



Universidad de Valladolid

FACULTAD DE EDUCACIÓN DE SEGOVIA

GRADO EN EDUCACIÓN PRIMARIA

TRABAJO FIN DE GRADO

La adquisición de las habilidades socioemocionales

Un camino hacia la conducta asertiva



Autor: Miguel Fraile de Benito

Tutor académico: Myriam de la Iglesia

Curso: 2020/2021

Resumen

El presente proyecto se establece como una propuesta de intervención educativa destinada a la observación y posterior mejora de las habilidades sociales de los sujetos objeto del estudio. Los potenciales participantes se caracterizan por ser estudiantes pertenecientes al último ciclo de Educación Primaria.

Primeramente, asentamos las evidencias de la implementación de la propuesta en el apartado de “Justificación”. Seguidamente, se presentan las líneas de investigación, las cuáles responden al análisis de la fundamentación teórica relativa al proceso de socialización donde se exponen los agentes de socialización más influyentes a estas edades, la delimitación del concepto de habilidades sociales y su respectiva adquisición en sujetos preadolescentes, así como los estilos conductuales derivados de la adquisición de dichas habilidades. A continuación, se describen los principales programas de intervención llevados a cabo a estas edades, a partir de los cuales se plantea nuestra propia intervención. Posteriormente, se muestran los resultados que se esperan obtener en función de los desenlaces obtenidos en los programas estudiados previamente, y finalmente se establecen las conclusiones, limitaciones y utilidad del proyecto.

Palabras clave: socialización, conductas, habilidades sociales, interrelación y asertividad.

Abstract

The present final degree project establishes as a proposal of educational intervention focused on observation and progressive social behaviour development of the subjects object of the study. Potential participants analyzed are characterized by being students who belong to last cycle of Primary Education.

Firstly, are established the evidences of implantation in the “Justification” chapter. Then, we present the main research lines which respond to the theoretical analysis of socialization process by the most influential socialization agents at these ages, social skills delimitation concept and its respective acquisition in preteen subjects, as well as the conductual styles derived from social skills acquisition. Then, the main intervention programs at these ages are presented, from which our intervention is

based. Afterwards, forecast results are shown based on the different programs previously exposed. Finally; conclusions, limitations and utility of the project are developed.

Keywords: Socialisation, behavior, social skills, interrelationship and assertiveness.

ÍNDICE

1. Introducción	7
1.1. Justificación	7
1.2. Justificación en relación a las competencias del título	8
2. Objetivos	11
2.1. Objetivo general	11
2.2. Objetivos específicos	11
3. Marco teórico	12
3.1. Agentes de socialización	12
3.1.1. La familia	12
3.1.2. La escuela	13
3.1.3. Los medios de comunicación	13
3.1.4. Internet	14
3.2. Habilidades sociales	15
3.3. Programas de Enseñanza en Habilidades Sociales	18
3.4. Estilos conductuales	20
3.4.1. La asertividad	21
3.4.2. Retracción o Inhibición	21
3.4.3. Disrupción o agresividad	22
4. Diseño	23
5. Propuesta de intervención	24
5.1. Justificación	24
5.2. Destinatarios	26
5.3. Objetivos de la propuesta	26
5.4. Contenidos	27
5.5. Metodología y Procedimiento	29
5.6. Contexto	30
5.7. Actividades	31
5.8. Temporalización	45
5.9. Atención a la diversidad	46
5.10. Recursos	47
5.11. Evaluación	47
5.11.1. Evaluación Inicial	47
5.11.2. Evaluación Procesual	48

5.11.3. Evaluación final	49
5.11.4. Evaluación de los estudiantes	51
5.11.5. Evaluación de la propuesta.....	51
5.11.6. Evaluación docente	52
6. Resultados esperados en función de la literatura previa	52
7. Conclusiones finales, consideraciones y recomendaciones	53
7.1. Limitaciones y prospectiva.....	55
8. Bibliografía y referencias.....	56
9. ANEXOS	61
ANEXO I: Tabla 19. <i>Entrevista al maestro-tutor sobre las habilidades sociales y las conductas del alumnado</i> (elaboración propia).....	61
ANEXO II: Enlace del ejemplo de vídeo de la sesión 2.....	62
ANEXO III: Ejemplos de derechos y deberes de los niños y niñas (PAHS) (Monjas, 2009, p.242 y 243).	63
ANEXO IV: Ejemplo de ficha de emoticonos que representan emociones.....	64

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. <i>Estructura de los contenidos del PAHS</i> (Monjas, 2009) Pg. 17
Tabla 2. <i>Ejemplos de intervenciones en HHSS</i> (elaboración propia) Pg. 18
Tabla 3. <i>Secuenciación de contenidos</i> (elaboración propia) Pg. 28
Tabla 4. <i>Primera actividad</i> (elaboración propia) Pg. 31
Tabla 5. <i>Segunda actividad</i> (elaboración propia) Pg. 32
Tabla 6. <i>Tercera actividad</i> (elaboración propia) Pg. 35
Tabla 7. <i>Cuarta actividad</i> (elaboración propia) Pg. 36
Tabla 8. <i>Quinta actividad</i> (elaboración propia) Pg. 37
Tabla 9. <i>Sexta actividad</i> (elaboración propia) Pg. 39
Tabla 10. <i>Séptima actividad</i> (elaboración propia) Pg. 40
Tabla 11. <i>Octava actividad</i> (elaboración propia) Pg. 41
Tabla 12. <i>Novena actividad</i> (elaboración propia) Pg. 43
Tabla 13. <i>Décima actividad</i> (elaboración propia) Pg. 44
Tabla 14. <i>Ejemplos de ítems de la entrevista educativa</i> (elaboración propia). Pg. 47

Tabla 15. Escala Likert 1 para evaluación de los criterios de la asignatura: Ciencias sociales (elaboración propia) Pg. 48

Tabla 16. Escala Likert 2 para evaluación de los criterios de la asignatura: Lengua castellana y Literatura (elaboración propia) Pg. 49

Tabla 17. Escala Likert 3 para evaluación de los criterios de la asignatura: Valores Sociales y Cívicos (elaboración propia) Pg. 49

Tabla 18. Escala de consecución de HHSS (elaboración propia, basada en ESCALA DE HHSS, Goldstein, 1978) Pg. 50

Tabla 19. Entrevista al maestro-tutor sobre las habilidades sociales y las conductas del alumnado (elaboración propia) Pg. 61

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 y 2: Ejemplos de derechos y deberes. Monjas (2009, p.242 y 243) Pg. 63

Figura 3: Ficha de emoticonos (Coursey, 2017) Pg. 64

1. Introducción

1.1. Justificación

Partimos de la idea de que la sociedad y, por tanto, los individuos que la conforman y dan sentido, viven un continuo proceso de evolución marcado por las innovadoras necesidades de adaptación. El incesante desarrollo de las nuevas tecnologías o la actual situación de pandemia, son períodos de tiempo que conllevan una adecuación de la población a los nuevos medios de interacción y comunicación, a las nuevas normas de conducta y de socialización o simplemente a las nuevas metodologías de trabajo y estudio basadas en la comunicación vía *online* y en la no presencialidad en los actos colectivos. Estas diferentes etapas de aclimatación a nuevas o modernizadas realidades conllevan una evolución de los seres humanos en sus conductas y en los procesos de socialización.

Con origen en la cada vez mayor existencia de dificultades a la hora de relacionarse y de establecer ciertos patrones sociales que antes eran entendidos y adquiridos de diferente forma, y especialmente centrado en aquellos individuos de temprana edad que todavía no han conformado en su totalidad su personalidad y en las que las nuevas necesidades han propiciado mayores problemáticas en el proceso del aprendizaje social, surge esta propuesta de intervención.

A raíz de esta necesidad de indagar sobre las dificultades que la población menos desarrollada tiene a la hora de relacionarse y la influencia que en ellas han tenido los significativos cambios de globalización y digitalización, brota la necesidad de preguntarse: ¿Cómo son ahora las conductas que las nuevas generaciones están desarrollando a la hora de adquirir habilidades sociales y, en definitiva, a la hora de relacionarse con las demás personas que conviven a su alrededor? D'Andrade y Strauss (1992, como se citó en Yubero, 2003) entienden la socialización como un proceso continuo que se inicia en la adaptación del individuo a una comunidad y sus respectivas normas de convivencia, y cuyo objetivo reside en la aceptación por parte de los grupos sociales hacia el individuo. Partiremos de esta perspectiva social para asentar los objetivos de la propuesta. En primer lugar, estos se centran en el análisis teórico de las habilidades socioemocionales y su influencia en individuos con conductas asertivas o individuos con conductas que reflejan dificultades en la adquisición de dichas

habilidades. Seguidamente, tratan la observación de las diferentes formas de interactuar y de relacionarse de una población concreta de estudiantes, entre ellos y respecto a las conductas características de la sociedad actual; para finalmente, centrarse en la actuación, reforzando esas conductas disfuncionales o mejorando y desarrollando las conductas socialmente adecuadas, a través de situaciones variadas y reales.

Asimismo, esta *innovadora* manifestación tiene como referencia ciertas propuestas de intervención reales centradas en formar a los docentes en el diagnóstico educativo así como en la intervención de dificultades en habilidades sociales del alumnado, y de forma paralela en mejorar la calidad en el proceso de aprendizaje y, en definitiva, en la calidad de vida de las nuevas generaciones. Además, estas características conforman la *utilidad* del trabajo. Por otro lado, en relación con la *viabilidad*, se hace alusión a la revisión bibliográfica de la literatura previa en esta temática que trata la socialización y el aprendizaje social desde diferentes perspectivas y como un proceso en el que la educación es el principal agente de atracción, desarrollo y continuidad social.

En definitiva, partiendo de las características que singularizan a la actual sociedad y que influyen a la población más joven, surge la necesidad de diseñar una propuesta que analice y estudie las conductas de interrelación de aquellos estudiantes que todavía cursan estudios pertenecientes a la etapa de escolarización primaria y cuyas habilidades sociales están en proceso de desarrollo.

Por su parte, la estructura del trabajo se inicia con la demostración de la adquisición de las competencias generales y específicas del Título de Grado en Educación Primaria, abordadas en este proyecto. Seguidamente, damos pie a presentar los objetivos del trabajo así como la fundamentación teórica y el diseño del mismo, para posteriormente plasmar la propuesta de intervención y los resultados esperados con su supuesta implementación en el ámbito educativo. Finalmente, veremos las conclusiones finales del trabajo así como las limitaciones y prospectiva de dicho proyecto.

1.2. Justificación en relación a las competencias del título

Partiendo del estudio y análisis de las competencias, podemos indicar que esta propuesta plasma el dominio de las siguientes competencias del Título de Grado en Educación Primaria, recogidas en la Memoria de plan de estudios del Título de Grado

de Maestro en Educación Primaria (Marbán, 2008). Documento adaptado a partir del *Real Decreto 861/2010 de 2 de Julio, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias.*

- Competencias generales

1. *Demuestra que ha adquirido y comprendido conocimientos relativos al área de estudio de “La Educación” y sus respectivos aspectos que implican conocimientos procedentes de la vanguardia de su campo de estudio y en los que esta área se apoya.*

La presente competencia es una de las más trabajadas durante el proceso de formación, y su consolidación como profesional docente se ve reflejada en el actual Trabajo de Fin de Grado (en adelante, TFG) donde no sólo programaremos entendiendo y estructurando conceptos relativos al currículum, sino que secuenciaremos y adaptaremos, conociendo y teniendo en cuenta las capacidades y características del alumnado, diferentes aspectos principales de terminología educativa así como métodos y técnicas de enseñanza-aprendizaje.

2. *Aplica de forma profesional los conocimientos relativos a su vocación y demuestra por medio de la defensa de argumentos y la resolución de problemas, que ha adquirido las competencias necesarias.*

Considero que la enseñanza recibida durante mi formación ha estado encaminada en gran parte a formar docentes críticos y reflexivos que sean capaces de valorar y analizar según su propio criterio, las diferentes prácticas educativas. Por consiguiente, en esta propuesta se diseña, estructura y planifica la intervención teniendo como referencia literatura específica de la temática a trabajar, así como a partir de criterios propios y de unas metodologías inclusivas e innovadoras.

3. *Tiene la capacidad de reunir e interpretar datos esenciales, dentro de su área de estudio, para emitir juicios que incluyan una reflexión a nivel social, científico o ético.*

La siguiente competencia se aborda a lo largo de este estudio en la búsqueda, el análisis y la elaboración de ideas sobre autores relevantes en el área trabajada, así como en la propia experiencia adquirida al cursar la asignatura de Practicum durante estos meses.

4. *Transmite información, ideas, problemas y soluciones a un público tanto especializado como no especializado.*

Tanto en la escritura como en la posterior defensa del mismo, el TFG se consolida como uno de tantos ejemplos reales que muestran la adquisición de ciertas habilidades comunicativas y, en definitiva, de la competencia relativa a la transmisión de conocimientos y opiniones.

5. *Muestra que ha desarrollado las habilidades de aprendizaje necesarias para cursar, con un alto grado de autonomía, estudios superiores.*

Esta propuesta refleja la capacidad no sólo de haber adquirido técnicas de aprendizaje autónomo, sino también de haber desarrollado un espíritu de investigación y una actitud innovadora al consolidarse como un planteamiento actual que conlleva un trabajo independiente.

6. *Demuestra un compromiso ético al potenciar la idea de educación integral, con actitud crítica y responsable; garantizando la igualdad efectiva de mujeres y hombres, la igualdad de oportunidades, la accesibilidad universal de las personas con discapacidad y los valores propios de una cultura de la paz y de los valores democráticos.*

- La presente propuesta está diseñada para abarcar a todo el alumnado independientemente de su sexo, origen, religión o situación. Además, en su finalidad principal, trata de analizar las habilidades sociales de los estudiantes con el propósito de integrar, en el grupo escolar y en definitiva en la sociedad como tal, a los más desfavorecidos en este aspecto y desde una perspectiva social. De esta forma estamos propiciando su pleno desarrollo y fortaleciendo la idea de educación integral. Competencias específicas

1. *Conocer y comprender las características del alumnado de primaria, sus procesos de aprendizaje y el desarrollo de su personalidad, en contextos familiares sociales y escolares.*

Este proyecto se consolida como una experiencia enriquecedora a la hora de familiarizarse con los diversos elementos que convergen en el proceso de creación de la personalidad, así como con los diferentes agentes que intervienen.

2. *Conocer, valorar y reflexionar sobre los problemas y exigencias que plantea la heterogeneidad en las aulas.*

La actual iniciativa brinda la oportunidad de observar y aprender sobre la diversidad que nos podemos encontrar en un aula, tanto a nivel de capacidades como de situaciones que influyen en sus procesos de aprendizaje.

7. *Conocer y comprender la función de la educación en la sociedad actual, teniendo en cuenta la evolución del sistema educativo, la evolución de la familia, analizando de forma crítica las cuestiones más relevantes de la sociedad, buscando mecanismos de colaboración entre escuela y familia.*

Por su parte, la propuesta se establece como un proyecto innovador que parte de la evolución de la sociedad, y de las diferentes instituciones que se incluyen en ella.

9. *Potenciar la formación personal facilitando el autoconocimiento, fomentando la convivencia en el aula, el fomento de valores democráticos y el desarrollo de actitudes de respeto, tolerancia y solidaridad, rechazando toda forma de discriminación.*

Una de las finalidades principales del proyecto reside en el conocimiento de las diferentes conductas del alumnado con la intención de educarles en el respeto y la tolerancia por las diferencias que caracterizan a cada uno de ellos.

2. Objetivos

2.1. Objetivo general

Plantear una intervención innovadora en Habilidades Sociales (HHSS) cuyo propósito reside en el análisis y posterior mejora de conductas socialmente inhábiles así como en el reconocimiento y la mejora de conductas socialmente adecuadas en alumnado de Educación Primaria.

2.2. Objetivos específicos

- Profundizar en el conocimiento de la bibliografía de las últimas investigaciones sobre las habilidades sociales (HHSS) en niños y niñas pertenecientes al último ciclo de Educación Primaria
- Conocer las conductas derivadas de la correcta e incorrecta adquisición y desarrollo de HHSS
- Estudiar la literatura previa sobre el aumento y mejora del repertorio de HHSS en niños y niñas preadolescentes
- Diseñar una propuesta de intervención en HHSS, en alumnado perteneciente a la última etapa de Educación Primaria, en función de la literatura previa

3. Marco teórico

3.1. Agentes de socialización

Siguiendo la denominación de Yubero (2003) calificamos como “agentes socializadores” a cada una de las personas o instituciones con las que interactuamos a diario y cuyos comportamientos, directa o indirectamente, son influyentes en nuestras conductas por el hecho de ser aceptados socialmente. Estos agentes son los encargados de ayudar a asimilar de manera efectiva la estructura social.

La socialización es un proceso largo y continuo que abarca numerosos contextos y por lo tanto, incluye numerosas personas y organizaciones. Estos agentes, en función de los vínculos de relación constituidos con los individuos, poseen distintas posibilidades de influencia y emplean una gran variedad de fortalezas con el objetivo de encaminar la conducta hacia la dirección ya establecida por la sociedad (Marín, Grau y Yubero, 2002).

3.1.1. La familia

La familia representa el primer y principal entorno de transmisión de conductas, valores y normas sociales, así como como el nexo principal que conecta al individuo con la sociedad. Atendiendo a la idea de Pérez (2007), es la propia familia quien propicia en el niño la asimilación de fundamentos primordiales de la cultura.

Siguiendo con esta conjetura, cabe destacar que las interacciones que se producen en el ámbito familiar están íntimamente ligadas a las normas y valores presentes en la sociedad, de forma que los progenitores partirán de sus más renovadas y aceptadas experiencias, vividas durante el continuo proceso de socialización, como patrón social a seguir en el transcurso del aprendizaje del conocimiento social de sus descendientes (Simkin y Becerra, 2013). Por su parte, López y Guaimaro (2015) indican que la familia parte de sus propias pautas de crianza, regidas por la herencia familiar y cultural, a la hora de organizarse y de establecer las bases que todo niño o niña toma para su desarrollo personal.

Asimismo, Suárez y Vélez (2003) hablan de la formación de los modelos de conductas sociales desde una perspectiva en la que los valores transmitidos desde el núcleo familiar adquieren una gran importancia al constituirse como el medio

primordial a la hora de fomentar la adquisición de principios como la identidad, el respeto o la tolerancia, que marcarán la personalidad y el desarrollo humano del niño.

3.1.2. La escuela

Según Wentzel y Looney (2007, como se citó en Simkin y Becerra, 2013), la escuela tiene como objetivo el pleno desarrollo de todos los estudiantes, tanto a nivel de contenidos curriculares como de contenidos informales, en los que se incluye el aprendizaje del desarrollo social. En lo que a este ámbito respecta, la escuela adquiere notables compromisos referentes a la adquisición de habilidades y valores que permitan a los diferentes miembros que la conforman ser aceptados socialmente.

Para que la escuela se constituya como un entorno de socialización, Grajales y Valerio (2003) sugieren que ésta debe constituirse como un lugar idóneo en el que los estudiantes se encuentren valorados y alentados a ser ellos mismos. Además, estos autores, en lo relativo a la creación de la identidad de un sujeto dentro del contexto escolar, entienden que la acción educativa debe constituir el marco común donde los sujetos no sólo desarrollan personalidades propias sino también donde aprender a convivir.

Por otro lado, las experiencias en relación a la interacción entre iguales que se producen en la escuela, así como con la autoridad que representan los maestros, producen numerosos beneficios a nivel cognitivo, afectivo y social (Díaz-Aguado y Martínez, 2006).

3.1.3. Los medios de comunicación

Si antiguamente el proceso de socialización venía marcado por la influencia directa de las familias, la escuela y la interacción entre iguales, a día de hoy, autores como Simkin y Bizquerra (2013) señalan que en gran parte de las sociedades occidentales, los medios de comunicación se han instaurado como uno de los agentes socializadores más influyentes en la población. En relación con la población infantil, expresan que a pesar de que numerosos países han establecido un marco legal con el fin de restringir o moderar los contenidos que los medios ofrecen a los niños, tanto la población de temprana edad como los jóvenes, están expuestos a un mercado mediático desmedido.

Es en la televisión, la prensa o la radio donde se sitúan las modas, imágenes y en definitiva las conductas que los más jóvenes imitan y cuyo resultado se ve reflejado en su propia identidad y por consiguiente en el papel que ocupan dentro de la sociedad. Téramo (2006) los define como “arquetipos que se esfuerzan por vender un estilo de vida más que un producto” (p.86).

Por su parte, Pindado (2003) clasifica la televisión como un agente socializador debido a su innegable labor como herramienta que propicia un aprendizaje social, pero a su vez, hace mención a las diferentes variaciones, en relación a la influencia, que se producen a lo largo de su contribución.

En la línea del pensamiento de este autor y teniendo en cuenta el lugar tan importante e influyente que ocupan los medios de comunicación en la globalización de la sociedad, las instituciones educativas y por tanto los maestros, debemos enseñar las numerosas ventajas culturales y educativas derivadas de un uso responsable de éstos; aunque sin olvidar la perspectiva crítica, que nos aportará esa faceta de poseer un criterio propio, formado según nuestros valores e intereses, con la que diferenciaremos qué medios y qué información es útil y veraz.

3.1.4. Internet

De manera paralela a los medios de comunicación como agentes que han hecho evolucionar a la sociedad y por consiguiente a los individuos y sus conductas y habilidades de socialización, las nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) han producido enormes cambios a la hora de establecer relaciones, de trabajar y en definitiva de comunicarnos y aprender. Bernete (2009) define estas nuevas formas de relación como “una transformación en los procesos de producción y recepción de informaciones cuyo sentido más general y cuyas consecuencias en la socialización de los niños, adolescentes y jóvenes se desconocen y generan incertidumbre y preocupación” (p.97).

Siguiendo en términos de socialización, Fainholc (2004) nos muestra la idea de que todas las personas necesitan ciertas estrategias a la hora de investigar, reconocer y priorizar las cantidades ingentes de información que recibimos y por tanto requieren de nuevas o modificadas habilidades que les permitan mejorar los mecanismos con el objetivo de determinar la veracidad y credibilidad de la información y las fuentes.

En consecuencia, las TIC y más específicamente internet, se ha consolidado como un agente de socialización muy poderoso que debe de ser atendido en el ámbito educativo como un recurso didáctico útil y necesario por las importantes capacidades que aporta en los estudiantes y por consiguiente, como objeto de estudio en la formación de las nuevas generaciones; “El poder de las tecnologías debe ser complementario al del profesor” (Blázquez, 2001, p.225).

3.2. Habilidades sociales

Las habilidades sociales son entendidas como las conductas, capacidades o destrezas que permiten relacionarnos con las personas de nuestro alrededor, de forma trascendente y placentera para todos (Monjas, 1993; Monjas, González, Pascual, Mozo, Conde, Sánchez y Martínez, 1998). El resultado, en función de si somos socialmente hábiles o no, puede variar desde constituirse como uno de nuestros principales motivos de bienestar, hasta la creación de situaciones de rechazo social o incluso la derivación en alteraciones psicológicas. Pero el empleo de las habilidades sociales (desde ahora HHSS) no siempre es el mismo, de forma que según el contexto social en el que nos encontremos o la utilidad que queremos conseguir con su uso, utilizaremos ciertas habilidades de una forma u otra (Roca, 2014).

En relación con el estudio de las HHSS y siguiendo criterios de Roca (2014), existen tres ámbitos en los que éstas se desarrollan:

- Las *conductas observables o manifiestas*: comportamientos que exteriorizamos a partir de acciones o movimientos relacionados con el medio que nos rodea (gestos, miradas...)
- Componentes *cognitivos*: hacen referencia a la forma en que nos percatamos y estimamos la realidad. Son nuestros pensamientos y convicciones.
- Componentes *emocionales*: hacen referencia a la capacidad de mejorar las relaciones interpersonales a través de la consciencia y el control de las emociones propias y de los demás.

Asimismo, en lo que al ámbito educativo respecta, Monjas et al. (1998) plantean la necesidad de concienciar a los centros en la prevención de dificultades en HHSS con medidas como la implantación de la enseñanza de las habilidades sociales en el

curriculum, con el objetivo de, entre otros, impedir la aparición de conductas disruptivas que se consoliden en la vida adulta.

Por su parte, diferentes investigaciones señalan directamente a las relaciones entre iguales como aspecto social que influye de manera considerable en el rendimiento académico, en comportamientos sociales y antisociales o incluso en características psicológicas que determinarán su personalidad (García, Sureda y Monjas, 2010; Ortiz, Aguirrezabala, Apodaka, Etxebarria y López, 2002). De la misma forma, habitualmente el hecho de ser aceptado por un grupo de personas y tener amigos, favorece el desarrollo psicológico y socioemocional de los niños; por el contrario, experiencias negativas en la adquisición de HHSS pueden dar lugar a presentar actitudes agresivas y en general un comportamiento social negativo (Díez, García-Sánchez, Robledo y Pacheco, 2009).

Moreland, Levine y Wingert (1996 como se citó en Yubero, 2003) establecen que en este proceso de aceptación de un individuo por parte de un colectivo, existen diferentes fases. Estos autores consideran que en un primer momento el sujeto, a través de unos procesos de acomodación y asimilación, debe adaptarse a las normas grupales para, una vez ser aceptado y respetado por el grupo, buscar en colaboración con el resto su lugar dentro del mismo. Por otro lado, puede ocurrir que durante este proceso el individuo no logre adaptarse y se consolide como un rechazado.

En definitiva, la importancia de experimentar un correcto proceso de socialización justifica que las instituciones educativas analicen la HHSS como objeto de estudio, llevando a cabo propuestas de intervención y enseñanza en habilidades sociales (Rodríguez y Montanero, 2017). Curran (1985) definía los programas de entrenamiento en HHSS (en adelante EHS) como un intento riguroso y ordenado de consolidar estrategias y habilidades interpersonales en sujetos, con el propósito de optimizar su competencia interpersonal individual en situaciones sociales concretas.

Por su parte, Rodríguez y Montanero (2017), entienden este tipo de intervenciones como la forma de trabajar los componentes fundamentales de las principales habilidades sociales que un individuo necesita para ser capaz de responder ante demandas ajenas, contribuir en su entorno y alcanzar desenlaces positivos.

Además, Rodríguez y Montanero (2017, p.80), hacen referencia a 5 dimensiones de intervención e interés educativo:

1. Reconocer y expresar sentimientos (agrado, afecto, disgusto...)
2. Hacer y rechazar peticiones (expresar deseos, pedir favores, decir “no”, resistir presiones, defender derechos...)
3. Aceptar críticas y disculparse
4. Iniciar y mantener conversaciones, hablar en público, expresar opiniones (incluida el desacuerdo)
5. Trabajar en equipo

En esta misma línea, Fernández y Ramírez, (2002), Monjas, (2002); hablan, desde una perspectiva empírica, de las siguientes dimensiones:

1. Hacer cumplidos.
2. Aceptar cumplidos
3. Hacer peticiones
4. Expresar amor, agrado y afecto
5. Iniciar y mantener conversaciones
6. Defender los propios derechos
7. Rechazar peticiones
8. Expresar opiniones personales, incluido el desacuerdo
9. Expresión justificada de molestia, desagrado o enfado
10. Petición de cambio de conducta del otro
11. Disculparse o admitir ignorancia
12. Afrontar las críticas

Asimismo, Monjas, (2009) estructura los contenidos de su Programa de Asertividad y Habilidades Sociales (PAHS) en torno a 5 módulos y diez HHSS (ver Tabla 1):

Tabla 1. *Estructura de los contenidos del PAHS* (Monjas, 2009).

Módulos	HHSS
1. Comunicación interpersonal	1: Comunicación verbal y no verbal

	2: Expresar y escuchar activamente
2. Asertividad	3: Relación asertiva 4: Deberes y derechos asertivos
3. Emociones	5: Emociones positivas 6: Emociones negativas
4. Interacciones sociales positivas	7: Pensar y decir lo positivo 8: Ayuda, apoyo y cooperación
5. Interacciones sociales difíciles	9: Críticas, quejas y reclamaciones 10: Burlas, agresiones e intimidaciones

En relación a la implementación del EHS en el contexto escolar, Monjas (2009) señala que el aprendizaje de las HHSS no se logra por la mera observación ni la instrucción formal, sino que precisa de una enseñanza directa y sistemática. De ahí el requisito de implementar programas de enseñanza de HHSS en el currículo de los centros educativos.

3.3. Programas de Enseñanza en Habilidades Sociales

Respecto a la revisión bibliográfica de los estudios previos de implementación de programas en HHSS, hemos analizado y seleccionado las intervenciones con métodos y destinatarios similares a los planteados para el diseño de nuestra propia propuesta. A continuación, tras el estudio de dichos programas, se muestran los resultados más significativos para el devenir de nuestra intervención (ver tabla 2):

Tabla 2. *Ejemplos de intervenciones en HHSS* (elaboración propia).

Autor y Año	Proyecto y Evaluación de HHSS	Finalidad y Temporalización	Población	Procedimiento
Monjas, I. (1993)	Programa de enseñanza de habilidades de interacción social (PEHIS) El Cuestionario de	Enseñar directa y sistemáticamente HHSS a niños y niñas en edad escolar, con el fin de promover la	Orientado hacia niños y niñas en edad escolar y pensado para su utilización en el aula ordinaria de	El programa comprende 30 HHSS agrupadas en torno a seis áreas.

	<p>Habilidades de Interacción Social (CHIS) es el procedimiento de evaluación principal y trata de una escala tipo Likert de cinco puntos de frecuencia.</p> <p>También se utilizaron: El Código de Observación de la Interacción Social (COIS)</p> <p>Registros individuales y de grupo</p>	<p>competencia interpersonal en la infancia y adolescencia.</p> <p>La temporalización responde a una estructura de entre siete y 10 sesiones de dos horas, cada 15 días</p>	<p>Infantil, Primaria y Secundaria</p>	<p>El modo de actuación en cada área responde al siguiente formato:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1 Instrucción verbal, diálogo y discusión 2 Modelado 3 Práctica 4 Feedback y refuerzo 5 Tareas 6 Observaciones
<p>Caballo, V. (2007)</p>	<p>Programa de Entrenamiento en Habilidades Sociales (EHS)</p> <p>Las escalas de autoinforme como método de evaluación predominante.</p> <p>Basadas en:</p> <p>Inventario de Asertividad de Rathus (RAS) (1963) (como se citó en Caballo, 2007)</p> <p>Escala Multidimensional de Expresión Social (EMES) (1987) (como se citó en Caballo, 2007)</p>	<p>Consolidar estrategias y habilidades interpersonales en sujetos, con el propósito de optimizar su competencia interpersonal individual</p> <p>-</p>	<p>Orientado hacia individuos de todas las edades, que presentan dificultades a la hora de adquirir y mostrar HHSS</p>	<p>El procedimiento utilizado es el siguiente:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1 Ensayo de conducta 2 Modelado 3 Reforzamiento 4 Retroalimentación 5 Instrucciones 6 Aleccionamiento 7 Tareas para casa 8 Llevar un diario 9 Reestructuración cognitiva 10 Ejercicios de solución de problemas
<p>Plana, A. (2007)</p>	<p>Programas de Educación Emocional en Educación Primaria</p> <p>La Escala de Habilidades Sociales (EHS) como principal instrumento de evaluación</p>	<p>Favorecer el desarrollo integral del niño, atendiendo a todas las dimensiones de la vida en la formación de las personas: cognitiva, físico-motora, psicológica, social y afectivo-emocional</p> <p>La temporalización de cada sesión es de 60 minutos</p>	<p>Primer programa orientado hacia la etapa de los 6 a los 8 años</p> <p>Segundo programa orientado hacia alumnado de 8 a 10 años</p> <p>Tercer programa orientado hacia la etapa de los 10 a los 12 años</p>	<p>Cada programa está dividido en 5 bloques:</p> <p>Bloque I. Conciencia emocional</p> <p>Bloque II. Regulación emocional</p> <p>Bloque III. Autoestima</p> <p>Bloque IV. Habilidades socioemocionales</p> <p>Bloque V. Habilidades de vida</p>

Monjas, I. (2009)	<p>Programa de asertividad y habilidades sociales (PAHS)</p> <p>Cuestionarios y escalas como instrumentos de evaluación:</p> <p>Escala de Conducta Asertiva para niños (CABS) (1987)</p> <p>Cuestionarios de Estilos de relación (2003)</p> <p>Cuestionario sociométrico 1,2 y 3 y Gráficos</p> <p>Cuestionario final para el profesorado (2004)</p>	<p>Desarrollar habilidades interpersonales que permitan a los individuos ser más asertivos, reduciendo tanto las conductas inhibidas como las agresivas</p> <p>Alternativas de temporalización:</p> <p>1 Taller en determinados momentos (durante un trimestre)</p> <p>2 Como parte de las tutorías (semanalmente)</p> <p>3 Como una asignatura</p> <p>4 Como tema transversal</p> <p>Sesiones semanales de 45 minutos</p>	<p>Dirigido hacia alumnado de todas las etapas de educación obligatoria, así como hacia la formación del profesorado en HHSS y a la correcta aplicación de las mismas en el aula</p>	<p>Procedimiento de enseñanza basado en:</p> <p>1 Diálogo y discusión</p> <p>2 Instrucción verbal</p> <p>3 Modelado</p> <p>4 Práctica</p> <p>5 Feedback y reforzamiento</p> <p>6 Tareas</p>
Garaigordobil, M., y Peña, A. (2014)	<p>Intervención en las Habilidades Sociales: efectos en la inteligencia emocional y la conducta social</p> <p>Los instrumentos de evaluación utilizados fueron:</p> <p>Actitudes y Estrategias Cognitivas Sociales (AECS)</p> <p>Escala de Inteligencia Emocional (EIS)</p> <p>Inventario de Cociente Emocional (EQ-i:YV)</p>	<p>Evaluar los efectos de un programa de intervención para desarrollar HHSS y explorar si el programa afectó diferencialmente en función del sexo</p> <p>La temporalización respecto a la implementación del programa responde a 20 sesiones de una hora de duración cada una de ellas</p>	<p>Los participantes fueron 148 adolescentes de 13 a 16 años</p>	<p>31 actividades distribuidas en 5 módulos:</p> <p>1 Autoconciencia</p> <p>2 Regulación emocional</p> <p>3 Estado de ánimo</p> <p>4 Comunicación</p> <p>5 Empatía</p>

3.4. Estilos conductuales

Siguiendo las palabras de Monjas et al. (1998) “en las relaciones interpersonales se puede actuar de tres maneras distintas que son pasiva, agresiva y asertiva” (p.20). Pasamos a comentar cada una de ellas.

3.4.1. La asertividad

La asertividad representa la conducta interpersonal que supone la expresión de sentimientos y derechos personales, con respeto a los derechos ajenos (Fernsterheim y Baer, 1976). Basándonos en las palabras de Caballo (1983), la asertividad no es un atributo de las personas. Los individuos no somos asertivos o no asertivos sino que, dependiendo de la situación, un sujeto puede manifestar una conducta asertiva o no asertiva. Esto no quita para que, sin generalizar, a aquellas personas que por norma general muestran conductas agresivas se les denomine individuos no asertivos.

Por ende, podemos definir la asertividad como el comportamiento de autoafirmación de los derechos de uno mismo, que conlleva la manifestación de sentimientos, opiniones y prioridades bajo el respeto por las personas que nos rodean y escuchan. Esta actitud nos ayuda a ser nosotros mismos, propiciando la adquisición de una correcta autoestima así como de una comunicación interpersonal más sana e íntegra (Roca, 2014).

Por su parte Galassi (1974, como se citó en Caballo, 1983) defiende que en la asertividad se incluyen tres dimensiones:

- La expresión de emociones negativas, también llamada “asertividad negativa”, en la que se muestran sentimientos referentes al desacuerdo o el aburrimiento, dentro de un contexto justificado.
- La “asertividad positiva”, referente a la expresión de emociones relacionadas con el amor, la admiración y la aprobación.
- La “autonegación”, referente a la excesiva muestra de disculpas y de interés por las emociones ajenas.

En relación con los beneficios que la actitud relativa a la asertividad positiva aporta en los sujetos que las presentan, destacan los sentimientos de afecto hacia quienes les rodean, la reducción de la ansiedad, el incremento de las habilidades que permiten relacionarse con los demás de forma efectiva y reduciendo las posibilidades de malinterpretación, y en definitiva mejorando la salud general (Roca, 2014).

3.4.2. Retracción o Inhibición

La retracción o inhibición es la conducta característica de una persona pasiva, que expresa de manera retraída opiniones y sentimientos, permitiendo a los demás

vulnerar todo tipo de emoción propia (Monjas et al. 1998). Además, siguiendo la idea de Roca (2014), suelen mostrar demasiadas inclinaciones hacia los intereses ajenos dejando completamente aislados los propios pensamientos y opiniones. De esta forma, estas personas retraídas socialmente están continuamente preocupadas por agradar a todo el mundo y tienden a evitar a toda costa cualquier desacuerdo o conflicto, derivando en algunos casos en ansiedades interpersonales al sentirse ignoradas y en cierta manera utilizadas.

Continuando con esta idea, los jóvenes inhibidos presentan altos índices de ansiedad ante situaciones inciertas y desconocidas, mostrando signos de sufrimiento y retracción conductual a la hora de interactuar (Ortega, Fernández, García, López y Martínez, 2013).

Como consecuencia, estos individuos tendrán menos oportunidades de experimentar situaciones que les ayuden a aprender ciertas conductas sociales, y generalmente, recibirán menos refuerzos afectivos por parte de las personas de su entorno (Caballo, 2007).

Respecto a los contextos donde se desarrollan actitudes de inhibición, Evans (2001 como se citó en Ortega et al., 2013) señala que el hecho de acudir al colegio o participar en actividades sociales puede resultar estresante para estos niños. Además, se muestran reacios ante situaciones de juego libre con sus amigos, prefiriendo estar en casa jugando con un único compañero o compañera.

3.4.3. Disrupción o agresividad

Por su parte, la conducta opuesta a la inhibición que caracteriza a los comportamientos no asertivos, son las actitudes agresivas. Basándonos en el apartado del Ministerio de Sanidad (2021) destinado a las dimensiones conductuales de las habilidades sociales recogidas en la sección de bienestar emocional, comprendemos la agresividad dentro del comportamiento caracterizado por las constantes faltas de respeto hacia otras personas, así como la falta de empatía por los sentimientos y opiniones ajenas. Dentro de esta conducta existen individuos pasivo-agresivos que pueden parecer en un primer momento personas honradas e íntegras pero que tarde o temprano mostrarán comportamientos egoístas y malignos. Por otro lado, los sujetos que muestran una notable agresividad desde un primer momento, se muestran directamente

antipáticos y provocadores. Además, estos comportamientos pueden ser exteriorizados física o verbalmente. Según Roca (2014) la agresión verbal puede manifestarse directamente a través de amenazas e insultos o indirectamente a través del sarcasmo y tonos de voz elevados.

En lo que respecta a nuestro papel como docentes, la prevención de estas conductas resulta fundamental no sólo teniendo en cuenta la situación de quienes la viven, sino también los problemas socioeconómicos y psicosociales derivados del recorrido de este comportamiento hasta la vida adulta (Henaó, 2005).

En la línea de lo que Henaó, (2005) nos cuenta; observamos cómo a pesar de que en la escuela se producen la mayoría de conflictos que manifiestan la adquisición de una conducta disruptiva, estos comportamientos son fruto de una influencia variada entre los diversos contextos en los que el niño se desarrolla. De esta forma, una situación económica de pobreza, un origen cultural marginado, unas experiencias familiares violentas o un continuo acoso escolar, pueden llevar a adquirir conductas agresivas.

4. Diseño

El proceso seguido para el desarrollo de este trabajo se basa fundamentalmente en el análisis exhaustivo de la literatura ya existente sobre las HHSS y los estilos conductuales a partir de bases de datos *online* para revistas científicas, así como libros de texto físicos. Seguidamente, el diseño responde al planteamiento de una propuesta de intervención expuesta a continuación, fundamentada en intervenciones analizadas anteriormente en el apartado de “Programas de Enseñanza en HHSS” (ver Tabla 2), y cuya puesta en práctica no se ha podido llevar a cabo en vista de la situación actual de pandemia mundial debida al COVID-19, enfermedad causada por el virus SARS-CoV-2 (OMS, 2020).

Finalmente, el proceso concluye con una exposición de posibles resultados de su supuesta implementación en centros educativos, basados nuevamente en los resultados hallados en las diferentes revisiones bibliográficas sobre intervenciones con metodologías y destinatarios similares a los aquí propuestos; así como con las conclusiones del análisis y, en definitiva, del desarrollo del trabajo.

5. Propuesta de intervención

5.1. Justificación

Esta propuesta parte del estudio durante el Grado en Educación Primaria, de la necesidad de adquirir y desarrollar diversas HHSS en alumnado perteneciente al último ciclo de educación primaria, con el propósito fundamental de expresar emociones y pensamientos propios de manera adecuada, así como de respetar los sentimientos y las opiniones ajenas.

A modo de evidenciar la implementación de esta temática sustancial en este período educativo, observaremos los principios metodológicos de la etapa recogidos en el *Decreto 26/2016, de 21 de julio, por el que se establece el currículo y se regula la implantación, evaluación y desarrollo de la Educación Primaria en la Comunidad de Castilla y León*, en el que se matiza lo siguiente:

La educación primaria es esencial en la formación de la persona, ya que es en esta etapa en la que se establecen las bases para el aprendizaje en etapas educativas posteriores y se adquieren hábitos de trabajo, habilidades y valores que se mantendrán toda la vida. (p.34214)

Por su parte, atendiendo al estudio de las HHSS y tomando como referencia *la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de Mayo, de Educación*, analizaremos los objetivos referentes a esta cuestión:

“c) Adquirir habilidades para la resolución pacífica de conflictos y la prevención de la violencia, que les permitan desenvolverse con autonomía en el ámbito escolar y familiar, así como en los grupos sociales con los que se relacionan” (p.23).

“m) Desarrollar sus capacidades afectivas en todos los ámbitos de la personalidad y en sus relaciones con los demás, así como una actitud contraria a la violencia, a los prejuicios de cualquier tipo y a los estereotipos sexistas” (p. 24).

Siguiendo en esta línea, aunque volviendo al *Decreto 26/2016, de 21 de julio*, analizamos objetivos y orientaciones metodológicas de las diferentes asignaturas que atienden al estudio de las HHSS:

Por ejemplo, en el *área de Ciencias Sociales* se matiza el objetivo principal de la asignatura de la siguiente forma:

La finalidad de las Ciencias Sociales en esta etapa es desarrollar capacidades en los niños y niñas que les permitan tanto interpretar la realidad que les rodea como intervenir en ella, así como aprender a vivir en sociedad, conociendo los mecanismos fundamentales de la democracia y respetando las reglas de la vida colectiva. (p.34265)

Entendemos esta finalidad como aspecto que justifica la enseñanza de HHSS dentro de esta materia puesto que el hecho de interpretar y contribuir en la realidad que les envuelve, implica observar para posteriormente conocer y emplear los mecanismos de interrelación que les permiten relacionarse y vivir cívicamente en sociedad.

Además, dentro del Bloque I de Contenidos Comunes para todos los cursos de la etapa, se hace referencia a un Criterio de Evaluación docente que considero necesario de compartir: “7. Valorar la cooperación y el dialogo como forma de evitar y resolver conflictos, fomentando la igualdad entre el hombre y la mujer y los valores democráticos” (p.34278).

Por su parte, la asignatura de *Lengua Castellana y Literatura* en el apartado de Orientaciones metodológicas, argumenta la puesta en práctica de actividades de comunicación verbal y no verbal con el siguiente párrafo: “Para trabajar el lenguaje oral es necesario plantear actividades diversas, bien sea aprovechando situaciones de la vida cotidiana que se plantean en el tratamiento de las distintas áreas o bien creando situaciones ficticias” (p.34320).

Pero la materia que por su idiosincrasia analiza de manera más extensa la temática de las HHSS es la asignatura de *Valores Sociales y Cívicos*. En el apartado de Orientaciones metodológicas se recoge la siguiente idea:

La familia, el centro y el aula son el contexto idóneo para incrementar las habilidades comunicativas y sociales, permitiendo la iniciación en el desarrollo de la autoestima, la afectividad y la autonomía personal en sus relaciones con los demás y la participación activa en las relaciones de grupo

La enseñanza del área requiere la estimulación de la ayuda mutua y el trabajo cooperativo. Debe potenciar el desarrollo de competencias que permitan a los

alumnos considerarse valiosos y ayudar a los demás, a la vez que se muestran receptivos para recibir ayuda en la resolución de problemas. (p.34683)

Asimismo, dentro del Bloque II orientado hacia: La comprensión y el respeto en las relaciones interpersonales; se hace referencia a: “el desarrollo de la empatía, el respeto y la tolerancia hacia las otras personas, así como de las habilidades necesarias para relacionarse y actuar de acuerdo con los deberes y derechos fundamentales” (p.34682).

5.2. Destinatarios

Como hemos indicado anteriormente, la propuesta está orientada a alumnado perteneciente al último ciclo de Educación Primaria. Concretamente a las aulas de 5º y 6º. Se trata de estudiantes comprendidos entre los 10 y los 12 años de edad. Según la teoría del desarrollo de Piaget (1954) estos chicos y chicas se encuentran en la etapa de las operaciones concretas donde es característico que estos individuos dejen a un lado el egocentrismo propio de estadios anteriores y donde el pensamiento lógico adquiere un papel fundamental en su desarrollo madurativo.

La propuesta está planteada para llevarla a cabo en los dos cursos académicos, desarrollando las mismas actividades en ambos. La división dentro de los mismos dependerá de cada actividad, habiendo actividades en las que trabajarán como un único grupo, y otras donde se crearán subgrupos mixtos de entre 4 y 6 estudiantes.

Por su parte, la coordinación docente y familiar también tiene cabida en nuestra propuesta, de forma que el profesorado no sólo intervendrá en ciertas actividades llevadas a cabo en el aula ordinaria, sino que será el principal orientador de la evaluación inicial destinada a conocer las conductas generales del alumnado, previamente al desarrollo de la intervención. Asimismo, las familias participarán en las tareas para casa de las actividades que posean este apartado. Estas tareas generalmente se propondrán cada dos semanas, como veremos a continuación.

5.3. Objetivos de la propuesta

Los objetivos de la propuesta se han programado respecto a las finalidades principales de los programas de intervención más notorios y significativos citados anteriormente en el apartado de “Programas de Enseñanza en HHSS” (ver Tabla 2). Por

lo tanto, partiremos de la enseñanza de HHSS en niños y niñas en edad escolar, como se recoge en el propósito principal del programa PEHIS (Programa de Entrenamiento de Habilidades de Interacción Social) de Monjas (1993). Seguidamente, pasaremos a la consolidación de estas habilidades interpersonales con el fin de mejorar su conducta interpersonal individual, como se recoge en el EHS (Entrenamiento en Habilidades Sociales) de Caballo (2007). Finalmente, trataremos de guiar a los estudiantes en el afianzamiento de una conducta asertiva, como se evidencia en la finalidad primordial del PAHS (Programa de Asertividad y Habilidades Sociales) de Monjas (2009).

Dicho esto, los objetivos generales de la intervención hacen referencia a:

1. Conocer las conductas características del alumnado, con el fin de prever problemas conductuales y como resultado de una sociedad cada vez más digitalizada y menos asertiva
2. Desarrollar habilidades sociales que permitan a los estudiantes expresar sus ideas y emociones de manera adecuada
3. Mejorar las relaciones interpersonales entre el alumnado, así como con elementos fundamentales de la comunidad educativa como son las familias y el profesorado

En este apartado además, me gustaría hacer referencia a uno de los objetivos generales de la Educación Primaria recogido en la *Ley Orgánica 2/2006, de 3 de Mayo, de Educación*, el cuál abordaremos a través de diversas actividades de puesta en práctica:

“j) Utilizar diferentes representaciones y expresiones artísticas e iniciarse en la construcción de propuestas visuales y audiovisuales” (p. 24).

5.4. Contenidos

Los contenidos de la presente propuesta se han desarrollado como resultado de la secuenciación de los contenidos de las asignaturas, recogidas en el *Decreto 26/2016, de 21 de julio, por el que se establece el currículo y se regula la implantación, evaluación y desarrollo de la Educación Primaria en la Comunidad de Castilla y León*, y que, como hemos comentado anteriormente, son las que más proximidad tienen con la temática de las HHSS (ver Tabla 3):

Tabla 3. *Secuenciación de contenidos* (elaboración propia).

	Decreto 26/2016	Contenidos del proyecto
Lengua Castellana y Literatura	<p>1.1. Situaciones de comunicación espontáneas o dirigidas utilizando un discurso ordenado y coherente en situaciones de comunicación formales e informales.</p> <p>1.2. Comprensión y expresión de mensajes verbales y no verbales.</p> <p>1.3. Estrategias y normas en el intercambio comunicativo: participación, exposición clara, organización del discurso, escucha, respeto al turno de palabra, entonación, respeto por los sentimientos y experiencias, ideas, opiniones y conocimientos de los demás, utilizando lenguaje no sexista ni estereotipado.</p> <p>1.4. Dramatizaciones de textos literarios adaptados a la edad.</p>	<p>1.1. Experiencias de comunicación libres y guiadas en contextos tanto cotidianos como excepcionales.</p> <p>1.2. Comunicación verbal y no verbal.</p> <p>1.3. Desarrollo de destrezas comunicativas referentes a la escucha activa, la cohesión en la exposición de ideas y sentimientos, la consideración por los pensamientos, emociones y opiniones ajenas, así como la empatía en los turnos de palabra; todo ello utilizando un lenguaje respetuoso ante todos y todas.</p> <p>1.4. Teatralizaciones de textos que conlleven una expresión de valores y emociones.</p>
Valores sociales y cívicos	<p>2.1. La reestructuración cognitiva y la resiliencia. Expresar sentimientos y emociones. Afrontar los fracasos. Respeto y aceptación de las ideas de los demás.</p> <p>2.2. La resolución pacífica de conflictos. La convivencia. El diálogo.</p> <p>3.1. El diálogo. El debate. La defensa de las ideas propias. Las habilidades de comunicación. Los elementos de la comunicación no verbal. El turno de palabra. La asertividad. El lenguaje positivo. El tono y el volumen en el habla. El discurso.</p> <p>3.2. La empatía. El respeto hacia la persona que habla. La escucha atenta. El proceso de comunicación. El hablante-el medio-el código el mensaje-el oyente. Las habilidades de escucha activa.</p> <p>3.3. Los grupos sociales. El grupo amigos. Asociaciones.</p>	<p>2.1. Exteriorización de emociones con fines cognitivos y de capacidad de reacción y superación.</p> <p>2.2. Situaciones de resolución de problemáticas conductuales reales e inventadas a través del diálogo.</p> <p>3.1. Situaciones de conservación de opiniones, pensamientos y sentimientos propios, a través de la comunicación verbal y no verbal, empleando habilidades sociales y mostrando conductas asertivas.</p> <p>3.2. Desarrollo de actitudes de respeto y tolerancia ante los hablantes, a través de la escucha activa y de las habilidades sociales.</p> <p>3.3. Agrupaciones sociales con el fin de mejorar la afinidad entre todos los miembros de cada una.</p>

5.5. Metodología y Procedimiento

La metodología de la propuesta tiene su origen en los procedimientos utilizados en alguno de los programas de intervención anteriormente citados en el apartado de “Programas de Enseñanza en HHSS” (ver Tabla 2), como el EHS de Caballo (2007), en el que seguiremos ciertos patrones referentes al ensayo de conducta y el modelado como métodos de iniciación en la enseñanza de HHSS. Asimismo, atenderemos al PAHS de Monjas (2009), en el que centraremos nuestra visión en el diálogo y discusión, así como las actividades de colaboración docente y familiar.

El papel que desempeñaré como docente, será el de *guía* de las actividades, con el objetivo de diferenciarlo de los demás profesionales docentes que intervienen. Asimismo estaré constantemente proporcionando al alumnado ciertos *modelos* de actuación que les ayudarán a interiorizar las conductas socialmente competentes que queremos que desarrollen. En el caso de poder utilizar un modelo igual a ellos y ellas, es decir un compañero o compañera, este será el ejemplo preferente a seguir.

El estilo de enseñanza de este proyecto se centra en la participación activa y reflexiva del alumnado; y por su parte, el procedimiento a seguir hace referencia a la siguiente secuencia: en una primera parte, en cuanto al *ensayo de conducta*, presentaremos ciertas formas adecuadas de actuación ante disyuntivas reales referentes a problemas cotidianos que se les presentarán a lo largo de su vida (si es que no se les han presentado ya), y en las que los propios alumnos serán los protagonistas de dichas situaciones. En estas situaciones de *modelado entre iguales*, utilizaremos gestos y expresiones características de la comunicación no verbal. Una vez hayan trabajado y reflexionado sobre los correctos modos de actuación, observaremos y trabajaremos a través de vídeos y cortos de películas o series, así como a través de actividades referentes a la creación de carteles y murales, en las que se reflejarán diferentes habilidades sociales. Posteriormente llevaremos a cabo diversas actividades de dramatización y expresión de emociones en las que trabajaremos habilidades referentes a la resolución de problemas así como a la manifestación y recepción de emociones.

Además, plantearemos diversas situaciones de diálogo y discusión, tanto reales como imaginarias. En algunas, la clase deberá dividirse en dos grandes grupos posicionándose ante unas conductas u otras y debatiendo. En otras, por grupos más reducidos, deberán hacer lo mismo para posteriormente mostrarle al resto de

compañeros cuál ha sido el problema, y a qué solución se ha llegado. Aquí deberán reflejar las habilidades y las conductas adecuadas anteriormente trabajadas. El procedimiento a seguir concluirá con la *creación de un cuento*, en colaboración con las familias y el profesorado, en el que mostrarán habilidades y conductas, anteriormente trabajadas, ante diversas disyuntivas. Por su parte, las *familias y el profesorado*, a lo largo del curso deberán anotar situaciones en las que se hayan producido conductas inadecuadas, para mostrárselas al alumno, hacerle consciente, y posteriormente, intentar subsanar el conflicto utilizando las habilidades trabajadas durante este programa.

Podemos concluir este apartado diciendo que el procedimiento a seguir se caracteriza por trabajar a partir de sesiones, en las que se propondrán aprendizajes referentes a las HHSS, y las cuales están basadas en actividades secuenciadas a partir de las intervenciones tomadas como referentes y que han sido recogidas anteriormente, en el apartado de “Programas de Enseñanza en HHSS” (ver Tabla 2).

5.6. Contexto

El contexto en el que está planteada la propuesta hace referencia por un lado al aula ordinaria de 5º y 6º de primaria, y por otro lado al trabajo en colaboración con las familias de cada alumno en sus residencias habituales.

Dentro del *aula ordinaria* trabajaremos principalmente durante el área de *Lengua Castellana y Literatura* con el propósito de que todos los alumnos puedan participar. Por su parte, la asignatura de *Valores Sociales y Cívicos*, comparte horario con el área de *Religión* y por lo tanto, habrá alumnos que en este tiempo no puedan participar en la misma aula. En busca de paliar esta dificultad, trataremos de llegar a un acuerdo con el docente de la asignatura de *Religión*, a fin de poder trabajar con todo el grupo durante el período de tiempo que dure la Unidad Didáctica.

Por su parte, el trabajo en las *residencias habituales de cada estudiante*, deberá constar de pequeños espacios de tiempo en el que puedan colaborar las familias, puesto que la finalidad principal de estas actividades necesita de la contribución de este elemento tan importante de la comunidad educativa, especialmente para la generalización de aprendizajes.

Por ende, podemos decir que la programación se ha planteado como un taller transversal a varias asignaturas, y como respuesta a la necesidad de trabajar las relaciones interdisciplinarias en gran parte de la actividad educativa.

5.7. Actividades

Las actividades planteadas para esta propuesta, tienen origen y están basadas teóricamente en el desarrollo de varios programas de intervención recogidos anteriormente en el apartado de este TFG sobre “Programas de Enseñanza de HHSS” (ver Tabla 2), como son el PEHIS de Monjas (1993) el EHS de Caballo (2007), y el PAHS de Monjas (2011).

Los objetivos específicos de cada actividad, surgen en función de los objetivos generales de la intervención y atienden a finalidades específicas, necesarias de abordar para la consecución de dichos objetivos generales.

Por su parte, los contenidos corresponden a los anteriormente mencionados en la Tabla 3. *Secuenciación de contenidos*.

Finalmente, los criterios de evaluación de cada actividad, responden a una selección de los criterios de las asignaturas que más proximidad tienen con la temática de las HHSS, recogidos en el curriculum y atendidos posteriormente en el apartado de “Evaluación”.

Sesión 1: Estrategias iniciales y ensayos de conducta

Tabla 4. *Primera actividad* (elaboración propia).

Nombre de la actividad: “El triángulo de amigos”

Temporalización: 10 minutos

Objetivos:

- General: Objetivo 1. Conocer las conductas características del alumnado, con el fin de prever problemas conductuales y como resultado de una sociedad cada vez más digitalizada y menos asertiva
- Específico: Empezar a conocer las conductas de cada uno de ellos así como observar las respuestas del alumnado ante la situación propuesta

Contenidos: 1.1. y 1.2. de los contenidos del proyecto de la Tabla 3. *Secuenciación*

de contenidos

Criterios de evaluación:

- Participar en contextos de comunicación, considerando las pautas de dicha comunicación: turno, modulación, entonación volumen, organización del discurso
- Expresar las emociones de forma positiva y sin temores

Espacio: Aula ordinaria

El desarrollo de la actividad responde a la siguiente estructura de trabajo: en dos grandes grupos, los estudiantes, cogidos de los hombros formarán dos triángulos humanos en los que un integrante de cada agrupación deberá colocarse dentro de la figura. Este individuo deberá tratar de salir del triángulo sin hablar, convenciendo a alguno de sus compañeros a través de gestos y miradas. Asimismo no podrá utilizar la violencia ni el empeño excesivo.

La actividad se repetirá hasta en tres ocasiones con el objetivo de que en cualquiera de éstas, algún estudiante ceda ante las “presiones gestuales” del compañero o compañera.

Tabla 5. *Segunda actividad* (elaboración propia).

Nombre de la actividad: “El modelado y los roles entre iguales”

Temporalización: 30 minutos

Objetivos:

- Generales: Se abordan los tres objetivos generales de la intervención
- Específico: Utilizar el aprendizaje entre iguales con el propósito de observar las conductas de los compañeros y aprender de ellas

Contenidos: 1.3., 2.2., 3.1. y 3.2. de los contenidos del proyecto de la Tabla 3.

Secuenciación de contenidos

Criterios de evaluación:

- Estimar la cooperación y el diálogo como forma de impedir y solventar rivalidades
- Participar en contextos de comunicación, considerando las pautas de dicha

comunicación: turno, modulación, entonación volumen, organización del discurso

- Interpretar y utilizar la información verbal y no verbal
- Expresar opiniones, sensaciones, emociones, relatar acontecimientos y describir situaciones y experiencias
- Emplear la asertividad, manejando correctamente la expresión de opiniones hacia los demás así como el tono necesario en las diferentes situaciones

Espacio: Aula ordinaria y hogar familiar (tarea para casa).

Esta práctica se centra en la asignación de roles por parte del alumnado. Yo, como guía, les plantearé diferentes problemáticas cotidianas que pueden pasarles en su día a día, tanto dentro como fuera de la escuela. En una primera parte, les dejaré cierta libertad para responder como ellos y ellas creen que deberían hacerlo. Como la primera actividad me habrá ayudado a conocerles un poco más, intentaré primeramente elegir a chicos y chicas que considero que pueden tener un carácter ciertamente alejado del asertivo, ya sea tanto agresivo como inhibido. Después le preguntaré al resto de la clase, si les parece correcta la conducta que están mostrando los compañeros ante las disyuntivas. Seguidamente les plantearé preguntas referentes a que aspectos deben atender para mejorar estas respuestas. Según los chicos y chicas vayan respondiendo y yo observe qué estudiantes se acercan más al estilo conductual apropiado, iré planteando nuevas situaciones a los chicos y chicas que hayan respondido más asertivamente, con el objetivo de que los demás entiendan cómo hemos de responder ante este tipo de situaciones.

Ejemplos de situaciones con alumnado aparentemente poco asertivo (elaboración propia):

- Escena 1: Estamos en el patio del colegio jugando tranquilamente en un rincón a las canicas. Un compañero pasa corriendo a toda velocidad y nos destroza el circuito y mueve de posición todas las canicas. No se da cuenta. ¿Cómo reaccionas ante lo ocurrido? ¿Qué haces para que el compañero se dé cuenta de lo que ha hecho?
- Escena 2: Durante la clase de Educación Física, hay un compañero que te excluye diariamente de su equipo por tu condición física. ¿Tratas de hacerle

ver que te molesta, o simplemente pasas de él? Si te molesta, ¿cómo se lo haces ver?

- Escena 3: Durante el examen de *Ciencias Naturales*, hay una compañera que te dice que le dejes copiar de tus respuestas. ¿Le dejas hacerlo? En el caso contrario, ¿intentas explicarle cuál pueden ser las consecuencias de ello, tanto para ella como para ti?

Ejemplos de situaciones con alumnado modelo (elaboración propia):

- Escena 4: Has ido al supermercado a comprar el pan y unos ingredientes para la cena de esta noche. El dependiente te da mal las vueltas. ¿Qué haces? En el caso de que le dijese algo, ¿qué y cómo se lo dirías?

- Escena 5: Estáis esperando en el aula a que llegue la profesora de *Inglés* y observas como una de tus mejores amigas empieza a burlarse de un compañero de clase. ¿Le dices algo? En caso afirmativo, ¿qué y cómo se lo dirías?

- Escena 6: Te encuentras a un compañero de clase en la cola del cine para comprar las entradas. Los dos sabéis que quedan pocas entradas. Él intenta convencerte para que le dejes colarse. ¿Le dejarías? En caso de que no, ¿intentarías buscar otra solución para que él también pudiese ver la película?

Los últimos 10 minutos de la sesión, irán destinados a la puesta en común de los aprendizajes desarrollados durante la misma. A modo de incentivar su participación, les iré haciendo preguntas tales como: ¿Habéis experimentado alguna vez alguna de estas situaciones? ¿Creéis que respondisteis adecuadamente? ¿Cómo responderías ahora? ¿Os ha ayudado a daros cuenta de cómo se puede sentir la gente ante vuestras conductas?

Tareas para casa: Observar la conducta que alguno de vuestros familiares (papá, mamá, vuestro hermano o hermana o vuestro abuelo o abuela, por ejemplo) ha mostrado ante alguna situación ciertamente conflictiva (una discusión en casa, una llamada de teléfono comercial a una mala hora...), para posteriormente comentar con ellos y ellas cómo ha sido su respuesta, por qué han respondido de esa forma y cómo hubieseis reaccionado vosotros y vosotras.

En el caso de que no se haya dado ninguna de estas situaciones, deberéis inventaros una y reflexionar sobre las respuestas que vuestros familiares hubiesen dado.

Sesión 2: Vídeos animados y relatos

Tabla 6. *Tercera actividad* (elaboración propia).

Nombre de la actividad: “Vídeos animados de situaciones variadas ”

Temporalización: 40 minutos

Objetivos:

- Generales: Objetivo 1. Conocer las conductas características del alumnado, con el fin de prever problemas conductuales y como resultado de una sociedad cada vez más digitalizada y menos asertiva; y objetivo 2. Desarrollar habilidades sociales que permitan a los estudiantes expresar sus ideas y emociones de manera adecuada
- Específico: Valorar y argumentar a partir de material audiovisual, sobre las respuestas conductuales más apropiadas en cada situación

Contenidos: 1.2., 1.3., 2.2., 3.1. y 3.2. de los contenidos del proyecto de la Tabla 3.

Secuenciación de contenidos

Criterios de evaluación:

- Participar en contextos de comunicación, considerando las pautas de la comunicación: turno, modulación, entonación volumen, organización del discurso
- Interpretar y utilizar la información verbal y no verbal
- Expresar opiniones, sensaciones, emociones, relatar acontecimientos y describir situaciones y experiencias
- Emplear la asertividad, manejando correctamente la expresión de opiniones hacia los demás así como el tono necesario en las diferentes situaciones

Espacio: Aula ordinaria

En esta actividad se presentan diversas situaciones en las que se producen conflictos. Trabajaremos a través de material audiovisual caracterizado por estar protagonizado por personajes animados. En cada vídeo se producen varias situaciones (ver anexo II). Se trata de que en un único grupo, los chicos y chicas observen las situaciones, comenten lo que ha sucedido en cada una de ellas, y traten de dialogar, respetando los turnos de palabra, argumentando las razones e incluso utilizando la

comunicación no verbal para apoyar sus explicaciones, para llegar a un acuerdo de qué actuaciones han sido justas y tolerantes y cuáles no. En las situaciones que consideren que no han sido adecuadas, deberán dar soluciones de cómo responderían ellos y ellas.

En esta sesión, la reflexión y puesta en común durará 20 minutos y en ella, todos y todas las estudiantes que quieran participar, tendrán que poner en común diferentes experiencias que han vivido durante su vida, en las que o bien alguien ajeno ha actuado de forma inadecuada, o bien ellos y ellas mismas han mostrado actitudes alejadas de las conductas adecuadas que hemos estado viendo durante estas primeras sesiones. A medida que los chicos y chicas vayan contando sus relatos, los demás deberán mostrar sus opiniones constructivas ante estas experiencias, y si lo consideran, podrán aconsejarle ciertas formas de respuesta que ellos consideren adecuadas.

Sesión 3: Carteles de derechos y deberes

Tabla 7. *Cuarta actividad* (elaboración propia).

Nombre de la actividad: “Mural colorido”

Temporalización: 50 minutos

Objetivos:

- General: Objetivo 2. Desarrollar habilidades sociales que permitan a los estudiantes expresar sus ideas y emociones de manera adecuada
- Específico: Reflejar habilidades referentes a la defensa de los propios derechos y deberes a través de carteles, los cuales posteriormente, en conjunto, formarán un gran mural

Contenidos: 1.3., 2.1., 3.1., 3.2. y 3.3. de los contenidos del proyecto de la Tabla 3.

Secuenciación de contenidos

Criterios de evaluación:

- Utilizar habilidades de escucha y el pensamiento con empatía, siendo capaz de ponerse en el lugar del otro, entendiendo sus razones, respetando sus conductas y tratando de crear espacios de convivencia en la diversidad
- Emplear la asertividad, manejando correctamente la expresión de opiniones hacia los demás así como el tono necesario en las diferentes situaciones
- Trabajar en equipo favoreciendo la interdependencia positiva y mostrando

conductas solidarias

Espacio: Aula ordinaria y residencia habitual (tarea para casa)

En esta práctica, la mitad de la clase elegirá una serie de derechos que consideren los más importantes, como: ser respetados, ser aceptados, ser queridos...mientras que la otra mitad hará lo propio con los deberes referentes a no insultar, no pegar, no quitar las cosas a los compañeros... Por parejas deberán hacer un cartel en una cartulina pintando en grande el derecho o deber elegido, y debajo haciendo un dibujo con las palabras que debemos evitar para conseguir reflejar ese derecho o ese deber; o por el contrario las palabras que debemos utilizar para reflejar esa conducta adecuada (ver anexo III). También pueden dibujar situaciones con personajes anteriormente vistos en los vídeos, que o bien debemos evitar, o por el contrario, son buenos ejemplos de cómo actuar.

Al finalizar los carteles, los juntaremos en un gran mural y los colgaremos en una de las paredes de cada clase.

La sesión finalizará con una puesta en común de unos 10 minutos, en la que cada pareja nos contará qué derecho o deber ha elegido, y cuáles han sido las palabras o los dibujos que han elegido para representarlos.

Tareas para casa: En esta sesión, los alumnos deberán hacer una foto al mural para enseñarlo en casa, con el objetivo de que, en colaboración con las familias, hagan sus propios carteles de derechos y deberes que han de ser respetados y llevados a cabo en estos contextos domésticos.

Sesión 4: Dramatización

Tabla 8. *Quinta actividad* (elaboración propia).

Nombre de la actividad: “Teatralización para la resolución de problemas”

Temporalización: 60 minutos

Objetivos:

- Generales: Objetivo 2. Desarrollar habilidades sociales que permitan a los estudiantes expresar sus ideas y emociones de manera adecuada; y objetivo 3. Mejorar las relaciones interpersonales entre el alumnado, así como con

elementos fundamentales de la comunidad educativa como son las familias y el profesorado

- Específico: Reflejar habilidades referentes a la resolución de problemas a través de la dramatización y posterior reflexión de lo acontecido

Contenidos: Todos los contenidos pertenecientes a los contenidos del proyecto de la Tabla 3. *Secuenciación de contenidos*

Criterios de evaluación:

- Estimar la cooperación y el diálogo como forma de impedir y solventar rivalidades
- Participar en contextos de comunicación, considerando las pautas de dicha comunicación: turno, modulación, entonación volumen, organización del discurso
- Expresar las emociones de forma positiva y sin temores.
- Trabajar en equipo favoreciendo la interdependencia positiva y mostrando conductas solidarias

Espacio: Aula ordinaria

La tarea consiste en que por grupos de cuatro personas, piensen y preparen una situación en la que se produce un problema, para después, el resto de la clase que les está observando, comente cuál ha sido el problema, de qué forma han actuado los personajes, y de qué forma podrían solucionarlo.

A modo de ejemplo yo les proporcionaré la siguiente situación (elaboración propia):

María tiene la manía de tratar mal las cosas que le prestan. David un día le prestó a María un lapicero, y en un despiste, ella lo perdió. Claudia, decidió prestarle un libro a María, y ésta accidentalmente, derramó el zumo de la merienda sobre el libro. Por último, José, le prestó a María un muñeco que le habían regalado en su pasado cumpleaños, y María nuevamente lo descuidó. Su perro había estado jugando con él, y le había arrancado la cabeza y las extremidades al pobre muñeco.

Ya nadie quiere prestarle nada a María, y ella todavía no es consciente de por qué.

¿Alguien sabe por qué nadie quiere prestarle sus cosas a María? ¿Qué debería hacer María para revertir esto? ¿Qué podríamos hacer para que sus compañeros y compañeras vuelvan a confiar en ella?

La sesión, por su idiosincrasia, conlleva una reflexión grupal en cada situación representada, y esto sumado a que resulta una actividad que conlleva un tiempo más extenso que las anteriores, provoca que no haya una puesta en común o reflexión final.

Sesión 5: Las emociones y la asertividad positiva

Tabla 9. *Sexta actividad* (elaboración propia)

Nombre de la actividad: “Las emociones de la semana a través de emoticonos”

Temporalización: 25 minutos

Objetivos:

- General: Objetivo 2. Desarrollar habilidades sociales que permitan a los estudiantes expresar sus ideas y emociones de manera adecuada
- Específico: Expresar las emociones que hemos sentido durante la semana, ver cómo hemos reaccionado y cuáles han sido las causas, así como ser conscientes de nuestras respuestas ante ciertas situaciones

Contenidos: 1.3., 2.1., 3.1. y 3.2. de los contenidos del proyecto de la Tabla 3.

Secuenciación de contenidos

Criterios de evaluación:

- Participar en contextos de comunicación, considerando las pautas de dichas comunicación: turno, modulación, entonación volumen, organización del discurso
- Expresar las emociones de forma positiva y sin temores
- Utilizar habilidades de escucha y el pensamiento con empatía siendo capaz de ponerse en el lugar del otro, entendiendo sus razones, respetando sus conductas y tratando de crear espacios de convivencia en la diversidad
- Emplear la asertividad, manejando correctamente la expresión de opiniones

hacia los demás así como el tono necesario en las diferentes situaciones

Espacio: Aula ordinaria

Esta primera actividad de la quinta sesión, consiste en aprender a exteriorizar las emociones que sentimos, a reflexionar sobre las causas que las han producido así como las respuestas que hemos manifestado ante estas.

Voluntariamente, los chicos y chicas irán comentando las emociones que han sentido durante esta semana. Para ayudarles a compartir estas emociones, iremos pasando mesa por mesa una ficha con diferentes emoticonos que representan todos, o casi todos los sentimientos que han podido sentir (ver anexo IV). De forma que cada uno irá señalando el emoticono o los emoticonos que mejor los definan. Seguidamente, comentarán el porqué de esas sensaciones y cuál fue su respuesta ante estas situaciones. Finalmente, por turnos, mostrando actitudes de respeto y con el objetivo de mejorar estas respuestas, los compañeros irán interviniendo con críticas constructivas en relación a cómo ellos creen que estos estudiantes deberían haber respondido ante este tipo de situaciones.

Tabla 10. *Séptima actividad* (elaboración propia).

Nombre de la actividad: “ Las cosas buenas de los compañeros y compañeras”

Temporalización: 25 minutos

Objetivos:

- Generales: Se abordan los tres objetivos generales de la intervención
- Específico: Mejorar la autoestima de todos los estudiantes y observar las respuestas ante halagos de sus propios compañeros

Contenidos: 2.1., 3.1. y 3.2. de los contenidos del proyecto de la Tabla 3.

Secuenciación de contenidos

Criterios de evaluación:

- Participar en contextos de comunicación, considerando las pautas de dicha comunicación: turno, modulación, entonación volumen, organización del discurso
- Crear un autoconcepto positivo, aceptando sus características personales y las

de los demás

- Expresar las emociones de forma positiva y sin temores
- Utilizar habilidades de escucha y el pensamiento con empatía siendo capaz de ponerse en el lugar del otro, entendiendo sus razones, respetando sus conductas y tratando de crear espacios de convivencia en la diversidad

Espacio: Aula ordinaria y hogar familiar (tarea para casa)

Esta práctica consiste en decirle a los compañeros y compañeras las cosas que más le gustan de su persona.

Los estudiantes irán saliendo a la pizarra por orden. Todos y todas sus compañeras irán señalando lo que más les guste de ellos y ellas. Ya sea su buen compañerismo, su ternura, su habitual estado de ánimo, su amabilidad... y observaremos cómo este chico o chica, sin poder hablar, responde ante estos piropos.

Tareas para casa: Esta actividad deberán realizarla también en casa. Por consiguiente, los chicos y chicas les pedirán a varios miembros de la familia que colaboren, de forma que irán señalando lo que más les guste de ellos y ellas. Asimismo, la familia también tendrá que decirles las cosas que más les gusten de estos chicos y chicas.

La reflexión de esta sesión durará 10 minutos e irá destinada a poner en común, tanto las habilidades que hemos mostrado en el primer ejercicio a la hora de comentar a los compañeros las formas en las que nosotros actuaríamos ante situaciones positivas y negativas, como la forma que tenemos de expresar emociones y la comunicación no verbal que empleamos a la hora de recibir halagos.

Sesión 6: Diálogo y discusión

Tabla 11. *Octava actividad* (elaboración propia).

Nombre de la actividad: “El debate asertivo”

Temporalización: 25 minutos

Objetivos:

- General: Objetivo 2. Desarrollar habilidades sociales que permitan a los estudiantes expresar sus ideas y emociones de manera adecuada; y objetivo 3.

Mejorar las relaciones interpersonales entre el alumnado, así como con elementos fundamentales de la comunidad educativa como son las familias y el profesorado

- Específico: Ser capaz de expresar ideas e inclinaciones de forma adecuada, respetando las opiniones ajenas

Contenidos: 1.1., 1.2., 1.3., 2.2., 3.1., 3.2. y 3.3. de los contenidos del proyecto de la Tabla 3. *Secuenciación de contenidos*

Criterios de evaluación:

- Participar en contextos de comunicación, considerando las pautas de dicha comunicación: turno, modulación, entonación volumen, organización del discurso
- Utilizar habilidades de escucha y el pensamiento con empatía siendo capaz de ponerse en el lugar del otro, entendiendo sus razones, respetando sus conductas y tratando de crear espacios de convivencia en la diversidad
- Emplear la asertividad, manejando correctamente la expresión de opiniones hacia los demás así como el tono necesario en las diferentes situaciones
- Trabajar en equipo favoreciendo la interdependencia positiva y mostrando conductas solidarias

Espacio: Aula ordinaria

Esta actividad trata de debatir sobre una temática que el moderador, en este caso yo, elegiré. Antes de conocer el tema, dividiré a la clase en dos grandes grupos mixtos. En primer lugar recordaremos las habilidades que hemos estado trabajando, así como las formas de actuación ante opiniones diferentes. Seguidamente, les presentaré el tema, el cual hace referencia a la cantidad de horas diarias que debe pasar un niño o niña de su edad frente a un dispositivo electrónico o videojuego. Posteriormente, atribuiré a uno de los equipos, el rol partidario de dejar libertad al niño para que sea él mismo quien decida las horas que debe pasar frente a este dispositivo, mientras el otro equipo defenderá la posición relativa a que sean los padres quienes dicten la cantidad de horas.

Tendrán cinco minutos para pensar cooperativamente, y sin que el otro equipo les escuche, los puntos fuertes que cada equipo cree que tiene sobre su posición frente a la temática. Los siguientes 20 minutos irán destinados a debatir respetando los turnos de

palabra. Como moderador, intentaré ofrecer la misma cantidad de tiempo a ambos equipos.

En el caso de que no tengan suficientes ideas sobre ese tema, les podré proponer otros contenidos sobre los que debatir como: ¿Cuántas horas debe pasar un estudiante haciendo deberes en casa? O ¿Qué deporte es más divertido, el fútbol o el baloncesto?

Tabla 12. *Novena actividad* (elaboración propia).

Nombre de la actividad: “El debate asertivo en grupos reducidos”

Temporalización: 25 minutos

Objetivos:

- General: Objetivo 2. Desarrollar habilidades sociales que permitan a los estudiantes expresar sus ideas y emociones de manera adecuada; y objetivo 3. Mejorar las relaciones interpersonales entre el alumnado, así como con elementos fundamentales de la comunidad educativa como son las familias y el profesorado
- Específico: Ser capaz de expresar ideas e inclinaciones de forma adecuada, respetando las opiniones ajenas

Contenidos: 1.1., 1.2., 1.3., 2.2., 3.1., 3.2. y 3.3. de los contenidos del proyecto de la Tabla 3. *Secuenciación de contenidos*

Criterios de evaluación:

- Participar en contextos de comunicación, considerando las pautas de dicha comunicación: turno, modulación, entonación volumen, organización del discurso
- Utilizar habilidades de escucha y el pensamiento con empatía siendo capaz de ponerse en el lugar del otro, entendiendo sus razones, respetando sus conductas y tratando de crear espacios de convivencia en la diversidad
- Emplear la asertividad, manejando correctamente la expresión de opiniones hacia los demás así como el tono necesario en las diferentes situaciones
- Trabajar en equipo favoreciendo la interdependencia positiva y mostrando conductas solidarias

Espacio: Aula ordinaria

En esta tarea los grupos de debate serán más reducidos y los temas sobre los que deberán debatir tendrán que ser elegidos por ellos mismos. De forma que, en grupos de cuatro personas, deberán debatir de dos en dos durante 15 minutos, sobre temas de controversia que se les presentan en su día a día, dentro o fuera del colegio.

Si no se les ocurre ningún tema, intervendré adjudicando contenidos tales como: ¿Cómo crees que debe de ser la división del espacio en el patio? ¿Consideras que está bien que no esté permitido jugar al fútbol? ¿Crees que todas las asignaturas tienen un tiempo justo en el horario semanal?...

Una vez hayan debatido durante quince minutos, pararemos para poner en común, en los siguientes 10 minutos, los contenidos sobre los que han decidido debatir, las opiniones de ambas parejas, las habilidades que han usado y las soluciones a las que han llegado.

Por su parte, la reflexión de esta sesión durará 10 minutos y la dedicaremos a poner en común los puntos positivos y negativos que hemos mostrado durante el intercambio de opiniones. Tales como: “considero que *Marcos* ha debatido bien porque siempre ha respondido con respeto ante las opiniones de los demás, o *Paula* se ha mostrado ciertamente agresiva ante las opiniones ajenas... y el por qué de que pensemos eso.

Sesión 7: Creación de cuentos en familia y con el tutor

Tabla 13. *Décima actividad* (elaboración propia).

Nombre de la actividad: “El cuento asertivo”

Temporalización: 60 minutos

Objetivos:

- Generales: Objetivo 2. Desarrollar habilidades sociales que permitan a los estudiantes expresar sus ideas y emociones de manera adecuada; y objetivo 3. Mejorar las relaciones interpersonales entre el alumnado, así como con elementos fundamentales de la comunidad educativa como son las familias y el profesorado
- Específico: Crear un cuento en clase en el que se muestren actitudes tolerantes y habilidades sociales a través de pequeños fragmentos creados en

colaboración con las familias

Contenidos: 2.1., 2.2., 3.2. y 3.3. de los contenidos del proyecto de la Tabla 3.

Secuenciación de contenidos

Criterios de evaluación:

- Expresar opiniones, sensaciones, emociones, relatar acontecimientos y describir situaciones y experiencias
- Emplear la asertividad, manejando correctamente la expresión de opiniones hacia los demás así como el tono necesario en las diferentes situaciones
- Trabajar en equipo favoreciendo la interdependencia positiva y mostrando conductas solidarias

Espacio: Aula ordinaria y hogar familiar

Esta actividad comenzará con la creación, en casa y en colaboración con las familias, de pequeños fragmentos de un cuento, en el que se muestren ciertas conductas socialmente adecuadas y trabajadas en clase, así como ciertas habilidades sociales; para seguidamente, juntar todos esos fragmentos durante una de las clases en las que el maestro tutor será el guía, y de esta forma crear un cuento.

Antes de que los chicos y chicas hagan sus fragmentos en casa, el maestro les comentará el contexto en el que deben escribir la historia, así como algunos personajes que pueden intervenir en ella.

Una vez todos y todas hayan traído sus partes del cuento, dedicarán una hora en la que yo esté presente, para leer cada uno su fragmento y a partir de estos, crear una historia.

5.8. Temporalización

Siguiendo la duración de intervenciones basadas en el PEHIS de Monjas (1993), tal y como hemos comentado en el apartado de “Programas de Enseñanza en HHSS” (ver Tabla 2), como es el programa de Monjas et al. (1998), hemos establecido la temporalización de nuestra propuesta durante un período de tiempo de aproximadamente dos meses, puesto que la intervención consta de 7 sesiones, desarrolladas cada una de ellas en una clase semanal de *Lengua Castellana y Literatura* o de *Valores Sociales y Cívicos*.

Observando las palabras de Monjas et al. (1998), la intervención PEHIS que ellos llevan a cabo responde a las siguientes maneras:

a) Como taller, es decir, durante un determinado período (por ejemplo, un trimestre); b) dentro de la acción tutorial y la orientación, es decir, durante el llamado “tiempo de tutoría”; c) como un área curricular con objetivos, contenidos y evaluación propios, y d) como tema transversal, es decir, abordadas desde todas las materias. (p.41)

Partiendo de esto, hemos decidido que a pesar de ser un tema transversal, no se aborda desde todas las materias, y por tanto el modo de actuación que mejor responde ante lo planteado es el de establecer el método como un taller y por tanto durante un período de tiempo específico.

5.9. Atención a la diversidad

Consideramos esta propuesta como una oportunidad de atender a la diversidad escolar desde un contexto colaborativo y motivador, que no entiende de géneros, culturas, niveles socioeconómicos, razas ni inclinaciones.

Esto no supone que no tengamos en cuenta las diferencias existentes entre cada uno de ellos y ellas. Somos conscientes de los diferentes niveles de aprendizaje que pueden encontrarse en un aula, así como de las diferentes capacidades y discapacidades que presentan los y las estudiantes.

A pesar de no encontrarnos con ningún estudiante que requiera de adaptaciones curriculares significativas, es cierto que en actividades como la dramatización o la creación de carteles; por ejemplo, un alumno con limitaciones motrices, necesitaría de ciertas adaptaciones, así como una chica con ceguera, tendría serias dificultades para analizar las situaciones de la actividad referente a los vídeos. Por tanto, hemos supuesto que nos encontramos con estas dos limitaciones, y que debemos de adaptar estas actividades para estos estudiantes. De forma que, para el alumno con discapacidad motriz, en las dramatizaciones, intentaremos ofrecerle un papel en el que no sea necesario un movimiento como tal. De manera que el grupo le dará un papel protagonista en la dramatización en el que, por ejemplo, su labor requiera de gestos que pueda realizar y en el que intervenga verbalmente más que los compañeros. Para la actividad de la creación de carteles, será “el director de orquesta” de su grupo, proponiendo el derecho o deber que él considera que deben atender, así como

mostrando al grupo el diseño que considera que mejor le puede venir a ese cartel. Además, si puede ayudar en cualquier labor ya sea dibujar, recortar o escribir, sería ideal. Respecto a la compañera con ceguera, primeramente intentaremos que el vídeo que mostramos en el proyector tenga subtítulos hablados en los que un narrador va describiendo lo sucedido. En el caso de que no contemos con ese aspecto, serán los propios compañeros quiénes al terminar cada escena explicarán a la compañera lo acontecido. Asimismo, en la actividad de crear carteles la compañera hará un papel muy similar al del alumno con discapacidad motriz.

5.10. Recursos

- Humanos: profesores, maestros-tutores, alumnado de 5º y 6º curso así como las familias de estos chicos y chicas.
- Espaciales: aulas ordinarias
- Materiales: ordenadores, proyectores, cartulinas, pinturas, hoja de emoticonos e impresora

5.11. Evaluación

5.11.1. Evaluación Inicial

En primer lugar realizaremos una *evaluación inicial* con el objetivo de conocer las conductas y las HHSS que muestra el alumnado habitualmente y previamente al desarrollo de la intervención.

El instrumento a partir del cual se llevará a cabo esta evaluación, será la *entrevista educativa* (ver Tabla 19 y Anexo I), de elaboración propia. El informante de este instrumento será el tutor de la clase. En ésta, el maestro-tutor podrá generalizar las respuestas o bien especificar qué chicos y chicas, por ejemplo, suelen presentar problemas para expresarse.

A modo de ejemplo, mostramos varios ítems de la entrevista (ver Tabla 14). Todos ellos pueden verse en Tabla 19 y Anexo I.

Tabla 14. Ejemplos de ítems de la entrevista educativa (elaboración propia).

- ¿Existe una buena cohesión social en la clase? O por el contrario ¿no muestran actitudes tolerantes ni de ayuda entre ellos y ellas?

-
- Cuando surge un debate ¿expresan sus opiniones respetando las ajenas?
-

5.11.2. Evaluación Procesual

La evaluación durante el proceso se llevará a cabo mediante la valoración de la consecución, en mayor o menor medida, de los criterios de evaluación. Uno de los instrumentos escogidos para la evaluación del proceso es la *escala Likert* (ver Tablas 15, 16 y 17). En ella, se mostrará el grado de consecución de los criterios de evaluación planteados a partir de los objetivos específicos de cada actividad, que a su vez surgen de los objetivos generales de la propuesta. De forma que este instrumento de evaluación nos ayudará a conocer, paralelamente, si se han logrado los objetivos planteados para cada actividad. Además, para cada área de conocimiento, se realizará una escala. Asimismo, los informantes de este instrumento serán: por un lado, el guía de la intervención, en este caso yo, a lo largo del desarrollo de todas las sesiones; y por otro lado, las familias de los chicos y chicas, quienes a partir de las actividades realizadas en casa, deberán ir completando cada escala (ver Tablas 15, 16 y 17).

Por otro lado, durante el desarrollo de las actividades, tanto en casa como en el aula, la *observación general* será el otro instrumento de evaluación a partir del cual posteriormente completaremos las escalas.

En relación con los criterios de evaluación, haremos una selección de los criterios de las asignaturas del *Decreto 26/2016, de 21 de julio, por el que se establece el currículo y se regula la implantación, evaluación y desarrollo de la Educación Primaria en la Comunidad de Castilla y León*, relacionados con la temática de nuestra propuesta, con el propósito de secuenciarlos y crear así nuestros propios criterios de evaluación. Asimismo estos criterios coinciden con los planteados para programar las actividades.

Tabla 15. *Escala Likert I para evaluación de los criterios de la asignatura: Ciencias sociales* (elaboración propia).

Criterios de evaluación	N	P	B	M
Estimar la cooperación y el diálogo como forma de impedir y solventar rivalidades.				

Nota: significado de las abreviaturas (N=Nada, P=Poco, B=Bastante, M=Mucho)

Tabla 16. *Escala Likert 2 para evaluación de los criterios de la asignatura: Lengua castellana y Literatura* (elaboración propia).

Criterios de evaluación	N	P	B	M
Participar en contextos de comunicación, considerando las pautas de dicha comunicación: turno, modulación, entonación volumen, organización del discurso.				
Interpretar y utilizar la información verbal y no verbal.				
Expresar opiniones, sensaciones, emociones, relatar acontecimientos y describir situaciones y experiencias.				

Nota: significado de las abreviaturas (N=Nada, P=Poco, B=Bastante, M=Mucho)

Tabla 17. *Escala Likert 3 para evaluación de los criterios de la asignatura: Valores sociales y cívicos* (elaboración propia).

Criterios de evaluación	N	P	B	M
Crear un autoconcepto positivo, aceptando sus características personales y las de los demás.				
Expresar las emociones de forma positiva y sin temores.				
Utilizar habilidades de escucha y el pensamiento con empatía, siendo capaz de ponerse en el lugar del otro, entendiendo sus razones, respetando sus conductas y tratando de crear espacios de convivencia en la diversidad.				
Emplear la asertividad, manejando correctamente la expresión de opiniones hacia los demás así como el tono necesario en las diferentes situaciones.				
Trabajar en equipo favoreciendo la interdependencia positiva y mostrando conductas solidarias.				

Nota: significado de las abreviaturas (N=Nada, P=Poco, B=Bastante, M=Mucho)

5.11.3. Evaluación final

Por su parte, la *evaluación final de la propuesta* tiene su origen en los procedimientos de evaluación basados en escalas de HHSS presentadas en los programas de intervención analizados anteriormente en el apartado de “Programas de Enseñanza en HHSS” (ver Tabla 2). A partir de las orientaciones de estas intervenciones, utilizaremos la escala de HHSS de Goldstein (1978), a modo de orientación, para de esta forma adaptar los ítems a las habilidades trabajadas durante nuestro programa.

La escala de HHSS de Goldstein (1978) muestra 5 niveles de consecución (nunca, muy pocas veces, alguna vez, a menudo, siempre) de 50 habilidades diferentes. Se trata de una escala completada por los propios sujetos a quienes va destinada. Algunos de sus ítems o habilidades son:

- “6. ¿Se da a conocer a los demás por propia iniciativa?
- 9. ¿Pide ayuda cuando tiene alguna dificultad” (p.23).

A partir de esta escala, secuenciaremos ciertos ítems y crearemos nuestro propio instrumento evaluativo, a fin de valorar el logro que los propios estudiantes mostrarán respecto al nivel de consecución que ellos creen que han adquirido en las distintas habilidades trabajadas durante las actividades de la intervención. De forma que los informantes serán los chicos y chicas a los que ha ido destinada la propuesta.

En esta escala (ver Tabla 18) el alumnado mostrará los grados de éxito que consideran que han alcanzado en torno a la adquisición de diferentes habilidades.

Tabla 18. Escala de consecución de HHSS (elaboración propia, basada en ESCALA DE HHSS, Goldstein, 1978).

Siendo:

1. Muestro muy pocas veces la adquisición de esta habilidad
2. Muestro algunas veces la adquisición de esta habilidad
3. Muestro bastantes veces la adquisición de esta habilidad
4. Muestro muchas veces la adquisición de esta habilidad

HABILIDADES SOCIALES		1	2	3	4
1	Soy capaz de expresar inclinaciones y sentimientos a partir de la comunicación no verbal				
2	Me muestro tolerante ante situaciones conflictivas				
3	Utilizo el diálogo como habilidad para expresar ideas y resolver conflictos				
4	Utilizo un tono de voz adecuado y un lenguaje asertivo para comunicarme con los demás				
5	Soy capaz de distinguir que actitudes son adecuadas en diversas situaciones y cuáles no lo son				
6	Soy capaz de exteriorizar sentimientos				
7	Expreso mis derechos				
8	Tengo en cuenta mis deberes				
9	Me muestro muy tímido a la hora de exteriorizar sentimientos y opiniones				

10	Soy capaz de distinguir las emociones que siento en cada momento				
11	Me preocupo por las emociones ajenas				
12	Considero que tomo decisiones justas para todos y todas				
13	Hago saber a los demás las cosas buenas de ellos y ellas				
14	Soy capaz de trabajar en equipo				
15	Muestro respeto ante los adultos				

Esta escala de HHSS será completada por los propios estudiantes una vez hayan finalizado todas las sesiones de la programación.

5.11.4. Evaluación de los estudiantes

Por su parte, la evaluación de los estudiantes consta de una *evaluación continua*, que parte de unas premisas otorgadas por el maestro-tutor de cada curso, en forma de *entrevista educativa* (ver Tabla 19 y Anexo I), realizada en el centro educativo y referente a las relaciones interpersonales de estos chicos y chicas entre ellos y con los adultos que intervienen en su proceso de enseñanza-aprendizaje. Asimismo, continúa con una valoración, en forma de *escala Likert* (ver Tablas 15, 16 y 17), de los criterios y por tanto, de los objetivos logrados a lo largo de toda la propuesta, llevada a cabo por las familias y por el guía de la intervención y realizada tanto en casa como en el centro. Finalmente, concluye con la *evaluación final*, en forma de *escala de consecución de HHSS* (ver Tabla 18). Esta *evaluación final*, se lleva a cabo mediante una *autoevaluación* realizada en el aula ordinaria, en la que los propios estudiantes valoran el nivel de adquisición que ellos consideran que han obtenido en relación con las habilidades trabajadas (ver Tabla 18).

5.11.5. Evaluación de la propuesta

La evaluación de la propuesta se lleva a cabo con la valoración de la evolución social del alumnado a través de las diferentes *escalas Likert* (ver Tablas 15, 16 y 17), llevadas a cabo por las familias y por el guía de la intervención, tanto en el hogar familiar como en el centro educativo. Así como a través de la valoración personal del alumnado de la adquisición de las habilidades trabajadas, llevada a cabo a través de la *escala de consecución de HHSS* (ver Tabla 18) en el aula ordinaria.

5.11.6. Evaluación docente

La evaluación docente se inicia con la valoración de la predisposición mostrada en relación a las respuestas dadas durante la *entrevista educativa* (ver Tabla 19 y Anexo I), propuesta por el guía de la intervención y respondida por el maestro-tutor en horario escolar y dentro del centro. Seguidamente, esta evaluación continúa con la observación del guía de la intervención, sobre la implicación y participación del docente durante la actividad en la que debe participar, así como durante el posterior devenir del curso académico, en el que se deben tener en cuenta estas habilidades, y seguir trabajándolas en el día a día, a la hora de resolver conflictos, de debatir sobre temáticas o de expresar emociones.

6. Resultados esperados en función de la literatura previa

Tomando como referencia varias de las intervenciones en HHSS reflejadas en el punto de “Programas de Enseñanza en HHSS” (ver Tabla 2), como es el programa llevado a cabo por Monjas et al. (1998) en el que se lleva a cabo el PEHIS de Monjas (1993), así como la intervención llevada a cabo por Garaigordobil y Peña (2014), hemos establecido una serie de resultados que esperamos encontrar con la supuesta puesta en práctica de la presente intervención, considerando los objetivos específicos propuestos anteriormente.

Por consiguiente, esperamos una significativa mejora fruto del desarrollo y la demostración de una correcta adquisición de HHSS en el alumnado que, previamente a la implementación de la propuesta, muestre conductas socialmente disfuncionales, así como el establecimiento de una conducta más positiva, en alumnado que ya mostraba conductas socialmente adecuadas. Estas conductas socialmente positivas, hacen referencia a conductas de ayuda-colaboración, de seguridad, de conformidad social y de consideración hacia los que sufren.

Además, esperamos que los sujetos experimenten una serie de mejoras en relación a su estatus social.

Respecto a las HHSS, confiamos en que su repertorio aumente, con el desarrollo de habilidades referentes a hacer amigos, a expresar sus emociones y sentimientos, a

solucionar problemas a través de la comunicación interpersonal, y a relacionarse con los adultos.

Finalmente, esperamos que esta propuesta ayude a profundizar en el conocimiento de la literatura referente al estudio en HHSS.

7. Conclusiones finales, consideraciones y recomendaciones

Tras haber expuesto los resultados esperados de la intervención como desenlace teórico que avala y da sentido a nuestra propuesta, debemos enfocarnos en las conclusiones finales del análisis y la programación llevadas a cabo.

En primer lugar es importante señalar que las hipótesis, enmarcadas en la justificación de la propuesta, que se han formulado respecto a la influencia de las características de la actual sociedad en la interrelación de las generaciones aún en proceso de desarrollo, han sido analizadas durante el estudio de la fundamentación teórica, obteniendo conclusiones significativas tales como la gran influencia procedente de agentes de socialización digitales, como internet o la televisión, que a pesar de que desde hace años vienen influyendo en las nuevas generaciones, actualmente tienen un influjo desmedido.

Siguiendo con el análisis de la justificación, una vez ha finalizado el estudio y la programación del proyecto, deducimos que las propuestas de intervención mencionadas en un primer momento como conocimiento inicial sobre los tópicos a estudiar, se han establecido posteriormente en el marco teórico como las referencias sustanciales que respaldan nuestra propia intervención.

Por su parte, considero que el *objetivo general del proyecto* (Plantear una intervención innovadora en HHSS) se ha logrado con un grado de satisfacción importante. Por consiguiente, consideramos que la propuesta se establece como un planteamiento *innovador*, no sólo por su propia naturaleza dentro del contexto escolar, sino también por su aplicación, en la que se han utilizado métodos y herramientas originales, tales como la observación y posterior reflexión de material audiovisual, o la exploración mediante fichas de sensaciones y emociones en las que se utilizan figuras novedosas como son los emoticonos. Además, basándonos en los resultados obtenidos

en las intervenciones previas, podemos predecir que se ha originado la metodología clave a la hora de propiciar una sustancial mejora en las conductas socialmente disfuncionales, y en menor medida, en las ya establecidas previamente como socialmente adecuadas.

En lo referente a los *objetivos específicos*:

Profundizar en el conocimiento de la bibliografía de las últimas investigaciones en habilidades sociales (HHSS en niños y niñas pertenecientes al último ciclo de Educación Primaria: los conocimientos previos en relación a las HHSS eran casi inexistentes, por lo que el extenso proceso de estudio de la literatura de esta temática, ha afianzado aprendizajes considerables que han posibilitado la elaboración del presente trabajo. Asimismo, el hecho de *Conocer las conductas derivadas de la adquisición y desarrollo de HHSS*, así como la propia coyuntura de *Estudiar la literatura previa sobre el aumento y mejora del repertorio de HHSS en niños y niñas preadolescentes*, son objetivos que consideramos garantizados tras el análisis y la exposición de los resultados que, en propuestas previas y reales, han sido demostrados.

Respecto a la fundamentación teórica; a pesar de no poder evidenciar todas las líneas de investigación existentes respecto a estos asuntos de interrelación social, considero que los literatos elegidos para analizarlos, son autores con crédito suficiente como para reflejar sus conocimientos en este importante proyecto. Entretanto, tras varios cambios en su delimitación, se han conceptualizado las HHSS siguiendo principalmente las palabras de Monjas (1993). Los programas de enseñanza en HHSS han tenido su evidencia en nuestra propuesta según los destinatarios y el contexto de su implementación. Por su parte, los agentes de socialización han sido incluidos en el desarrollo de la intervención como elementos indispensables del contexto en el que éste se desarrolla, y más específicamente el agente que actualmente ha aumentado su influencia en los sujetos a los que la propuesta va destinada, como es internet, ha sido utilizado en la programación de nuestras actividades como una herramienta ineludible en el proceso de enseñanza-aprendizaje, que a la vez, provoca y requiere de la enseñanza de las HHSS, tal y como indican autores como Fainholc (2004) o Blázquez (2001).

A su vez, tomando como referencia el desarrollo de una conducta asertiva como la conducta socialmente adecuada, y por consiguiente, abrazando las palabras de Roca

(2014) (principal autora en este apartado), referentes a los beneficios del desarrollo de la asertividad positiva, consideramos importante señalar que el hecho de tener en cuenta estos beneficios y la creciente tendencia a estudiar las HHSS con el objetivo de ser más inteligentes emocionalmente, provoca que resulte natural que la asertividad sea un concepto de interés general en ámbitos educativos, y que por tanto, tenga tanta cabida en nuestra propuesta.

7.1. Limitaciones y prospectiva

En este subapartado de las conclusiones trataremos el alcance, las limitaciones y las oportunidades del planteamiento de la propuesta.

Respecto al *alcance*, como se ha señalado anteriormente, somos conscientes de la multitud de líneas de investigación existentes respecto a la temática abordada. Aún así, consideramos que las principales fundamentaciones que contextualizan y argumentan el posterior planteamiento de la intervención, se han evidenciado tras un exhaustivo proceso de identificación de la información relevante. Además, la estructura de desglose del trabajo y la adaptación de las acciones que hacen *viable* el proyecto, se han adecuado a las premisas otorgadas en la guía docente de la asignatura, así como consecuencia de la colaboración de la tutora del proyecto, con las recomendaciones trascendentes para el desarrollo del mismo.

En relación con las *limitaciones*, estas responden a las condiciones producidas por la situación de pandemia mundial debida al COVID-19, enfermedad causada por el virus SARS-CoV-2 (OMS, 2020), cuyas consecuencias han derivado en optar por reforzar la parte de propuesta de intervención a pesar de no haber podido ser llevada a cabo. Cabe decir que se procurará poner en práctica, pues la propuesta además de ya estar diseñada, necesita de su implementación real para el perfeccionamiento de la misma, y la valoración de su utilidad real así como de los resultados.

Por su parte, las *oportunidades* residen en la implementación de este tipo de intervenciones en el contexto educativo. A pesar de tener evidencias de diferentes intervenciones reales llevadas a cabo en varios centros, la realidad es que son muy pocas las instituciones educativas que recogen en sus programaciones este tipo de intervenciones de manera constante. Eso sumado al poco peso curricular otorgado a los principales aspectos de estas propuestas, hacen que nuestro proyecto se proclame como una oportunidad *útil* a la hora de implementarlo en el contexto educativo, y en

definitiva, de atender a los aspectos menos ponderados en el pleno desarrollo de los y las estudiantes.

Finalmente, respecto a las futuras líneas de investigación; por un lado resulta interesante plantear la posibilidad de atender a un abanico más amplio de edades, de forma que se tenga en cuenta la socialización como aspecto fundamental del desarrollo infantil desde edades más tempranas, pertenecientes al segundo o incluso al primer ciclo de Educación Primaria. Por otro lado, respecto a la temporalización de la propuesta, considero que podría tener un impacto más significativo en el desarrollo de los y las estudiantes, el hecho de plantear la intervención como un tema transversal abordado desde todas las asignaturas. En el que haya sesiones destinadas principalmente al trabajo y la adquisición de HHSS y otras dónde en el día a día, se tengan en cuenta y se valoren académicamente aspectos pertenecientes al proceso de socialización.

8. Bibliografía y referencias

- Aguado, M., y Martínez, R. (2006). La reproducción intergeneracional de la exclusión social y su detección desde la educación infantil. *Psicothema*, 18(3), 378-383.
- Bernete, F. (2009). Usos de las TIC, relaciones sociales y cambios en la socialización de las y los jóvenes. *Revista de estudios de juventud*, 88, 97-114.
- Blázquez, F. (2001). *Sociedad de la información y educación*. Badajoz: Consejería de Educación, Ciencia y Tecnología.
- Caballo, V. (1983). Asertividad: definiciones y dimensiones. *Estudios de psicología*, 13, 52-62.
- Caballo, V. (2007). *Manual de evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales*. Madrid: Siglo XXI.
- Curran, J. (1985). Social skill therapy: a model and a treatment. En R. Turner y L. Ascher (Eds.), *Evaluating behavior therapy outcome* (pp. 122-123). Nueva York: Springer.

Decreto 26/2016, de 21 de julio, por el que se establece el currículo y se regula la implantación, evaluación y desarrollo de la Educación Primaria en la Comunidad de Castilla y León. *Boletín Oficial de Castilla y León*. 21 de Julio de 2016, No 142, 34184-34746 (2016). Recuperado de <https://www.educa.jcyl.es/es/resumenbocyl/decreto-26-2016-21-julio-establece-curriculo-regula-implant>

Díez, M., García-Sánchez, J., Robledo, P., y Pacheco, D. (2009). Habilidades sociales y composición escrita en alumnos con dificultades de aprendizaje y/o bajo rendimiento. *Boletín de Psicología*, 95, 73-86.

Fainholc, B. (2004). *Lectura crítica en Internet. Análisis y utilización de los recursos tecnológicos en educación*. Rosario: Homo sapiens.

Fensterheim, H., y Baer, J. (1976). *No diga Si cuando quiera decir No*. Barcelona: Debolsillo.

Fernández, J., y Ramírez, M. (2002). Programa de habilidades sociales para mejorar la convivencia. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 5(5), 1-4.

Coursey, M. (2017). Las Emociones Emojis Bingo. En *Teachers Pay Teachers*.

Garaigordobil, M., y Peña, A. (2014). Intervención en las habilidades sociales: efectos en la inteligencia emocional y la conducta social. *Psicología Conductual*, 22(3), 551-567.

García, F., J. Sureda, I., y Monjas, I. (2010). El rechazo entre iguales en la educación primaria: una panorámica general. *Anales de Psicología*, 26(1), 123-136.

- Gobierno de España. (2020). *Bienestar emocional. Estilos de comportamiento. Inhibido, agresivo y asertivo*. Madrid: Ministerio de Sanidad. Recuperado de <https://bemocion.sanidad.gob.es/comoEncontrarmeMejor/habilidadesSociales/di-mensioneseConductuales/estilosComportamiento/home.htm>
- Goldstein, A. (1978). *Escala de evaluación de habilidades sociales*. New York: Syracuse University.
- Grajales, E., y Valerio, C. (2003). La escuela: un escenario de formación y socialización para la construcción de identidad moral. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 1(2), 15-43.
- Henao, J. (2005). La prevención temprana de la violencia: una revisión de programas y modalidades de intervención. *Universitas Psychologica*, 4(2), 161-177.
- Henao, L. (2016). *ASERTIVIDAD*. [Película]. España: Autor.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de educación (LOE). *Boletín oficial del estado*. 3 de mayo de 2006, No 106, 1-112 (2006). Recuperado de <https://www.boe.es/buscar/pdf/2006/BOE-A-2006-7899-consolidado.pdf>
- López, G. y Guaimaro, Y. (2016). El rol de la familia en los procesos de educación y desarrollo humano de los niños y niñas. *Revista Universitaria de desarrollo Social*, 10, 31-55.
- Marbán Prieto, J. M. (2008). Memoria de plan de estudios del título de Grado Maestro o Maestra en Educación Primaria. Valladolid: Universidad de Valladolid.
- Marín, M., Grau, R., y Yubero, S. (2002). *Procesos psicosociales en los contextos educativos*. Madrid: Pirámide.

- Monjas, I. (1993). *Programa de Enseñanza de Interacción Social (PEHIS) para niños y niñas en edad escolar*. Madrid: CEPE.
- Monjas, I., González, B. (1998). *Las habilidades sociales en el currículo*. Madrid: CIDE.
- Monjas, I. (2002). *Programa de enseñanza de habilidades de interacción social (PEHIS)*. Madrid: CEPE.
- Monjas, I. (2009). *Programa de asertividad y habilidades sociales (PAHS)*. Madrid: CEPE.
- Organización Mundial de la Salud (2020). Preguntas y respuestas sobre la enfermedad por coronavirus (COVID-19). En *Organización Mundial de la Salud*. Recuperado de <https://www.who.int/es/emergencies/diseases/novel-coronavirus-2019/advice-for-public/q-a-coronaviruses>
- Ortega, A., Espinosa, E., García, L., y Martínez, J. (2013). Inhibición Conductual y su Relación con los Trastornos de Ansiedad Infantil. *Terapia Psicológica*, 31(3), 355-362.
- Ortiz, J., Aguirrezabala, E., Apodaka, P., Etxebarria, I., y López, F. (2002). Características emocionales, funcionamiento social y satisfacción social en escolares. *Infancia y Aprendizaje*, 25(2), 195-208.
- Pérez, A. (2007). Principales modelos de socialización familiar. *Foro de educación*, 5(9), 91-97.
- Piaget, J. (1954). *The construction of reality in the child*. Abingdon: Routledge.
- Pindado, J. (2003). *El papel de los medios de comunicación en la socialización de los adolescentes en Málaga* (Tesis doctoral). Málaga: Universidad de Málaga.

- Plana, A. (2007). *Educación emocional: programa para educación primaria (6-12 años)*. Madrid: Wolter Kluwer España.
- Real Decreto 861/2010 de 2 de Julio, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias. *Boletín Oficial del Estado*. 2 de Julio de 2010, No 161, 58454-58468 (2010). Recuperado de <https://www.boe.es/eli/es/rd/2010/07/02/861/dof/spa/pdf>
- Roca, E. (2014). *Como mejorar tus habilidades sociales*. Valencia: ACDE.
- Rodríguez, S., y Montanero, M. (2017). Estudio del entrenamiento en habilidades sociales de un grupo de 2º de la E.S.O. *Tarbiya, Revista De Investigación E Innovación Educativa*, 33, 77-90.
- Simkin, H., y Becerra, G. (2013). El proceso de socialización. Apuntes para su exploración en el campo psicosocial. *Ciencia, Docencia y Tecnología*, 24(47), 119-142.
- Suárez, P., y Vélez, M. (2018). El papel de la familia en el desarrollo social del niño: una mirada desde la afectividad, la comunicación familiar y estilos de educación parental. *Psicoespacios*, 12(20), 173-198.
- Téramo, M. (2006). Modas adolescentes y medios de comunicación como agentes socializadores. *Comunicar*, 27, 85-91.
- Yubero, S. (2003). Socialización y aprendizaje social. En D. Páez (Ed.), *Psicología social, cultura y educación* (pp. 819-844). Madrid: Pearson.

9. ANEXOS

ANEXO I: **Tabla 19. Entrevista al maestro-tutor sobre las habilidades sociales y las conductas del alumnado (elaboración propia).**

- ¿Cómo es la comunicación interpersonal de la clase?
- ¿Suelen mostrar habitualmente sus sentimientos y emociones?
- ¿Generalmente, muestran cierta inhibición a la hora de preguntar?
- ¿Se producen muchos conflictos?
- ¿Presentan facilidad para negar peticiones?
- ¿Defienden sus propios derechos?
- ¿Tienen problemas para relacionarse con el sexo opuesto?
- ¿Suelen producirse halagos entre ellos y ellas? O por el contrario ¿suelen producirse mensajes obscenos?
- ¿Existe una buena cohesión social en la clase? O por el contrario ¿no muestran actitudes tolerantes ni de ayuda entre ellos y ellas?
- ¿Muestran actitudes de respeto ante las opiniones de los demás?
- ¿Suelen integrar en los diferentes grupos de trabajo a todos y todas los compañeros y compañeras?
- Cuando surge un debate ¿expresan sus opiniones respetando las ajenas?
- ¿Suelen defenderse entre ellos y ellas?
- ¿Consideras que muestran habitualmente habilidades sociales a la hora de interaccionar?
- Finalmente, ¿consideras que la relación entre los profesores y el alumnado de esta clase es buena?

ANEXO II: Enlace del ejemplo de vídeo de la sesión 2 (Henaó, 2016).

Este enlace es un vídeo que podría ser utilizado para la actividad principal de la sesión 2. En él se producen distintas situaciones problemáticas y los personajes principales son animales animados. Henaó (2016). *ASERTIVIDAD*.

<https://www.youtube.com/watch?v=0nLyn2HPLic>

**ANEXO III: Ejemplos de derechos y deberes de los niños y niñas (PAHS)
(Monjas, 2009, p.242 y 243).**

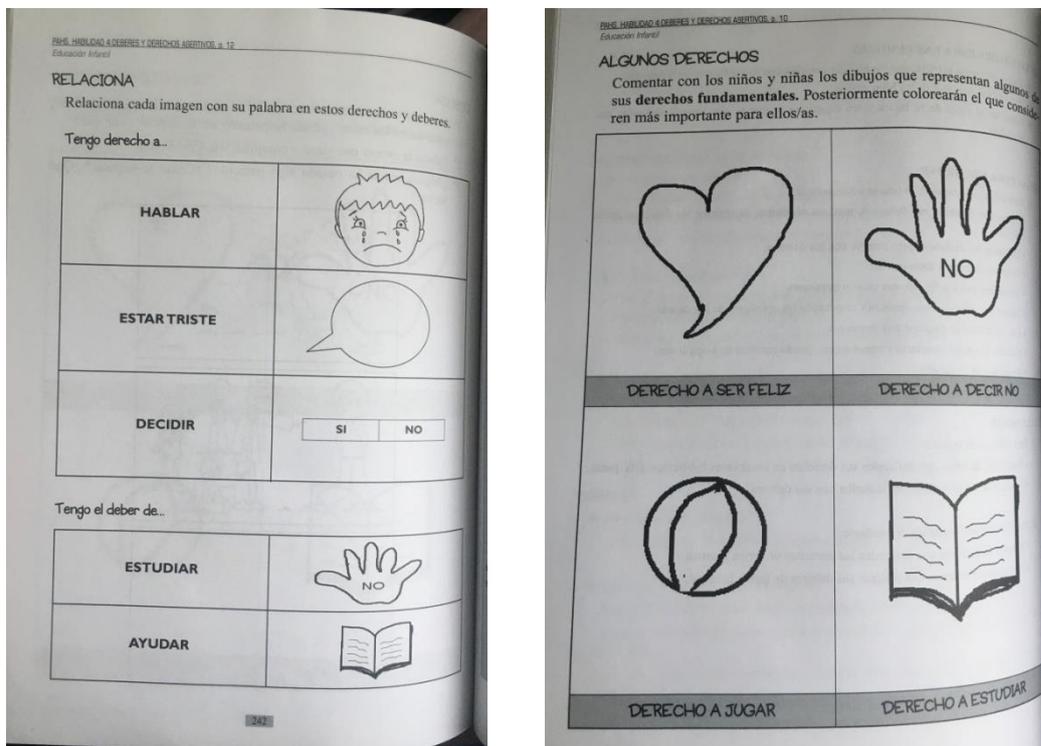


Figura 1 y 2: Ejemplos de derechos y deberes. Monjas (2009, p.242 y 243).

Estas imágenes han sido extraídas del “Programa de Asertividad y Habilidades Sociales” (PAHS), y representan ejemplos de dibujos de derechos y deberes que el alumnado puede utilizar para la actividad de creación de murales de la sesión 3.

ANEXO IV: Ejemplo de ficha de emoticonos que representan emociones
(Coursey, 2017).

Las Emociones		
 contento	 triste	 avergonzado
 sorprendido	 decepcionado	 cansado
 nervioso	 confuso	 aburrido
 asustado	 absurdo	 enfadado

Figura 3: Ficha de emoticonos. Coursey (2017).

Esta imagen representa uno de los muchos ejemplos de fichas de emoticonos que podemos utilizar para representar emociones. Sería útil para el desarrollo de la primera actividad de la sesión 5.