ESPANTAPÁJAROS SE ENFADA

Objetivo:

- Conocer y reforzar conocimientos básicos sobre la primavera.
- Que los niños cooperen por terminar el ejercicio.

Desarrollo:

Trataremos en la asamblea el tema de las plantas, los animales, de qué se alimentan... Diferenciamos las plantas que crecen libremente y aquellas que son sembradas por las

personas, así como los comportamientos de los que intervienen en el proceso. Tras esto, un niño-a hará de espantapájaros y los demás de pajarillos. El espantapájaros se encuentra dormido y los pajaritos van al campo, se ponen a comer y a correr. A una orden o señal, el espantapájaros se despierta y trata de pillar a uno que pasa (al que pilla hace de espantapájaros). Los alumnos deben ayudarse para no ser pillados. En el caso que la actividad resulte fácil, se pondrá unos aros en el suelo donde los niños se pueden poner para no ser pillados o aumentar el número de espantapájaros.

ACTIVIDAD 9: LA NATURALEZA AMIGA

Objetivo:

- Reforzar los aspectos beneficiosos y perjudiciales sobre las plantas
- Que los niños trabajen de forma conjuntar para poder hacer las parejas correctamente

Desarrollo:

Los niños y niñas se colocarán una cartulina en el torso en la que aparezca un dibujo, de lluvia, tormenta, sol, viento, nieve, animales, personas y plantas. Todos se sentarán en corro e irán imitando los sonidos que producen. Al sonido de un tambor, se mueven libremente por el espacio y al parar el sonido, se cogerán de un compañero de la mano. En este momento, explicaremos en qué se complementan esos dos elementos (por ejemplo la lluvia hace que crezcan las plantas).

ACTIVIDAD 10: SOS

Objetivos:

- Trabajar el equilibrio
- Trabajar la colaboración y la solidaridad con los compañeros de juego
- Establecer relaciones de ayuda
- Valoración positiva del grupo a través del juego

Desarrollo:

Tras la señal, todo el grupo se desplaza llevando un objeto sobre su cabeza (sin sujetarlo con las manos). Si cae el saquito al suelo, el niño queda inmóvil. Es en este momento cuando otro niño debe recoger el objeto y colocarlo sobre la cabeza del compañero para que pueda seguir caminando.

ACTIVIDAD 11: LOS AROS MUSICALES

Objetivos:

- Trabajar los desplazamientos y la velocidad

- Trabajar la velocidad de reacción
- Fomentar la solidaridad y el establecimiento de ayuda con los compañeros de juego.
- Que los niños tomen el juego como una actividad lúdica y participen en ella.

Desarrollo:

El profesor pone una canción y los niños van cantando y bailando alrededor de los aros. Cuando el profesor para la música, cada niño se tiene que meter en un aro. Los niños que no consigan entrar en un aro quedarán eliminados. Por tanto, todos los niños tendrán que ayudar a sus compañeros para estar todos dentro de los aros. El juego se irá dificultando ya que el profesor quitará aros a medida que transcurra el juego.

ACTIVIDAD NÚMERO 12: EL NUDO

Objetivos:

- Afirmar la lateralidad corporal
- Interiorización de la actitud postural
- Trabajar el eje corporal
- Colaboración con los compañeros del juego
- Valoración positiva del grupo a través del juego

Desarrollo:

Con los ojos cerrados avanza el círculo hacia dentro. Los niños llevan las manos en alto. Cuando se juntan se agarran de otras manos, ya sea de compañeros contiguos o no. En ese momento, los niños abren los ojos e intentan deshacer el enredo sin soltar las manos. Todo el grupo debe colaborar para conseguir el objetivo; pueden hablar e incluso puede haber un niño fuera del grupo que dirija a sus compañeros.

ACTIVIDAD NÚMERO 13: EL PASO DEL ARO

Objetivos:

- Conocimiento del propio cuerpo
- Toma de conciencia de la movilidad del eje corporal
- Colaboración con los compañeros del juego
- Respeto de los niveles individuales de destreza
- Comunicación intragrupal
- Cohesión dentro del grupo

Desarrollo:

Tras la señal se han de pasar el aro de un niño a otro, sin soltar en ningún momento las manos.

ACTIVIDAD NÚMERO 14: TODOS ORDENADOS

Objetivos:

- Trabajar la percepción y la estructuración espacial
- Colaboración con los compañeros del juego
- Comunicación efectiva dentro del grupo
- Cooperación dentro de una labor de equipo
- Establecimiento de relaciones de ayuda dentro del grupo
- Cohesión grupal

Desarrollo:

Una vez que todos los niños se han colocado encima de un banco sueco, se trata de que se ordenen según la edad, estatura, sexo, etc., cambiándose de lugar sin caer del banco.

ACTIVIDAD NÚMERO 15: EL JUEGO DE LAS AVISPAS

Objetivos:

- Trabajar los desplazamientos y la velocidad
- Trabajar la velocidad de reacción
- Fomentar la solidaridad y el establecimiento de ayuda con los compañeros de juego.
- Que los niños tomen el juego como una actividad lúdica y participen en ella.

Desarrollo:

Un niño hace de avispa. En el suelo se colocan aros, a la señal, la avispa tiene que salir a picar a los niños. Estos deben colocarse dentro de los aros para no ser picados. Cada vez habrá más avispas y menos aros donde poder salvarse.

ACTIVIDAD NÚMERO 16: QUE LO BAILE

Objetivos:

- Crear un ambiente distendido
- Favorecer la comunicación y la coordinación
- Desarrollar el oído musical

Desarrollo:

El animador explica el juego. Por parejas deben empezar a cantar y bailar la canción popular:

Que lo baile, que lo baile,
que lo baile todo el mundo,
que lo baile el tío Facundo
y el perrito de la Inés

A continuación, el animador va gritando una serie de expresiones que repetirán en el mismo tono los restantes miembros del grupo, a la vez que ejecutan las acciones que ellas indican. Dichas expresiones son:

- Una mané; en la oreja del compañeré
- Otra mané; en la nariz del compañeré

En esta actividad se puede poner la canción de “Una mané” del grupo Encanto: canta juegos, como música de fondo. Recuperado de:

https://www.youtube.com/watch?v=jU_82WUdbaA

ACTIVIDAD NÚMERO 17: DE LA HABANA HA VENIDO UN BARCO

Objetivos:

- Favorecer la risa y la distensión
- Desarrollar la capacidad de atención
- Estimular la imaginación y la fluidez verbal

Desarrollo:

Los jugadores se sientan en círculo. Comienza uno en el centro con una pelota en las manos, diciendo la frase: “De la habana ha venido un barco cargado de...”. En ese momento lanza la pelota u objeto a un compañero. La persona que recoge ha de decir rápidamente algo, por ejemplo “plátanos”.

Una vez que lo ha dicho, se vuelve a repetir la frase y acción del anterior, pero todos los siguientes que reciben han de decir cosas, objetos o animales, que empiecen por la misma letra. Cuando uno se equivoca o se retrasa mucho, pasa ~~la~~ al centro, y ocupa su sitio el que estaba en el centro.

ACTIVIDAD NÚMERO 18: CHUCHUWA, WA, WA

Objetivos:

- Reconocer las diferentes partes del cuerpo y su uso
- Conocer y representar el cuerpo, diferenciando sus elementos y algunas de sus funciones, descubriendo las posibilidades de acción y de expresión, y coordinación y controlando cada vez con mayor precisión gestos y movimientos

Desarrollo:

Los niños deben hacer todo lo que dice la canción del canta juego, grupo encanto:

“Chuchuwa, wa, wa

Compañía, brazo extendido

Chuchuwa, wa, wa

Compañía, brazo extendido, puño cerrado

Chuchuwa, wa, wa

Compañía, brazo extendido, puño cerrado, dedo hacia arriba

Chuchuwa, wa, wa

Compañía, brazo extendido, puño cerrado, dedo hacia arriba, hombros en alto

Chuchuwa, wa, wa

Compañía, brazo extendido, puño cerrado, dedo hacia arriba, hombros en alto, cabeza hacia atrás

Chuchuwa, wa, wa

Compañía, brazo extendido, puño cerrado, dedo hacia arriba, hombros en alto, cabeza hacia atrás, culete hacia atrás

Chuchuwa, wa, wa

Compañía, brazo extendido, puño cerrado, dedo hacia arriba, hombros en alto, cabeza hacia atrás, culete hacia atrás, pies de pingüino

Chuchuwa, wa, wa

Compañía, brazo extendido, puño cerrado, dedo hacia arriba, hombros en alto, cabeza hacia atrás, culete hacia atrás, pies de pingüino, lengua fuera

Chuchuwa, wa, wa”

<http://canciones.tv/cancion-chuchuwa-chuchua-cantajuegos/>

http://simeconoceslosabras.blogspot.com.es/2009/05/cancion-chuchua_21.html



Imagen 1. Realización de un juego de cooperación. Fuente: Elaboración propia



Imagen 2. Realización de un juego de cooperación. Fuente: Elaboración propia