



Universidad de Valladolid

FACULTAD DE EDUCACIÓN DE SEGOVIA

GRADO EN EDUCACIÓN PRIMARIA

TRABAJO FIN DE GRADO

LAS HABILIDADES SOCIALES

Aprendizaje de la asertividad y autogestión

emocional



Autora: Andrea Herrero Pérez

Tutor académico: Myriam de la Iglesia Gutiérrez

Curso académico: 2021/2022

RESUMEN

El presente proyecto corresponde a una propuesta de intervención educativa que pretende analizar, desarrollar y mejorar las habilidades sociales del alumnado perteneciente al 1º curso de Educación Primaria. Para empezar, se presenta la justificación, que evidencia la utilidad, innovación y viabilidad de la propuesta, así como se establecen referencias con las competencias del propio Trabajo de Fin de Grado. Tras esto, se exponen las líneas de investigación, fruto de una revisión bibliográfica que da cuerpo a la fundamentación teórica. Esta se estructura desde aspectos generales, como el concepto de habilidades sociales, los estilos conductuales que de ellas derivan y a las relaciones *interpersonales*; para llegar a aspectos más específicos, como la implementación de programas de entrenamiento en habilidades sociales. Seguidamente, a partir de estos últimos, se plantea nuestra propuesta de intervención. Finalmente, se muestran los resultados obtenidos tras la implementación y se analizan en función de la literatura previa, para terminar analizando el alcance del trabajo, así como las consideraciones finales, limitaciones y prospectiva.

Palabras clave: habilidades sociales, conducta, asertividad, entrenamiento, *interpersonal*.

ABSTRACT

The present project corresponds to a proposal for educational intervention that aims to analyse, develop and improve de social skills of students belonging to the first year of Primary Education. To begin with, the justification is presented, which evidences the usefulness, innovation and viability of the Final Degree Project itself. After this, lines of research are presented, as a result of a bibliographical review that gives substance to the theoretical foundation. It is structured from general aspects, such as the concept of social skills, the behavioral styles that derive from them and interpersonal relationships; to research more specific aspects, such as the implementation of social skills training programs. Then, on the basis of the latter, our proposal for action is put forward. Eventually, the results obtained after implementation are shown and analyzed according to the previous literature, and finally analyzed the scope of the project, as well as final considerations, limitations and foresight.

Keywords: social skills, behavior, assertiveness, training, interpersonal.

ÍNDICE

1.	INTRODUCCIÓN.....	1
2.	OBJETIVOS.....	2
3.	JUSTIFICACIÓN.....	2
3.1.	VINCULACIÓN CURRICULAR.....	3
3.2.	VINCULACIÓN CON LAS COMPETENCIAS DEL TÍTULO.....	4
4.	MARCO TEÓRICO.....	7
4.1.	HABILIDADES SOCIALES.....	7
4.1.1.	Definición del concepto.....	7
4.1.2.	Componentes de las habilidades sociales.....	8
4.1.3.	Habilidades socioemocionales.....	9
4.2.	ESTILOS CONDUCTUALES.....	10
4.3.	RELACIONES ENTRE IGUALES.....	12
4.3.1.	Sociabilidad.....	13
4.3.2.	Aceptación social.....	13
4.3.3.	Rechazo entre iguales.....	14
4.4.	PROGRAMAS DE ENTRENAMIENTO EN HABILIDADES SOCIALES.....	15
4.4.1.	Áreas de las habilidades sociales.....	15
4.4.2.	Entrenamiento en habilidades sociales.....	16
4.4.3.	Evaluación de las habilidades sociales.....	19
5.	DISEÑO E IMPLEMENTACIÓN DE LA PROPUESTA.....	20
6.	PROPUESTA DE INTERVENCIÓN.....	21
6.1.	JUSTIFICACIÓN DE LA PROPUESTA.....	21
6.2.	OBJETIVOS DE LA PROPUESTA.....	23
6.3.	DESTINATARIOS DE LA PROPUESTA.....	24

6.4. CONTENIDOS DE LA PROPUESTA	25
6.5. METODOLOGÍA DE LA PROPUESTA	26
6.6. CONTEXTO DE LA PROPUESTA	27
6.7. ACTIVIDADES DE LA PROPUESTA	28
6.8. TEMPORALIZACIÓN DE LA PROPUESTA	32
6.9. ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD	33
6.10. RECURSOS	34
6.11. EVALUACIÓN DE LA PROPUESTA.....	34
Criterios de evaluación	35
Evaluación inicial	35
Evaluación continua	36
Evaluación final	37
Evaluación de la propuesta	37
Evaluación de la práctica docente	37
7. RESULTADOS DE LA PROPUESTA.....	38
8. CONCLUSIONES E IMPLICACIONES	40
8.1. ANÁLISIS DEL ALCANCE DEL TRABAJO	41
8.2. CONSIDERACIONES FINALES, LIMITACIONES Y PROSPECTIVA	41
9. REFERENCIAS	43
ANEXOS	48
Anexo I. Componentes de las habilidades sociales.	48
Anexo II. Lista de Áreas y Habilidades Sociales del Programa de Habilidades de Interacción Social (PEHIS).....	49
Anexo III. Momentos de evaluación de las habilidades sociales.....	50
Anexo IV. Estrategias de evaluación de las habilidades sociales.....	51

Anexo V. Ejemplos de registros individuales y grupales propuestos por Monjas (2020).	53
Anexo VI. Consentimiento informado.....	56
Anexo VII. Sesiones de la propuesta de intervención	58
Anexo VIII. Criterios de evaluación del Decreto 26/2016 para la evaluación de las sesiones de la propuesta de intervención.	74
Anexo IX. Instrumentos para la evaluación inicial de la propuesta de intervención: Entrevista educativa al informante sobre las habilidades sociales del alumnado (elaboración propia).....	76
Anexo X. Instrumentos para la evaluación inicial y final de la propuesta. Modificado a partir del Cuestionario de Habilidades de Interacción Social (CHIS) de Monjas (1992, citado en Monjas, 2020).....	77
Anexo XI. Instrumentos para la evaluación continua: hojas de registro de cada sesión.	79
Anexo XII. Instrumentos para la evaluación continua de la propuesta de intervención. Fichas colegio-casa y casa-colegio modificada a partir de Monjas (2020).	85
Anexo XIII. Instrumentos para la evaluación final de la propuesta de intervención. Ficha de autoevaluación (elaboración propia).	87
Anexo XIV. Instrumentos para la evaluación de la práctica docente (elaboración propia).....	88

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1 <i>Referencias a las HHSS en las áreas que componen la etapa (Real Decreto 126/2014)</i>	4
Tabla 2 <i>Definiciones de las habilidades sociales según diversos autores</i>	8
Tabla 3 <i>Tipos sociométricos según las relaciones interpersonales con iguales</i>	13
Tabla 4 <i>Lista de Áreas y Habilidades Sociales del Programa de Habilidades de Interacción Social (PEHIS)</i>	16

Tabla 5 <i>Intervención en habilidades sociales</i>	16
Tabla 6 <i>Estrategias de enseñanza-aprendizaje de habilidades sociales</i>	18
Tabla 7 <i>Secuenciación de contenidos de la propuesta de intervención</i>	25
Tabla 8 <i>Sesión 1: actividad 1. “¿Qué son las Habilidades Sociales?” (Adaptado de Monjas, 2020)</i>	29
Tabla 9 <i>Sesión 1: actividad 2. “Aplicamos lo aprendido” (Adaptado de Monjas, 2020)</i>	30
Tabla 10 <i>Títulos de las actividades propuestas y expuestas en el anexo VII</i>	31
Tabla 11 <i>Estrategias de adaptación a la diversidad</i>	33
Tabla 12 <i>Resumen de los instrumentos de evaluación e informantes en cada momento de evaluación</i>	34
Tabla 13 <i>Ejemplo de ítems de la entrevista educativa, completa en el anexo IX</i>	36
Tabla 14 <i>Ejemplo de ítem de la adaptación del Cuestionario de Habilidades de Interacción Social (CHIS). Ver cuestionario completo en el anexo X</i>	36
Tabla 15 <i>Sesión 1: Actividad 1. “¿Qué son las Habilidades sociales?” (Adaptado de Monjas, 2020)</i>	58
Tabla 16 <i>Sesión 1: Actividad 2. “Aplicamos lo aprendido” (Adaptado de Monjas, 2020)</i>	59
Tabla 17 <i>Sesión 2: actividad 1. “¿Qué es la asertividad?” (Elaboración propia)</i>	60
Tabla 18 <i>Sesión 2: actividad 2. “Concurso: ¿Es esta situación asertiva?” (Modificado de Caballo, 2007)</i>	61
Tabla 19 <i>Sesión 3: actividad 1. “¿Qué es la autoestima?” (elaboración propia)</i>	63
Tabla 20 <i>Sesión 3: actividad 2. “¡Cuántas cosas buenas tengo!” (Elaboración propia)</i>	64
Tabla 21 <i>Sesión 3: actividad 3. “¡Cómo quiero a mis amigos y amigas!” (Elaboración propia)</i>	64
Tabla 22 <i>Sesión 3: actividad 4 (extra). “Cuento de la autoestima”. (Adaptado de Monjas, 2021)</i>	65

Tabla 23 Sesión 4: actividad 1. “¿Qué son la sociabilidad y la convivencia?” (Elaboración propia).....	67
Tabla 24 Sesión 4: actividad 2. “Socializamos jugando”. (Elaboración propia)	68
Tabla 25 Sesión 4: actividad 3. “Los mimos también conviven” (elaboración propia)	69
Tabla 26 Sesión 5: actividad 1. “¿Qué es la empatía?” (Elaboración propia).....	70
Tabla 27 Sesión 5: actividad 2. “Me pongo en los zapatos de...” (Adaptado de Monjas, 2021).....	71
Tabla 28 Sesión 6: actividad 1. “¿Qué es el conflicto?” (Adaptado de Monjas, 2020)	72
Tabla 29 Sesión 6: actividad 2. “El conflicto” (Adaptado de Monjas, 2020)	73

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Gráfico de barras que muestra la mejoría en el desarrollo de las HHSS de dos casos concretos especificados en el apartado 6.3 “destinatarios de la propuesta”	39
--	----

PRECISIONES TERMINOLÓGICAS

El **uso del lenguaje** en el presente Trabajo de Fin de Grado se rige por el valor de igualdad de género asumido por la Universidad de Valladolid. Así, en la redacción haremos uso del género gramatical masculino para referirnos indistintamente a ambos géneros, es decir, a términos que admitan el género masculino y el femenino, como “alumno” y “alumna”. No obstante, se procurará, y así se da en la mayoría de los casos, usar términos genéricos, como el término “alumnado”.

Para esto nos basamos en la Real Academia Española (RAE), que indica que “el masculino genérico puede denotar tanto a hombres como a mujeres” (RAE, 2020), así como que el uso del masculino genérico es un principio de economía lingüística.

1. INTRODUCCIÓN

Las habilidades sociales (de aquí en adelante, HHSS) son un imprescindible para relacionarnos *interpersonalmente* y, por tanto, incluirnos y participar en la sociedad, como seres sociales que somos. Como bien dice Caballo (2007), la infancia es, sin duda, una etapa crucial para el desarrollo de las HHSS. No obstante, estas HHSS, entre otros aspectos socioemocionales, siguen formando hoy en día parte del currículo oculto de las escuelas, quedando rezagada la enseñanza sistemática de esta competencia social que influye en las interacciones *interpersonales* y en el bienestar y crecimiento personal (Monjas, 2016). Estudios, como el de Garaigordobil y Peña (2014), evidencian la influencia de las HHSS en la adaptación y en la salud, demostrándose la conexión entre competencia social y salud físico-mental, considerándose esas HHSS como factor protector, indicador de un desarrollo saludable y predictor del rendimiento académico.

Para lograr una competencia social desde la infancia, se requieren técnicas de intervención, como son los entrenamientos en HHSS, que corrijan y prevengan dificultades *interpersonales*. Así, el presente trabajo pretende comprobar si esta enseñanza sistemática y programas de entrenamiento respondería a cuestiones como: *¿Qué tan competente socialmente hablando es nuestro alumnado?, ¿La promoción de actitudes asertivas y buenas relaciones intra e interpersonales mejora el desarrollo integral y, así, la calidad de vida del alumnado?, ¿En qué medida se podrían reducir conductas disruptivas (incluso de acoso escolar) mediante programas de entrenamiento en HHSS?* La realización del trabajo, entonces, pretende dar respuesta y cubrir necesidades del alumnado en el ámbito socioemocional.

Así, en lo sucesivo, encontramos, en primer lugar, los objetivos generales y específicos del trabajo y su justificación y vinculación curricular y con las competencias del título. A continuación, veremos una fundamentación teórica basada en autores relevantes que respaldan y vertebran este trabajo y el diseño de la propuesta de intervención. En el siguiente apartado, se plantea la propuesta de intervención que se pondrá en práctica. Esta implementación genera unos resultados que se exponen y analizan después, en las conclusiones del trabajo, y que muestran la eficacia del esbozo de intervención propuesta, así como el posible alcance que podría tener el trabajo y sus limitaciones y prospectiva.

2. OBJETIVOS

El presente trabajo pretende el logro de diversos objetivos, tanto generales como específicos, que se presentan a continuación:

Objetivo general:

- Implementar una propuesta innovadora cuya finalidad sea el análisis, desarrollo y promoción de la competencia social del alumnado, en aras de mejorar sus Habilidades Sociales, logrando una autogestión emocional y un desarrollo de conductas sociales hábiles.

Objetivos específicos:

- Conocer y profundizar en los aspectos que conforman las HHSS, en función de la bibliografía consultada.
- Poner en práctica una intervención educativa basada en la literatura previa y valorar la evolución de las HHSS del alumnado de 1º de Educación Primaria a lo largo de la misma.
- Aportar recursos y herramientas al alumnado para el desarrollo autónomo de sus HHSS, que constituyan un repertorio que les permita desarrollarse y desenvolverse de manera óptima en sus relaciones *intra* e *interpersonales*.

3. JUSTIFICACIÓN

El presente Trabajo de Fin de Grado (en adelante, TFG) pretende estudiar, analizar e implementar una propuesta *útil, viable e innovadora*, aplicable al aula que mejore la calidad de vida del alumnado, trabajando sobre sus habilidades sociales, sus relaciones *intra* e *interpersonales* y sobre conductas asertivas, no asertivas (o inhibidas) y disruptivas.

Generalmente, la atención ha ido dirigida en mayor medida hacia un tipo más concreto de necesidades, sobre todo relacionadas con el ámbito académico y cognitivo. Siempre ha habido realidades del aula que se han atendido más por considerarse más importantes, graves o, simplemente, por su visibilidad. Es por ello que esta propuesta adquiere un punto de *innovación* y *utilidad*, trabajando sobre aspectos que quizás no estén tan presentes y trabajados en el aula.

Existen necesidades en el ámbito afectivo, social o emocional que igualmente pueden coartar e inhibir conductas necesarias para el crecimiento y desarrollo integral de nuestro alumnado. Por esto, la presente propuesta dirige sus esfuerzos a paliar esas necesidades del aula que quedan más olvidadas, como la timidez, la frustración, la ira y la autogestión emocional. Su *utilidad* también reside en que gracias a ella se aúnan esfuerzos para implementar programas efectivos que consigan la conversión de conductas disruptivas e inhibidas en conductas asertivas. La propuesta de intervención se basa en la literatura revisada, lo cual constituye un pilar en el que descansa la *viabilidad* de la propuesta. Pero, además, la misma aplicación y puesta en práctica de la propuesta en un contexto real evidencia su viabilidad.

De modo más amplio, basándome tanto en mi experiencia escolar como en mis periodos de prácticas, entiendo HHSS como algo crucial para conseguir un desarrollo óptimo y, sin embargo, algo que no recibe la importancia ni el tratamiento necesario. En ocasiones se deja al alumnado que tiene estas conductas no asertivas sin recursos para abordar situaciones necesarias para su crecimiento y su realización personal. Es por esto que, en este trabajo, se hace referencia a evidencias de que las HHSS y las relaciones *interpersonales* contribuyen a mejorar la calidad de vida de nuestro alumnado, ya que una inmadurez en las mismas provoca déficits, dificultades, desajustes que merman el desarrollo integral y la felicidad del alumnado. Así, desde nuestra labor docente debemos promover intervenciones viables, útiles e innovadoras acerca de temas de interés, como es este caso.

3.1. VINCULACIÓN CURRICULAR

La importancia de las habilidades sociales en la etapa que nos concierne se refleja en el *Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria*. En él aparece el *artículo 6*, referido a la finalidad principal de la etapa, siendo esta “garantizar una formación integral que contribuya al pleno desarrollo de la personalidad del alumnado” (Real Decreto 126/2014, p. 7), formación integral que requiere necesariamente de esa competencia en HHSS. Al igual, este Real Decreto regula en su *artículo 7* los objetivos de la etapa, entre los cuales encontramos los siguientes:

(a) “conocer y apreciar los valores y las normas de convivencia, aprender a obrar de acuerdo con ellas, prepararse para el ejercicio activo de la ciudadanía y respetar los derechos humanos, así como el pluralismo propio de una sociedad democrática”.

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

(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” (Real Decreto 126/2014, p. 7).

Más adelante, este currículo se refiere a las diferentes áreas que componen la etapa, haciéndose un repaso en busca de cualquier alusión a las HHSS en la **Tabla 1**.

Tabla 1

Referencias a las HHSS en las áreas que componen la etapa (Real Decreto 126/2014).

Área	Contenidos y/o criterios de evaluación
<i>Ciencias Naturales</i>	Contenido (Bloque II): “La relación con los demás. La toma de decisiones: criterios y consecuencias. La resolución pacífica de conflictos” (p. 18). Estándar de aprendizaje evaluable: “Identifica emociones y sentimientos propios, de sus compañeros y de los adultos manifestando conductas empáticas” (p. 18).
<i>Ciencias Sociales</i>	Contenido (Bloque I): “Estrategias para la resolución de conflictos, utilización de las normas de convivencia y valoración de la convivencia pacífica y tolerante” (p. 22).
<i>Lengua Castellana y Literatura</i>	Contenido (Bloque I): “Estrategias y normas para el intercambio comunicativo: participación; exposición clara; organización del discurso; escucha; respeto al turno de palabra; papel de moderador; entonación adecuada; respeto por los sentimientos, experiencias, ideas, opiniones y conocimientos de los demás” (p. 28).
<i>Valores Cívicos y Sociales</i>	Criterios de evaluación: “crear una imagen positiva de sí mismo tomando decisiones meditadas y responsables, basadas en un buen autoconcepto” (p. 55), “estructurar un pensamiento efectivo e independiente empleando las emociones de forma positiva” (p. 55), “expresar opiniones, sentimientos y emociones utilizando coordinadamente el lenguaje verbal y no verbal” (p. 55), “emplear la asertividad” (p. 55) y “establecer relaciones <i>interpersonales</i> positivas empleando HHSS” (p. 55).

Fuente: elaboración propia con base en datos del Real Decreto 126/2014.

La justificación continúa más adelante, en el punto 6.1 de “justificación de la propuesta”.

3.2. VINCULACIÓN CON LAS COMPETENCIAS DEL TÍTULO

Para la realización del presente Trabajo de Fin de Grado se han revisado las competencias generales y específicas del Grado de Educación Primaria, que se regulan en el Real Decreto 861/2010 de 2 de julio, que modifica el Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, *por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales en España*; así como en la Orden ECI/3857/2007, de 27 de diciembre, *por la que se*

establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Primaria.

Las **competencias generales** son las que aparecen a continuación:

1. *Adquirir y poseer conocimientos relativos al área de estudio de “La Educación” y aspectos que implican conocimientos procedentes de la vanguardia de este campo de estudio.*

La propuesta se plantea en base a estos conocimientos, referidos a características psicológicas, sociológicas y pedagógicas del alumnado; fundamentados en los objetivos, contenidos y criterios de evaluación que el currículo regula, secuenciándolos y programando mediante diferentes prácticas educativas y técnicas de enseñanza-aprendizaje.

2. *Aplicar los conocimientos al trabajo o vocación de forma profesional y demostrar mediante la elaboración y defensa de argumentos y resolución de problemas que se poseen las competencias requeridas.*

La intervención es plenamente una práctica de enseñanza-aprendizaje, planteada e implementada de forma profesional, analizada y evaluada críticamente para adaptarla al contexto educativo y que cumpla sus objetivos, y sobre la cual se reflexiona en aras de mejorar y enriquecer dicha práctica docente.

3. *Reunir e interpretar datos esenciales para emitir juicios que incluyan una reflexión sobre temas esenciales de índole social, científica o ética.*

La implementación de la propuesta va precedida de una búsqueda de información referente y útil entre la literatura relevante, y culmina con la observación, análisis y reflexión de los resultados generados, comprobando así su eficacia, su utilidad y aplicabilidad

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

Esta competencia se desarrolla tanto de manera escrita, en el presente desarrollo del TFG, como de manera oral, en su posterior defensa. De ambas formas, la información, los conocimientos, las ideas y propuestas de solución a la problemática requiere de competencias comunicativas y de síntesis para transmitirse ante un público.

5. *Desarrollar habilidades de aprendizaje necesarias para emprender estudios posteriores con un alto grado de autonomía.*

Se desarrolla la competencia imprescindible para continuar nuestra formación posterior y permanente, adquiriendo hábitos, estrategias, metodologías y técnicas de aprendizaje autónomo, así como fomentando esa actitud independiente, innovadora y creativa enfocada a nuestra futura labor docente.

6. *Desarrollar un compromiso ético como profesionales, que potencie la idea de educación integral, con actitudes críticas y responsables; 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 base de esta propuesta es contribuir y completar el desarrollo integral de todo el alumnado, y, por ende, conseguir una educación integral y de calidad, llegando a ella mediante un análisis crítico y reflexivo, y ofreciéndosela a toda persona sin discriminación de ningún tipo. Para ello, son valores que vertebran cualquier praxis educativa los valores democráticos, de tolerancia e igualdad, solidaridad, justicia y no violencia y de inclusión e integración.

Por su parte, las **competencias específicas** relacionadas con este TFG son las siguientes:

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.*

Es fundamental conocer las singularidades y los diversos contextos del alumnado para plantear una propuesta que se adapte a ellos y a sus intereses y, consecuentemente, logre tener los beneficios que se esperan.

2. *Conocer, valorar y reflexionar sobre problemas y exigencias que plantea la heterogeneidad en las aulas, así como saber planificar prácticas, medidas, programas y acciones que faciliten la atención a la diversidad del alumnado.*

La heterogeneidad en el aula es un aspecto enriquecedor a la par que inherente a la realidad educativa, por lo que es necesaria una competencia que nos permita, como futuros docentes, asumir esa diversidad como oportunidad positiva y aprovecharla, así como saber abordarla de una manera óptima, sin desatenderla.

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

Esta propuesta pretende innovar y actuar sobre una problemática actual: las habilidades sociales para la vida. Es por ello necesario tener en cuenta la sociedad, su evolución y las conductas de interacción social que en ella prevalecen, para que, desde la educación, esa sociedad evolucione adecuadamente.

9. *Potenciar la formación personal facilitando el auto conocimiento, 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.*

El presente trabajo, y propuesta de intervención, pretenden propiciar en el aula conductas y habilidades de convivencia, respeto, interacción social y relación y conocimiento intrapersonal.

4. MARCO TEÓRICO

4.1. HABILIDADES SOCIALES

4.1.1. Definición del concepto

Las habilidades sociales se relacionan con las competencias sociales, aun siendo constructos independientes, y se refieren a conductas necesarias para un desempeño social óptimo (Rubiales et al., 2018). La competencia social implica la utilización de esas habilidades -pensamientos, emociones y conductas para tener éxito en las relaciones *interpersonales*- y, además, saber aplicarlas según interlocutor y contexto (Monjas, 2016).

Lejos de ser innatas, estas HHSS son aptitudes que se van adquiriendo, educando, modificando y mejorando a lo largo de la vida dependiendo del entorno, las experiencias vividas, el aprendizaje y la etapa del desarrollo en la que nos encontremos (Hinojo & Fernández, 2002). Además, producen el logro de dos objetivos: (1) objetivos afectivos (relaciones satisfactorias, amistades y relaciones amorosas) y (2) objetivos instrumentales (actividades cotidianas como comprar, vender, relacionarse en el ámbito laboral, etc.).

A continuación, se muestra la **Tabla 2** que contiene las definiciones de las HHSS según diversos autores.

Tabla 2

Definiciones de las habilidades sociales según diversos autores.

Autor y año	Definición de HHSS
Monjas (2020)	<p>“Conductas o destrezas sociales específicas requeridas para ejecutar competentemente una tarea de índole <i>interpersonal</i>” (p. 28). O sea, un “conjunto de comportamientos <i>interpersonales</i> complejos que se ponen en juego en la interacción con otras personas” (p. 28). Existen elementos comunes para la definición de las HHSS, como son los siguientes:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Se enseñan y aprenden, se modifican y mejoran mediante mecanismos básicos de aprendizaje. - Son recíprocas y dependen de la conducta de las personas del mismo contexto. - Constan de componentes motores y manifiestos, cognitivos, emocionales y fisiológicos. - Aumentan el refuerzo social y la satisfacción mutua. - Dependen de la situación y sus reglas, y de las personas implicadas.
Caballo (1986, citado en Caballo, 2007)	<p>“Conjunto de conductas emitidas por un individuo en un contexto interpersonal que expresa sentimientos, actitudes, deseos, opiniones o derechos de un modo adecuado a la situación, respetando esas conductas en los demás, y que generalmente resuelve los problemas inmediatos de la situación mientras minimiza la probabilidad de futuros problemas”. (p. 6)</p>
Garaigordobil y Peña (2014)	<p>“Conjunto de conductas que surgen de la interacción y relación con otras personas, mediante las cuales se expresan sentimientos, actitudes, deseos, opiniones y derechos, adecuándose a la situación, dando valor a los propios derechos y respetando los ajenos” (p. 552). Estas reducen los comportamientos problemáticos y contribuyen a la mejora de la autoestima, desarrollo de la empatía y a la resolución de problemas <i>interpersonales</i>.</p>
Monjas (2020)	<p>“Conductas necesarias para interactuar y relacionarse con los iguales y los adultos de forma efectiva y mutuamente satisfactoria”. (p.28)</p>
Monjas (2021)	<p>“Herramientas que utilizamos para la interacción” o “los elementos conductuales observables que permiten relacionarse con los demás de manera efectiva y satisfactoria” (p. 134). Son conductas que aprendemos a través de las interacciones y el proceso de socialización, y que, así como aprendidas, son entonces educables y modificables. Además, son una respuesta específica a una exigencia de una situación <i>interpersonal</i> concreta, por lo que la efectividad de esa conducta o respuesta dependerá del contexto de interacción.</p>

Fuente: elaboración propia.

4.1.2. Componentes de las habilidades sociales

El comportamiento humano se regula por la interacción entre tres componentes que “se presentan separados, pero que están intensa y recíprocamente interrelacionados” (Monjas, 2021, p. 126). Estos son pensamiento, emoción y acción. Se dan de una manera circular o cíclica; esto es, una situación determinada nos genera pensamientos, que a la vez suscitan unas emociones que desembocan en una acción, y es esta misma acción la que

genera otros pensamientos y emociones (Castillo y Sánchez, 2016; Monjas, 2021). Es debida a esta interrelación que debemos prestar atención a los tres componentes si queremos promocionar y mejorar la competencia social, ya que son necesarias habilidades y estrategias cognitivas ajustadas (pensamiento), una gestión de las emociones propias y ajenas (emoción), y una aplicación adecuada de las habilidades básicas de interacción (acción).

Así, Castillo y Sánchez (2016), de acuerdo también con Monjas (2021), distinguen los siguientes 3 componentes de las habilidades sociales, que son (1) el *componente conductual* (acción), (2) el *componente emocional* (emoción) y (3) el *componente cognitivo* (pensamiento) (desarrollados en el anexo I). Por su parte, Monjas (2020, p. 29) expone que los componentes de las HHSS son “motores y manifiestos (como la conducta verbal), emocionales y afectivos (ansiedad o alegría) y cognitivos (percepción social, autolenguaje, atribuciones)”, en la línea de Caballo (2007), quien establece que los componentes son conductuales, cognitivos y fisiológicos.

4.1.3. Habilidades socioemocionales

Las Habilidades Socioemocionales, entendidas como constructo dentro de las habilidades sociales, por ser más específicas, son el conjunto de conocimientos, destrezas y actitudes necesarias para comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales (Bisquerra-Alzina & Pérez-Escoda, 2007). Es decir, son competencias que facilitan las relaciones *interpersonales* y la prevención y resolución de conflictos (Gutiérrez et al., 2019). Monjas (2021), por su parte, define la competencia socioemocional como:

Conjunto de capacidades, habilidades y estrategias que permiten a la persona estructurar sus cogniciones, emociones y acciones, considerando sus objetivos y metas, su motivación, sus valores, teniendo en cuenta sus interlocutores, las exigencias y demandas de la tarea a realizar, el momento y el contexto y la situación específica, logrando resultados positivos y satisfactorios para la persona, sus interlocutores y las relaciones entre ellos. (p. 125)

Saarni (2001, citado en Rubiales et al., 2018) asocia la competencia socioemocional a la demostración de autoeficacia; es decir, la capacidad y habilidad de expresar emociones en las interacciones sociales, para lo cual se requiere conocimiento de las propias emociones y la capacidad para regularlas en función de los resultados deseados teniendo

en cuenta el contexto determinado. Así, la competencia socioemocional es, según Rubalcaba-Romero et al. (2017), un constructo que enfatiza la interacción entre la persona y su ambiente, vinculándose así al aprendizaje y al desarrollo. Asimismo, Rebollo et al. (2006) consideran que la dimensión afectiva ayuda a superar numerosos problemas sociales, por lo que los programas que desarrollen estas habilidades permitirán que el alumnado mejore su calidad de vida, su bienestar psicológico y la promoción de la salud.

4.2. ESTILOS CONDUCTUALES

En toda relación *interpersonal* se requieren habilidades sociales por parte de las personas que intervienen. Según estas y diferentes experiencias, motivaciones, conocimientos y valores, en las relaciones *interpersonales* se dan diferentes conductas o, lo que es lo mismo, maneras de actuar. Caballo (2007, p. 114) entiende la conducta como “el aspecto manifiesto de las HHSS”, y propone concretamente 3 estilos conductuales, que pasamos a describir brevemente.

4.2.1. Conducta asertiva

La asertividad tradicionalmente se ha atribuido a conceptos que hoy en día se relacionan con las HHSS, como las conductas de autoafirmación y la expresión de sentimientos, por lo que Monjas (2020) nos advierte ante una posible confusión entre asertividad y HHSS, siendo la primera un concepto integrado en la segunda. Para esta autora, la asertividad es “una conducta *interpersonal* que implica la expresión directa de los propios sentimientos y la defensa de los propios derechos personales, sin negar los derechos ajenos” (Monjas, 2020, p. 29).

La conducta asertiva implica una expresión directa de los propios sentimientos, necesidades, derechos y opiniones, de manera respetuosa sin amenazar ni castigar a los demás ni violar sus derechos (Mamani, 2021, p. 34). Este respeto al que nos referimos no se corresponde con el concepto de “servilismo”, el cual consiste en ser servicial por diferentes motivos (como si la otra persona tuviera razón, fuese más mayor, más poderosa o superior por razón de raza, sexo o experiencia y conocimiento). En la aserción se dan dos tipos de respeto según Caballo (2007): (1) el respeto hacia uno mismo y (2) el respeto hacia las necesidades y derechos ajenos.

El objetivo de la aserción es la comunicación clara, directa y no ofensiva de necesidades, opiniones y sentimientos. Del mismo modo, la conducta asertiva no asegura la ausencia

de conflictos. En esos casos, lo importante es sopesar las consecuencias del acto para ambas partes, velando por el bien común a largo plazo.

La asertividad tiene como beneficios el buen desenvolvimiento en las relaciones *interpersonales* -relaciones *interpersonales* significativas-, una satisfacción en su vida social, una confianza óptima y suficiente en sí mismo, así como una estima y respeto, una menor ansiedad y mejor adaptación social. Es por ello que Monjas (2021) considera esta conducta como una orientación hacia los demás o sociabilidad.

4.2.2. Conducta agresiva o disruptiva

Siguiendo al mismo autor, Caballo (2007), la conducta agresiva (mejor denominada como disruptiva) es la defensa de los derechos propios y la expresión de sentimientos, pensamientos y opiniones de manera deshonesto, inapropiada, violando los derechos de los demás. Monjas (2021) la considera una orientación contra los demás o agresividad. Esta conducta puede ser directa (es decir, agresión verbal acompañada o no de un componente no verbal, como gestos ofensivos) o indirecta (es decir, agresión verbal indirecta caracterizada por el sarcasmo, la burla y el rencor, junto con conductas no verbales agresivas, como golpes a objetos).

El objetivo de esta conducta es la dominación o la victoria, por medio de la fuerza, la humillación y la degradación, haciendo de menos al prójimo y sometiéndole. Se puede asociar a conductas ambiciosas, ya que estos individuos quieren conseguir sus objetivos a cualquier precio.

En este caso, las consecuencias pueden ser favorables -a corto plazo- o todo lo contrario. En el primer caso, éstas serían el sentimiento de victoria y poder, y la consecución de sus metas sin dificultades ni reacciones negativas por parte de los demás. No obstante, a largo plazo, las consecuencias serán de sentimientos de culpa (en el mejor de los casos), pérdida de relaciones *interpersonales*, aislamiento por parte de los demás, etc.

4.2.3. Conducta no asertiva, retraída o inhibida

Según Caballo (1993, citado en Mamani, 2021, pg. 33), la conducta “no asertiva, retraída o inhibida” implica la violación de los propios derechos por la incapacidad de expresar honestamente los sentimientos, pensamientos y opiniones. Esto permite que los demás violen esos sentimientos también y provoca la expresión de sentimientos autoderrotistas, abundantes disculpas, sensación de inseguridad, etc. Es decir, es una falta de respeto a las

propias necesidades. Igualmente, esta conducta se considera una “orientación de evitación o lejanía de los demás, denominándolo retraimiento o timidez y que implica apartarse y cohibirse de otros o de situaciones *interpersonales*” (Monjas, 2021, p. 96). A pesar de los inconvenientes y malestar que puede generar la timidez, también puede tener una “función protectora y adaptativa en situaciones desconocidas o extrañas” (Girodo, 2012, citado en Monjas, 2021, p. 98).

El fin de esta conducta es evitar los conflictos, así como agradar y complacer a los demás. Esto puede hacer peligrar, incluso, la integridad de la persona que asume estas conductas.

Como consecuencia de estas conductas, la persona que las asume no satisface sus necesidades, no expresa sus opiniones, no se comunica adecuadamente, desembocando esto en una incomodidad, incomprensión o manipulación por personas con las que interactúa. Más inconvenientes serían los consecuentes sentimientos de culpa, ansiedad, depresión y baja autoestima.

4.3. RELACIONES ENTRE IGUALES

Las relaciones entre iguales son necesarias para funciones significativas en el desarrollo. Estas contribuyen al conocimiento y valoración del *yo*. Se comparten experiencias importantes con los iguales, quienes sirven de confidentes, promueven el desarrollo de competencias sociales -manejo de conflictos *interpersonales*, asertividad, prosocialidad y construcción de principios morales- y, además, proporcionan apoyo emocional, influyendo también en el desarrollo cognitivo y ajuste escolar. Según Monjas y Avilés (2003), en las relaciones entre iguales se encuentran el afecto, intimidad, ayuda, apoyo, compañía, sentido de inclusión y sentimientos de pertenencia y aceptación, que logran que el niño tenga sentimientos de bienestar.

Estas relaciones pueden pasar de ser igualitarias a ser desequilibradas en el esquema dominio-sumisión (unos dominan y otros se someten o son sometidos) (Mamani, 2021). A pesar de los posibles inconvenientes de estos desajustes, los conflictos son necesarios, porque constituyen una fuente inagotable de aprendizajes y de desarrollo de habilidades, además de que crean experiencias que preparan para hacer frente a situaciones de frustración o simplemente más intensas o con personas desconocidas. Por esto, el conflicto no es el problema, sino la experiencia reiterada de ese conflicto o la demanda

excesivamente exigente para los recursos de los que disponen o a los que el alumnado tiene acceso (García-Bacete et al., 2010).

4.3.1. Sociabilidad

La sociabilidad es un constructo inseparable de las relaciones *interpersonales* y, según Monjas (2021), “se refiere al deseo de estar y hacer cosas en compañía de otras personas y es una orientación activa y positiva hacia los demás” (p. 35). Según el grado de sociabilidad podemos hablar de gente “muy sociable, poco sociable o insociable”, siendo las personas muy sociables las que más conversan, más disfrutan de encuentros sociales, realizan conductas de cohesión y evitan o saben solventar más eficazmente los conflictos y tienen unas relaciones de calidad, predominando esta sobre la cantidad.

4.3.2. Aceptación social

La **aceptación social** es entendida por Monjas et al. (2008) como el grado en que una persona es querida, aceptada, reconocida y apreciada en su grupo de iguales, como consecuencia de la atracción *interpersonal*. La baja aceptación, la ignorancia y el rechazo son factores de riesgo para la desadaptación (Bukowski et al., 1998, citado en Monjas et al., 2008).

Este grado de aceptación viene determinado por evaluaciones para obtener información acerca de la atracción *interpersonal* y del estatus social de la persona. Un método utilizado con alumnado es la *nominación entre iguales* (emisión de nominaciones positivas y negativas de los compañeros/as siguiendo un criterio determinado). Esta desemboca en una clasificación de cinco tipos sociométricos que exponen Monjas et al. (2008), siendo la siguiente: preferidos, rechazados, ignorados, controvertidos y promedios. El subtipo “promedio” no se encuentra dentro de ninguna de las otras clasificaciones, siendo personas que “no destacan por ser especialmente aceptados ni rechazados. Son más visibles que los ignorados, pero no puntúan muy alto en los rasgos positivos que caracterizan al preferido ni tampoco en los rasgos negativos que caracterizan al rechazado” (Estévez et al., 2009, p. 49). Cada uno de los tipos sociométricos asume diferentes conductas que, según García-Bacete (2007), son los que aparecen en la siguiente **Tabla 3**:

Tabla 3

Tipos sociométricos según las relaciones interpersonales con iguales

	SOCIABILIDAD	 AISLAMIENTO	 AGRESIVIDAD
PREFERIDOS	Alta	Baja	Muy baja
IGNORADOS	Baja	Bajo y medio-bajo	Muy baja
RECHAZADOS	Muy baja	Muy alta	Muy alta
CONTROVERTIDOS	Baja	Muy alta	Muy alta
PROMEDIO	Media-alta	Bajo	Bajo

Fuente: Elaboración propia con base en datos de García-Bacete (2007) y Estévez et al. (2009).

Monjas et al. (2008) hablan de la relación que existe entre la aceptación y las conductas de competencia social y las habilidades para crear y mantener relaciones *interpersonales* con iguales -conductas prosociales, habilidades comunicativas, de ayuda y cooperación, ausencia de conductas agresivas (Garaigordobil y García de Galdeano, 2006)-. Así, Lara y Monjas (2005, citado en Monjas et al., 2008) asumen que el comportamiento agresivo es el principal factor de rechazo, junto con conductas disruptivas o ansiosas.

4.3.3. Rechazo entre iguales

En las relaciones entre iguales puede haber desajustes y problemas, siendo el rechazo crónico entre iguales una causa de estrés y daño a largo plazo. El rechazo genera negativas consecuencias para el desarrollo socioemocional, y para evitarlo se utilizan técnicas de entrenamientos en HHSS, las cuales tienen más efectividad en conductas inhibidas y disruptivas, según el estudio de Monjas et al. (2010).

En lo referente al trabajo con el grupo-aula, se aplican programas socioemocionales dirigidos a competencias de comunicación, asertividad, gestión emocional, solución de conflictos *interpersonales*, autocontrol y autorregulación, conducta prosocial... Así, con el objetivo de que el alumnado rechazado sea más competente en lo social y escolar, se propone un programa del Grupo GREI (*Grupo de Investigación del Rechazo Entre Iguales en el Contexto Escolar*) (Monjas et al., 2008) a nivel universal -clima social inclusivo, programa socioemocional, estrategias y técnicas de aprendizaje cooperativo- y a nivel de población de alumnado que sufre rechazo y familias. El estudio llevado a cabo por Monjas et al. (2008) expone que, para el diseño de programas de intervención en HHSS, uno de los puntos esenciales es utilizar un estilo asertivo de relación, lo cual se vería influido por conductas de inhibición, retraimiento y pasividad. Este estudio, además, promueve la aceptación *interpersonal* entre el alumnado, o bien minimiza el rechazo

interpersonal, por lo que podría mejorar la calidad de las relaciones de convivencia en el contexto escolar.

4.4. PROGRAMAS DE ENTRENAMIENTO EN HABILIDADES SOCIALES

Así como exponen Rubiales et al. (2018), en el área educativa, un adecuado aprendizaje de las habilidades sociales genera evidentes beneficios, influyendo en los procesos de aprendizaje, la calidad del desempeño, el rendimiento y éxito académico y la resolución de problemas. Por otro lado, en el área de la salud mental, el desarrollo de estas habilidades produce un buen ajuste psicosocial y un bienestar emocional, y, por ende, favorece la salud física y mental (Extremera-Pacheco & Fernández-Berrocal, 2013).

Rodríguez y Montanero (2017) se refieren a 5 dimensiones de intervención educativa: (1) reconocer y expresar sentimientos, (2) hacer y rechazar peticiones, (3) aceptar críticas y disculparse, (4) iniciar y mantener conversaciones, hablar en público, expresar opiniones y (5) trabajar en equipo. En referencia a lo mismo, Monjas (2020) propone las siguientes dimensiones: hacer y aceptar cumplidos, hacer y rechazar peticiones, expresar amor, agrado y afecto, iniciar y mantener conversaciones, defender los propios derechos, expresar opiniones personales, así como justificar molestia, desagrado y enfado, petición de cambio de conductas del otro, disculparse o admitir ignorancia y afrontar las críticas. Todas estas dimensiones de intervención educativa que proponen estos autores se fundamentan en las áreas de las HHSS, las cuales se describen a continuación.

4.4.1. Áreas de las habilidades sociales

Monjas (2020) establece en el Programa de Entrenamiento en Habilidades de Interacción Social (PEHIS) una clasificación de las 30 habilidades de interacción social agrupadas en 6 áreas. Tanto las áreas como las HHSS que ellas comprenden no siguen un orden secuencial, pero dentro de cada área las HHSS siguen cierta progresión de dificultad o de secuenciación lógica (Monjas, 2020). Igualmente, estas áreas no son independientes unas de otras, sino que en las interacciones sociales todas las áreas y habilidades tienen una interdependencia positiva entre ellas. Así pues, las áreas que propone Monjas (2020) en su clasificación son las propuestas en la **Tabla 4**, con sus respectivas HHSS en el anexo II.

Tabla 4

Lista de Áreas del Programa de Habilidades de Interacción Social (PEHIS).

Área 1.	Habilidades básicas de interacción social.
Área 2.	Habilidades para hacer amigos y amigas
Área 3.	Habilidades conversacionales
Área 4.	Habilidades relacionadas con los sentimientos, emociones y opiniones
Área 5.	Habilidades de solución de problemas interpersonales
Área 6.	Habilidades para relacionarse con los adultos.

Fuente: Monjas (2020, p. 53).

4.4.2. Entrenamiento en habilidades sociales

El entrenamiento en habilidades sociales es, basándonos en Monjas (2021), una estrategia cognitivo-conductual que pasó de utilizarse únicamente en contextos clínicos con personas con dificultades sociales, a aplicarse en contextos como el educativo.

Diversos estudios previos sobre la implementación de programas de entrenamiento en HHSS indican aspectos interesantes y significativos a tener en cuenta para la propuesta de intervención de este TFG. Pasamos a comentarlos en la siguiente **Tabla 5**.

Tabla 5

Intervenciones en habilidades sociales.

Publicación (Autor, año)	Finalidad	Temporalización	Procedimiento
Programa de educación emocional en Educación Primaria (Plana, 2007)	Favorecer el desarrollo integral del alumnado (dimensión cognitiva, física, psicológica, social y afectiva).	Sesiones de 60 minutos.	Son diferentes programas divididos en los siguientes bloques: Bloque I. Conciencia emocional. Bloque II. Regulación emocional Bloque III. Autoestima. Bloque IV. Habilidades socioemocionales. Bloque V. Habilidades de vida.
Intervención en las Habilidades Sociales: efectos en la inteligencia emocional y la conducta social (Garaigordobil y Peña, 2014)	Evaluar el programa de intervención para desarrollar HHSS y comprobar si afecta directamente en función del sexo.	20 sesiones de 60 minutos cada una.	31 actividades divididas en los siguientes módulos: 1. Autoconciencia 2. Regulación emocional 3. Estado de ánimo 4. Comunicación 5. Empatía

PAHS (Monjas, 2016)	Promover las HHSS y, así, las conductas asertivas.	<ul style="list-style-type: none"> - Taller en momentos puntuales (durante un trimestre). - En las tutorías (semanales). - Como asignatura. - Como tema transversal (semanalmente durante 45 minutos). 	Procedimiento de enseñanza: <ol style="list-style-type: none"> 1. Reflexión inicial. Diálogo y discusión. 2. Guía para practicar la habilidad. 3. Modelado. 4. Práctica. 5. <i>Feedback</i> y reforzamiento. 6. Reflexión final. 7. Tareas
PEHIS (Monjas, 2020)	Enseñar HHSS al alumnado promoviendo y desarrollando su competencia interpersonal.	Entre 7 y 10 sesiones de dos horas cada una, con una periodicidad de 15 días.	Secuencia instruccional entendida como procedimiento de enseñanza que consta de las siguientes partes: <ol style="list-style-type: none"> 1. Instrucción verbal, dialogo y discusión. Presentación verbal de la habilidad y de sus pasos conductuales. 2. Modelado. Demostración de HHSS en situaciones determinada. 3. Práctica. A través de <i>Role-Playing</i> u otras prácticas. 4. <i>Feedback</i> y refuerzo. Cómo ha sido la práctica y reflexión sobre la misma. El refuerzo se da durante toda la estructura de sesión. 5. Tarea para casa. Permite planificar oportunidades para poner en práctica esta habilidad trabajada.

Fuente: elaboración propia con base en datos de Plana (2007), Garaigordobil y Peña (2014), Monjas (2016, 2020).

De acuerdo con Monjas (2020, p. 36), las estrategias de intervención en el área de la competencia social se entienden como entrenamiento en HHSS. Se aplican técnicas conductuales y cognitivas enfocadas a adquirir conductas socialmente efectivas que el alumnado no tenga en su repertorio conductual y, también, que mejoren y corrijan las conductas de relación interpersonal que son inadecuadas. Esta intervención se lleva a cabo mediante programas de entrenamiento socioemocional, entendidos según Pérez-González (2008) como procesos educativos, planificados y realizados mediante programas, dirigidos al desarrollo integral de la persona a través del aprendizaje y práctica de aspectos sociales y emocionales. No basta con diseñar y aplicar estos programas de entrenamiento en HHSS, sino que también es preciso evaluar estas intervenciones, tanto para mostrar el grado de validez como para detectar aquellos aspectos que sean susceptibles de mejora (Pérez-González, 2008).

Un estudio de Garaigordobil y Peña (2014) obtiene unos resultados que evidencian que su programa de entrenamiento de HHSS potenció significativamente el aumento de conductas sociales positivas (conformidad social, ayuda-colaboración y seguridad-firmeza), aunque no disminuyó las conductas sociales negativas, lo cual puede ser debido a que dicho programa hace más hincapié en desarrollar la sociabilidad y empatía, dando por hecho que el aumento de estas conductas reducirá las conductas y emociones agresivas.

Además, dichos resultados coinciden con otros estudios que confirman que estos programas de intervención socioemocional aumentan las competencias sociales (LeCroy y Rose, 1984, citado en Garaigordobil y Peña, 2014), la cooperación, las conductas prosociales, asertivas (Frey et al., 2005, citado en Garaigordobil y Peña, 2014) y de consideración hacia quienes sufren (Byrne et al., 2004, citado en Garaigordobil y Peña, 2014), entre otras. Así, las estrategias cognitivas de interacción social asertivas también aumentan tras la implementación de este programa.

Por su parte, Caballo (2007) expone diferentes mecanismos para aprender (y enseñar) las HHSS de interacción social, las cuales se muestran en la siguiente **Tabla 6**.

Tabla 6

Estrategias de enseñanza-aprendizaje de habilidades sociales.

Estrategia de enseñanza	Definición
Aprendizaje por Experiencia Directa	Las conductas se dan en función de la respuesta que se genere en su entorno tras el comportamiento social. Es decir, si una conducta obtiene una consecuencia grata, esta se repetirá pasando a formar parte del repertorio conductual del individuo. Por el contrario, si la respuesta es de ignorancia, la conducta disminuirá, y, si la consecuencia de tal conducta es negativa, la conducta se extinguirá además de que, posiblemente, vaya asociada a respuestas de ansiedad que interfieran en el aprendizaje de otras conductas.
Aprendizaje por Observación	Aprendizaje de conductas mediante la imitación de modelos significativos, como podrían ser sus iguales, sus hermanos/as, padres y madres, profesores, adultos en general, las redes sociales, la televisión, los juegos, etc.
Aprendizaje Verbal Instruccional	Es una forma indirecta de aprendizaje a través del lenguaje oral, preguntas, indicaciones, explicaciones o sugerencias. Este mecanismo, en el ámbito familiar es informal, pero en el ámbito escolar es sistemático y directo.

Fuente: Elaboración propia con base en datos de Caballo (2007).

En relación a la implementación del entrenamiento en HHSS en el contexto escolar, Monjas (2016) señala que el aprendizaje de las HHSS no se logra por la mera observación

ni la instrucción formal, sino que precisa de una enseñanza intencional, directa y sistemática. De ahí el requisito de implementar programas de enseñanza de HHSS en el currículo de los centros educativos.

4.4.3. Evaluación de las habilidades sociales

Como dice Caballo (2007), existen numerosos procedimientos e instrumentos de evaluación de las habilidades sociales. A pesar de ello, es un tema sin un acuerdo unánime, viéndose esta evaluación obstaculizada por falta de una definición en la que todos los autores estén de acuerdo sobre lo que realmente es una conducta socialmente habilidosa.

En líneas generales, la evaluación que Caballo (2007) presenta se compone de 4 momentos: antes, durante, después del entrenamiento, y durante el periodo de seguimiento. Durante estos momentos, es conveniente analizar la evolución y modificación de la conducta de la persona con la que se trabaja, así como su percepción del progreso, para comprobar si la intervención tiene éxito o es mejor adaptarla. Es importante comprobar si la persona transfiere sus mejorías a su vida fuera de la escuela (es decir, si lo generaliza) y si, tras el entrenamiento, se mantiene el progreso conseguido.

Monjas (2020, p. 103) entiende la evaluación como un proceso de síntesis que contempla tres fases: (1) de identificación, clasificación y diagnóstico, (2) planificación de programas de intervención y (3) evaluación de los efectos de la intervención. Esto significa que se da una evaluación previa a la intervención, durante la misma, inmediatamente después de terminarla y en su seguimiento, concordando esto con lo que propone Caballo (2007). Así, Monjas (2020) establece 3 momentos de evaluación: (1) evaluación inicial, (2) evaluación continua y (3) evaluación final (desarrollados en el anexo III).

Además de estos momentos de evaluación, esta autora aboga por la necesidad de una **autoevaluación** y **coevaluación** entre el alumnado. En la estructura de sesión hay momentos que son susceptibles de generar estos tipos de evaluación, como son las dramatizaciones, donde se evalúan a ellos mismos y a los compañeros/as, reflexionando sobre las conductas realizadas. Lo mismo sucede en el **modelado** por parte del alumnado, que evalúan entre ellos la conducta realizada. Además, también se hace necesaria una **evaluación de la práctica docente** y del **proceso de enseñanza-aprendizaje**, donde se

valoren técnicas y estrategias metodológicas, recursos espaciales, temporales y materiales, agrupamientos, evaluación, etc. (Monjas, 2020, p. 104).

Esta evaluación ha de tener diferentes características, que son las siguientes: (1) individualizada, (2) interactiva y contextual (evaluar tanto al individuo como el contexto en el que se desarrolla la propuesta, habiendo diferencias *interpersonales* en los diferentes contextos, como aula y recreo) y (3) informativa (Monjas, 2020, p. 104). Estos autores proponen diferentes recursos para evaluar las HHSS, los cuales aparecen a continuación (Caballo, 2007, p. 151; Monjas, 2020, p. 104) (véase un análisis más extenso en el anexo IV):

- Evaluación por los demás.
- Nominación entre iguales (tal como vimos en el punto 4.3.2. “Aceptación social”).
- Medidas conductuales.
- Cuestionarios.
- Código de Observación de la Interacción Social (COIS).
- Registros individuales y de grupo (véase anexo V)

5. DISEÑO E IMPLEMENTACIÓN DE LA PROPUESTA

Para la realización de este TFG se ha establecido un plan de trabajo constituido por varios pasos que conforman el método o proceso seguido para el estudio, análisis e implementación de la propuesta de intervención.

El primer paso del plan de trabajo seguido ha sido la **revisión bibliográfica**, es decir, buscar y analizar en profundidad la bibliografía y literatura previa sobre las HHSS con el fin de conocer y aprender sobre el tema del que versará la posterior propuesta de intervención en un aula real. Así, basaremos nuestra intervención en diversos programas que indiquen la finalidad, los contenidos, la metodología, la temporalización, la evaluación, etc. de sus propuestas. El análisis teórico de esta información y literatura lleva a la **argumentación teórica**, que constituye el fundamento del siguiente paso: la **propuesta de intervención en el aula**, la cual ha sido modificada y adaptada al grupo y contexto concretos. Esta intervención se lleva a cabo con todo el grupo clase, así como la evaluación inicial y final. No obstante, la evaluación continua se centrará en 3 estudiantes

concretos, para analizar la evolución de manera más exhaustiva. Tras la implementación de la propuesta, llega el momento de la evaluación de la misma, así como de la práctica docente, y la recogida de los resultados, los cuales desembocan en unas conclusiones. Finalmente, el trabajo concluye con las **limitaciones** encontradas, **propuestas de mejora** y la **prospectiva**.

La metodología y técnicas seguidas para el desarrollo de la propuesta de intervención aparecen a continuación en el apartado 6. “Propuesta de Intervención”, más concretamente en el 6.5. “Metodología de la propuesta de intervención”.

6. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN

6.1. JUSTIFICACIÓN DE LA PROPUESTA

Esta propuesta va dirigida al primer ciclo de Educación Primaria, concretamente al 1º curso, en aras de trabajar, desarrollar y mejorar las habilidades sociales y competencias socioemocionales del alumnado mediante un programa de entrenamiento en HHSS, así como conseguir conductas asertivas a partir de conductas disruptivas e inhibidas.

Estas HHSS se logran mediante procesos de desarrollo, siendo un aprendizaje progresivo, no innato, dependiendo de las interacciones con el medio social, que van conformando un bagaje. Tal y como vimos en el marco teórico, según Monjas (2020) el entrenamiento en HHSS es imprescindible para la adaptación al entorno. Este entrenamiento permite el logro de las destrezas sociales y la utilización de recursos y herramientas para desenvolverse con éxito en el área personal, familiar o escolar. Las competencias socioemocionales, por su parte, son útiles como factores protectores que facilitan la adaptación de la persona al contexto y favorecen un mejor afrontamiento ante diferentes situaciones de la vida (Rubiales et al., 2018). Estas son otra variable beneficiada por los programas de entrenamiento en HHSS.

La evidencia de la necesidad de esta intervención se refleja al inicio de los principios metodológicos 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*, de la siguiente manera:

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).

Así, los objetivos de la etapa de Educación Primaria, *dispuestos en el artículo 17 de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo*, hacen referencia a las HHSS de la siguiente forma:

a) “Conocer y apreciar valores y normas de convivencia, aprender a obrar de acuerdo con ellas de forma empática, prepararse para el ejercicio activo de la ciudadanía y respetar los derechos humanos, así como el pluralismo propio de una sociedad democrática”. (p. 23)

b) “Desarrollar hábitos de trabajo individual y de equipo, de esfuerzo y de responsabilidad en el estudio, así como actitudes de confianza en sí mismo, sentido crítico, iniciativa personal, curiosidad, interés y creatividad en el aprendizaje, y espíritu emprendedor”. (p. 23).

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).

Continuando con los objetivos y consideraciones metodológicas, ahora de las diferentes asignaturas, del *Decreto 26/2016, de 21 de julio*, comprobamos que se atienden en los siguientes casos:

El área referida más directamente a este contenido es el área de *Valores Sociales y Cívicos*, que en sus orientaciones metodológicas expone lo siguiente:

La propuesta de esta área es la de la formación de personas en la reflexión, el análisis y la vivencia en valores, fomentando el desarrollo de procesos educativos que potencien la participación individual para lograr fines colectivos, así como su educación emocional, entendida como conocimiento de los propios sentimientos y de los demás, así como las habilidades de su desarrollo. (p. 34682).

Los diferentes bloques en los que se estructura tratan contenidos como la identidad y dignidad de la persona (bloque I), autoconcepto ajustado, buena autoestima, toma de

decisiones responsables, identidad propia y conocimiento de uno mismo para enfrentarse a actitudes de violencia, estereotipos y prejuicios. También la comprensión y el respeto de las relaciones *interpersonales* (bloque II), empatía, respeto y tolerancia, habilidades necesarias para relacionarse y actuar de acuerdo con los deberes y derechos fundamentales.

Otras asignaturas, como el área de *Ciencias Sociales*, expone su finalidad de la siguiente manera:

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).

Al igual, en el Bloque I: Contenidos Comunes, para todos los cursos destaco los siguientes: “utilización de estrategias para potenciar la cohesión del grupo y el trabajo cooperativo desarrollando HHSS que favorezcan la colaboración, la igualdad entre los hombres y las mujeres y valorando la importancia de la contribución de todos” y “estrategias para la resolución de conflictos, utilización de las normas de convivencia y valoración de la convivencia pacífica y tolerante” (p. 34267).

Por su parte, el área de *Lengua Castellana y Literatura* hace referencia directa a una forma principal de relación *interpersonal*: “las destrezas básicas del lenguaje: escuchar, hablar, leer y escribir” (p. 34319).

6.2. OBJETIVOS DE LA PROPUESTA

Ahora pasamos a plantear los objetivos de esta propuesta, teniendo en cuenta los ya expuestos anteriormente en el apartado 6.1. “Justificación de la propuesta”, que se recogen en el *artículo 17* de la *Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo*.

El **objetivo general** de esta propuesta será “*conocer el fundamento teórico de las HHSS, así como la forma de desarrollarlas, aplicarlas en situaciones sociales y evaluarlas, para implementar un entrenamiento en HHSS que logre en el alumnado una mejora del desarrollo de las mismas*”. Así, los diferentes **objetivos específicos** que esta intervención práctica pretende lograr son los siguientes, teniendo en cuenta a Monjas (2020):

1. Adquirir y disponer en su repertorio de las conductas de interacción básicas necesarias para interactuar con otras personas en el contexto social cotidiano.

2. Iniciar, desarrollar y mantener relaciones positivas y satisfactorias con sus iguales, posibilitando esto tener amigos y amigas.
3. Ser asertivo y expresar sus emociones, afectos y opiniones recibiendo las de los demás adecuadamente.
4. Aprender qué es la autoestima y desarrollarla a partir de autoafirmaciones y comentarios positivos, así como promover actitudes positivas verbales y no verbales con los demás, expresando buenas palabras y mensajes positivos.
5. Conocer y definir la empatía e identificarla en situaciones cotidianas.
6. Adquirir estrategias de resolución pacífica de conflictos, y saber aplicarlas en las situaciones correctas.

6.3. DESTINATARIOS DE LA PROPUESTA

Esta propuesta irá dirigida al primer ciclo de Educación Primaria. Concretamente al grupo de 1º, constituido por 11 estudiantes (4 alumnos y 7 alumnas) de entre 6 y 7 años de edad. La propuesta irá dirigida a todo el grupo clase, aunque se centre el estudio más pormenorizado para este TFG en los casos concretos que destaquen por sus conductas no asertivas. Todo esto con el propósito de dirigir al alumnado hacia conductas asertivas y hacia el desarrollo óptimo de sus habilidades sociales. Así, el alumno en el que se centra la atención se caracteriza por asumir ciertas conductas disruptivas. Según datos aportados por la maestra en la entrevista educativa (véase anexo IX), es un alumno impulsivo y, en ocasiones, dictatorial o autoritario, cuya capacidad de atención es reducida, pero que destaca positivamente en lo que a capacidad intelectual se refiere. Denota una falta de autogestión y autocontrol emocional, sufriendo episodios de frustración e ira que le cuesta controlar. No obstante, aunque este caso anterior es nuestro objetivo principal, no es exclusivo, ya que también centramos la atención en un alumno cuya competencia social es adecuada, para comprobar si la propuesta favorece a la mejora de las HHSS.

Esta propuesta, en cierta medida, también asume como destinatarios al cuerpo docente y a las familias, con quienes se mantendrá una coordinación y coherencia constante. Los docentes participarán en la propuesta y orientarán diferentes partes del proceso, así como podrán utilizar recursos, actividades, metodologías que en ella se propongan. Las familias, por su parte, serán informadas e incluso participarán en tareas que el alumnado realice en sus casas. Para poner en conocimiento de la intervención a todas estas partes

se redactó un consentimiento informado (véase anexo VI) que aprobó el centro y que, posteriormente, fue firmado por las familias.

6.4. CONTENIDOS DE LA PROPUESTA

En la propuesta de intervención se desarrolla una secuenciación de contenidos 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*. Estos se relacionan con las habilidades sociales que se implementan, desarrollándose por tanto contenidos de varias áreas. A continuación, se muestran los contenidos que se trabajan en la presente propuesta en la **Tabla 7**.

Tabla 7

Secuenciación de contenidos de la propuesta de intervención.

ÁREAS	DECRETO 26/2016	PROPUESTA DE INTERVENCIÓN
Ciencias Naturales	1.1. Conocimiento de sí mismo y de los demás (p. 34227).	1.1. Identificación y conocimiento de las emociones y sentimientos propios y ajenos, y su relación con el bienestar.
Ciencias Sociales	2.1. Conocimiento de las relaciones entre los miembros de sus grupos sociales de referencia (p. 34280). 2.2. Las normas de convivencia y su cumplimiento (p. 34282).	2.1. Interés y participación activa en las interacciones sociales, aplicando habilidades básicas de interacción social. 2.2. Comprensión y respeto de las normas de convivencia.
Lengua Castellana y Literatura	3.1. Situaciones de comunicación espontáneas o dirigidas relacionadas con la cotidianidad del alumnado (p. 34332). 3.2. Comprensión y expresión de mensajes verbales y no verbales (p. 34332). 3.3. Estrategias y normas en el intercambio comunicativo: participación, exposición clara, respeto al turno de palabra, entonación (p. 34332). 3.4. Estrategias para utilizar el lenguaje oral como instrumento de comunicación y aprendizaje (p. 34333). 3.5. Identificación y valoración crítica de los mensajes y valores transmitidos por el texto (p. 34334).	3.1. Participación en situaciones comunicativas relacionadas con las HHSS en el contexto del alumnado. 3.2. Comprensión y expresión verbal y no verbal. 3.3. Participación en situaciones comunicativas siguiendo unas normas conversacionales: respetar el turno de palabra, practicar la escucha activa, escuchar para entender y no para responder, mantener una conversación coherente, etc. 3.4. Estrategias para utilizar el lenguaje oral para expresar ideas, sentimientos y opiniones. 3.5. Comprensión de situaciones transmitidas por texto e identificación en ellas de habilidades y conductas sociales.

4.1. La imagen de uno mismo. La autoestima. Valoración y aceptación de sus cualidades y limitaciones (p. 34695).	4.1. Desarrollo del autoconcepto ajustado y realista, así como del amor propio y autoestima en base a sus limitaciones y potencialidades.
4.2. Expresión de ideas, pensamientos o sentimientos (p. 34695).	4.2. Reconocimiento y expresión de ideas, pensamientos, opiniones, emociones y sentimientos.
4.3. Respeto a las opiniones de los demás. El respeto hacia la persona que habla. La escucha atenta (p. 34696).	4.3. Actitudes de respeto y tolerancia ante las opiniones ajenas, así como ante sus expresiones.
4.4. La asertividad. El lenguaje positivo. El tono y el volumen en el habla (p. 34697).	4.4. Desarrollo de conductas asertivas y comprensión de las no asertivas.
4.5. Los grupos sociales. El grupo clase. La familia. El grupo amigos (p. 34697).	4.5. Relaciones <i>interpersonales</i> y vínculos afectivos con grupos sociales cercanos (familia, iguales, amigos, profesores).
4.6. Las relaciones sociales. La resolución de problemas en grupo (p. 34698).	4.6. Participación en relaciones sociales aplicando estrategias y pautas de conducta. Prevención y resolución pacífica de conflictos.

Fuente: Elaboración propia con base en datos del Decreto 26/2016.

6.5. METODOLOGÍA DE LA PROPUESTA

La metodología a seguir en esta propuesta de intervención se basa en la literatura previa, siendo autores como Monjas (2020, 2016), Garaigordobil y Peña (2014) y Plana (2007) quienes proponen técnicas de enseñanza y estructuras de sesión para implementar estos programas de entrenamiento en habilidades sociales.

El **docente** es guía de las actividades, asambleas y reflexiones. Aporta modelos de actuación (modelado), ejemplificando las HHSS trabajadas. Así, el alumnado visualiza y puede imitar cómo se aplican las HHSS y en qué situaciones, interiorizando un bagaje y repertorio de conductas. Otra función del docente es el constante refuerzo y *feedback* aportado, que reconduce la sesión en los casos necesarios, y hace profundizar y reflexionar al alumnado acerca de diferentes aspectos que estén llevando a cabo. Este *feedback* crea ciclos de reflexión acción, donde el alumnado actúa, reflexiona sobre su acción y la reconduce. Así, el refuerzo es una fuente de motivación y reconocimiento para el alumnado.

El **estilo de enseñanza** prioriza tanto la participación e implicación del alumnado, creando un ambiente cómodo y espontáneo, como la actitud reflexiva ante las HHSS trabajadas. El alumnado reflexiona sobre situaciones en las que aparecen unas determinadas HHSS, exponiendo sus experiencias personales y explicando cómo aplican ellos esa conducta, cuál es la forma adecuada, qué consecuencias tiene esa conducta y

demás cuestiones que aplican a situaciones de su vida real. Estos diálogos y discusiones (complementados con vídeos en algunos casos) les ayudan a comprender la HHSS, y es después de esto cuando ponemos en práctica lo aprendido. Estas prácticas son dramatizaciones de situaciones cotidianas, *role-playing*, juegos a modo de concurso, actividades dinámicas, cuentos, juegos de afirmaciones positivas hacia los demás, etc.

Tras estas prácticas llega el momento del trabajo fuera del aula, en sus respectivas casas con sus familias, para comprobar si las HHSS se generalizan a un contexto más informal. Esta comunicación entre familia y colegio se da a través de fichas desde el colegio a casa, y viceversa, adaptadas de Monjas (2020) (véase anexo XII. Instrumentos para evaluación continua de la propuesta de intervención. Ficha colegio-casa y casa-colegio). Esta comunicación se traduce en una coordinación y en una continuación del programa fuera del aula, consiguiendo efectos más significativos.

Aunque agrupamiento principal es en gran grupo, algunas actividades requieren pequeños subgrupos, como es el caso de las dramatizaciones o *role-playing*, donde cada grupo representa una situación ante los demás (público). Es importante destacar que, tras cada una de estas representaciones, el grupo dialoga acerca de qué situación se ha dado y qué HHSS han intervenido, cómo las han aplicado y porqué. Así, en estos momentos en los que se expone algún trabajo, se dan los momentos de autoevaluación y coevaluación mencionado en el apartado 4.4.3 “evaluación de las habilidades sociales”.

En definitiva, todas las sesiones seguirán una misma estructura, conformada por los elementos que se proponen en la literatura revisada, elementos que varían en función de la sesión (por ejemplo, la parte práctica variará según la HHSS a trabajar). Así como se repetirá la misma estructura, predominará un ambiente favorecedor y de confianza, para que el alumnado se exprese sin cohibiciones y de manera espontánea.

6.6. CONTEXTO DE LA PROPUESTA

El contexto en el que se desarrolla la presente propuesta es un grupo de 1º de Educación Primaria, principalmente durante la jornada lectiva. En esta jornada, la intervención se lleva a cabo en el aula en el área de *Lengua Castellana y Literatura* y en el área de *Matemáticas*, gozando del gran privilegio de tener flexibilidad horaria que posibilita realizar las sesiones cuando mejor convenga. Esto es debido a que en el grupo existe alumnado que sale del aula a recibir apoyo algunos días en el área de *Matemáticas* y

Lengua Castellana y Literatura y lo conveniente es que la propuesta se dirija a todo el alumnado al completo. De igual manera, llevar a cabo la propuesta en el área de *Valores Cívicos y Sociales* la hace inaccesible todo el alumnado, ya que un gran número cursa la asignatura de *Religión*.

El otro contexto en el que se desarrolla parte de la propuesta es en el hogar-familiar del alumnado, donde se continúa con *tareas para casa* y con la que se establece una coordinación y comunicación permanente. Esta colaboración de las familias se da en trabajos breves y sencillos, en aras de extrapolar y generalizar lo aprendido en clase a un contexto más informal y familiar.

6.7. ACTIVIDADES DE LA PROPUESTA

Las actividades que conforman la intervención se fundamentan en programas de intervención y entrenamiento en habilidades sociales, destacando programas de Monjas (2020, 2021) y Caballo (2007). Las actividades propuestas son las que se llevan a cabo en la intervención, pero es conveniente que cada HHSS se trabaje más profundamente en más sesiones (véase punto 6.8. “Temporalización de la propuesta”), dependiendo esto y su duración de la edad y singularidades del alumnado. “El número de sesiones a la semana, la duración de cada una y el espaciamiento intersesiones, son cuestiones que el propio profesor ha de delimitar teniendo en cuenta sus alumnos (edad, características, problemas), recursos, objetivos y planificación” (Monjas, 2016, p. 151).

Esta *elección de las sesiones* puestas en práctica se basa en algunas de las áreas de HHSS que propone Monjas (2020) (véase punto 4.4.1. “Áreas de las habilidades sociales”) y en los módulos o actividades propuestas por Monjas (2021). De esta forma, las áreas de Monjas en su programa PEHIS que se trabajan serán:

las Habilidades Básicas de Interacción Social, Habilidades relacionadas con los sentimientos, emociones y opiniones y las Habilidades de solución de problemas *interpersonales*, intercaladas con los módulos propuestos por Monjas (2021) de asertividad, empatía y sociabilidad y convivencia.

Esta elección se da en función de la evaluación inicial realizada al alumnado, donde se observaron los puntos débiles que más trabajo requerían. Así, basándonos en estas áreas, se plantearon las sesiones siguiendo una progresiva complejidad.

Los **objetivos específicos** de las actividades parten de los *objetivos de la propuesta*. Los **contenidos** se refieren a los mencionados en el epígrafe *Contenidos*, anteriormente expuesto. Los **criterios de evaluación** de cada actividad se refieren a los criterios seleccionados 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 las HHSS, además de relacionarse con las áreas y HHSS del Programa de Habilidades de Interacción Social (PEHIS), de Monjas (2020), mencionadas anteriormente. Estos criterios, además, se atienden más adelante en el apartado de *Evaluación*. Tanto *objetivos específicos*, como *contenidos*, como *criterios de evaluación* se especifican en las tablas de cada actividad.

Las actividades planteadas aparecen en el anexo VII, desde la Tabla 15 a la 29. A continuación, se expone en las **Tablas 8 y 9** una sesión con sus respectivas actividades y los títulos de las recogidas en el Anexo VII:

Tabla 8

Sesión 1: Actividad 1. ¿Qué son las Habilidades Sociales? (Adaptado de Monjas, 2020).

TÍTULO	<i>¿Qué son las Habilidades Sociales?</i>
OBJETIVOS	Objetivo específico 1. “Adquirir y disponer en su repertorio de las conductas de interacción básicas necesarias para interactuar con otras personas en el contexto social cotidiano” de los propuestos en el apartado 6.2. de la propuesta de intervención.
CONTENIDOS	Contenido principal: Habilidades básicas de interacción social: reír y sonreír, saludar, presentar, cortesía y amabilidad. 2.1, 3.1, 3.2. y 3.3. de los contenidos del proyecto de la Tabla 7. <i>Secuenciación de contenidos</i> .
TEMPORALIZACIÓN	20 minutos
CRITERIOS DE EVALUACIÓN	2.1, 2.2, 2.3 de los criterios de evaluación del proyecto del anexo VIII “Criterios de Evaluación de la propuesta”.
RECURSOS	Tarjetas con las habilidades básicas de interacción social.

Desarrollo:

Instrucción verbal, dialogo y discusión. Iniciamos un diálogo a modo de asamblea con el alumnado. Introducimos las HHSS, qué son, si las conocen, cuáles son, su necesidad... Concretamos después las habilidades básicas que tratamos en esta sesión. Les preguntamos por las HHSS que vamos a trabajar de manera indirecta: ¿Quién ha sonreído o se ha reído esta

mañana? ¿Habéis visto a alguien más que haya sonreído o reído? ¿Te ha sonreído alguien hoy? ¿Por qué crees que ha sido? ¿Qué mostramos cuando sonreímos o nos reímos? ¿Es agradable que alguien nos sonría? ¿Y sonreír a la gente? ¿Y reírnos? ¿Con quién preferís estar, con un niño risueño o con un niño serio y borde? Así con cada una de las habilidades que trabajemos. ¿Por qué sucede esa conducta? ¿Qué pasa antes? ¿Qué pasa después? Además, vemos en qué momentos es adecuado usar esa habilidad social y cuándo no. Hablamos de los pasos conductuales que acompañan a cada habilidad conforme a Monjas (2020).

Modelado. Ponemos ejemplos o pedimos que pongan ejemplos de cada habilidad, donde las identifiquen y analicen.

Tabla 9

Sesión 1: Actividad 2. Aplicamos lo aprendido. (Adaptado de Monjas, 2020)

TÍTULO	<i>Aplicamos lo aprendido</i>
OBJETIVOS	Objetivo específico 1. “Adquirir y disponer en su repertorio de las conductas de interacción básicas necesarias para interactuar con otras personas en el contexto social cotidiano”.
CONTENIDOS	Contenido principal: Habilidades básicas de interacción social: reír y sonreír, saludar, presentar, cortesía y amabilidad 3.2, 3.5 y 4.3. de los contenidos del proyecto de la Tabla 7. <i>Secuenciación de contenidos.</i>
TEMPORALIZACIÓN	30 minutos
CRITERIOS DE EVALUACIÓN	1.1, 2.2, 3.7 de los criterios de evaluación del proyecto del anexo VIII “Criterios de Evaluación de la propuesta”.
RECURSOS	Tarjetas con roles

Desarrollo:

Práctica. Dividimos al alumnado en 3 grupos que trabajarán diferentes situaciones cada uno por separado, cada grupo en un espacio. A cada miembro del grupo les damos un *rol* determinado, con la función de cada *rol* para que partan de una base. Esto se hará con tarjetas que se reparten entre los grupos. Cuando cada uno tenga un rol, empezarán a preparar un *role-playing* breve que expondrán ante los otros grupos. En este *role-playing*, mediante los roles de cada uno, se pondrán en juego todas las habilidades básicas de interacción social que anteriormente se han trabajado (reír y sonreír, saludar, presentar, cortesía y amabilidad). Una vez prepare cada grupo su breve dramatización, la exponen en orden al resto. Después, se crea un diálogo en el que comentamos, valoramos y analizamos la dramatización expuesta, definiendo a situación e identificando en ella

las habilidades básicas de interacción social utilizadas. Las situaciones serán las siguientes (elaboración propia):

- Dos personas jugando en la clase. Entra otra tercera persona desconocida. Entra y sonríen, se saludan y se presentan. Los dos invitan al tercero a que se una a su juego. Juegan amablemente, sonriendo y riendo.
- Van 4 personas andando por la calle, en parejas. Entre las parejas no se conocen. Una persona se tropieza y cae al suelo. Sonríe como muestra de que está bien. Dos personas van a ayudarlo mientras le sonríen y se preocupan por él, pero otra se ríe desafortunadamente (aspecto comentado en la asamblea posterior). La persona caída agradece la ayuda.
- 2 personas sentadas en dos asientos del transporte público. Entra un anciano con dificultades para andar, de hecho, pisa sin querer a uno de ellos. Se disculpa. Se dirigen a él tratándole de usted, con cortesía, y le ceden el asiento. Él agradece. Al salir, le ceden el paso y le dejan espacio para que salga cómodamente del transporte.

Refuerzo y *feedback*. Durante la práctica el refuerzo y *feedback* son verbales y continuos, reforzando buenas aplicaciones de las habilidades, podrá ser grupal o individual. Se han de corregir las conductas mal aplicadas o que no son correctas dando pautas, sugerencias y pistas para mejorar esa acción.

A continuación, exponemos la **Tabla 10** con los títulos de las actividades que se encuentran completas en el anexo VII, como he mencionado anteriormente:

Tabla 10

Títulos de las actividades propuestas y expuestas en el anexo VII.

SESIÓN	ACTIVIDADES Y TÍTULO	TABLA EN ANEXO VII
Sesión 1. Habilidades básicas de interacción social.	1. <i>¿Qué son las habilidades sociales?</i> 2. <i>Aplicamos lo aprendido.</i>	Tabla 15 y 16.
Sesión 2. La asertividad.	1. <i>¿Qué es la asertividad?</i> 2. <i>Concurso: ¿es esta situación asertiva?</i>	Tabla 17 y 18.
SESIÓN 3. La autoestima.	1. <i>¿Qué es la autoestima?</i> 2. <i>¡Cuántas cosas buenas tengo!</i> 3. <i>¡Cómo quiero a mis amig@s!</i> 4. <i>(actividad extra) Cuento de la autoestima</i>	Tabla 19, 20, 21 y 22.
SESIÓN 4. Sociabilidad y convivencia.	1. <i>¿Qué son la sociabilidad y la convivencia?</i> 2. <i>Socializamos jugando.</i>	Tabla 23, 24 y 25.

	3. <i>Los mimos que conviven.</i>	
SESIÓN 5. La empatía.	1. <i>¿Qué es la empatía?</i> 2. <i>Me pongo en los zapatos de...</i>	Tabla 26 y 27.
SESIÓN 6. El conflicto.	1. <i>¿Qué es el conflicto?</i> 2. <i>El conflicto.</i>	Tabla 28 y 29.

Fuente: elaboración propia.

6.8. TEMPORALIZACIÓN DE LA PROPUESTA

Las actividades se organizan en 6 sesiones (una sesión por cada módulo o área que propone la literatura revisada) de una temporalización de entre 45 y 60 minutos cada una.

Según la literatura revisada (véase apartado 4.4. “Programas de entrenamiento en Habilidades Sociales”), Monjas (2016) dice que lo conveniente sería aplicar la propuesta de intervención en sesiones semanales de 45 minutos. Por su parte, Plana (2007) plantea sesiones de 60 minutos cada una. En la presente propuesta, teniendo en cuenta el contexto, la disponibilidad y la posibilidad de acción, las sesiones serán de entre 45 y 60 minutos cada una, siguiendo esta literatura previa. Asimismo, el planteamiento inicial de las sesiones semanales no se pudo llevar a cabo por falta de tiempo (véase apartado 8.2. “consideraciones finales, limitaciones y propuestas de mejora”), por lo que se realizaron dos sesiones por semana (durante 3 semanas, por lo que fueron 6 sesiones) en las áreas de *Matemáticas y Lengua Castellana y Literatura*. Es por esto que, siguiendo a Monjas (2016), la intervención se podría asumir bien como un taller realizado durante un determinado periodo (durante la asignatura Prácticum II del Grado de Educación Infantil y Primaria o durante un mes) o bien como tema transversal abordado desde todas las materias, a excepción de las especialidades: *Educación Física, Música e Inglés*. Es esta excepción anterior la que nos lleva a denominarlo mejor como taller durante un periodo de tiempo concreto y limitado.

No obstante, basándome en Monjas (2016) (véase punto 4.4. “Programas de entrenamiento en habilidades sociales”), lo ideal sería programar esta intervención como tema transversal o incluso como área curricular durante un periodo más extenso para tener la posibilidad de profundizar en cualquier aspecto necesario y para conseguir una adquisición real de estas HHSS, empezando con el alumnado de edades tempranas.

6.9. ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD

Esta propuesta se caracteriza por ser inclusiva y dirigirse a todo el alumnado, cualesquiera que sean sus singularidades, cultura, género, potencialidades o necesidades. No obstante, será posible cualquier adaptación específica requerida, ya que la propuesta ofrece posibilidad de modificación de las actividades. En el caso concreto del alumnado con el que se implanta la propuesta, no hay mucha diversidad, a excepción de aspectos como el contexto familiar, el ritmo de aprendizaje, las conductas, la capacidad de atención o la motivación.

No obstante, con la actual situación de conflicto bélico en el país europeo de Ucrania, se planteó la situación de acoger alumnado ucraniano. Por eso planteamos un hipotético caso: alumnado con desconocimiento del idioma. En este caso, las adaptaciones llevadas a cabo serían generales para todas las actividades, ya que la principal limitación sería el idioma y la comunicación, además de la diversidad cultural y social. Por esto, algunas adaptaciones o estrategias serían las que aparecen en la **Tabla 11**.

Tabla 11

Estrategias de adaptación a la diversidad.

Pictogramas	Pictogramas referidos a las HHSS y a conductas que se vayan a dar en el aula. Por ejemplo: decir un comentario positivo, pedir perdón, saludar y despedirse, ayudar a los demás, conversar, ser amable... Se utilizarían durante todas las sesiones para facilitar la comunicación entre el alumnado, tanto por parte del alumno con desconocimiento del idioma, como por parte de los demás compañeros/as.
Acompañante-traductor	Puede haber una persona que traduzca y medie en situaciones comunicativas, que será de gran ayuda para incluir y acoger al alumno, aunque no sea la única forma de comunicación. Igualmente, la ayuda entre iguales y el acompañamiento de un compañero/a será muy eficaz para fomentar la participación de este alumnado. Así, podemos proponer a un alumno para que realice las actividades y juegos con el alumnado que desconoce el idioma, formando un tándem.
Clima de aula favorecedor	El grupo promoverá la ayuda entre iguales y promoverá un clima de confianza, respeto y afecto, lo que influiría directa y significativamente en la inclusión del alumnado con desconocimiento del idioma. Este clima deberá primar en el aula por parte de cualquier miembro del grupo, creando un ambiente favorecedor que promueva el desarrollo del alumnado que lo requiera.

Igualdad de oportunidades	Evitando mermar la participación por razón de desconocimiento del idioma, ritmo de aprendizaje más lento u otras necesidades.
Videos	Poner subtítulos para que el alumnado pueda seguirlo. No obstante, debido a su edad quizás se le complique leer todas las intervenciones del video, por lo que podremos poner el video en el idioma natal de este alumnado, además de en castellano.
Rol-playing	Podremos transformarlos en representaciones con mímica, dando importancia a lo no verbal, ya que los gestos son un lenguaje universal.

Fuente: elaboración propia.

6.10. RECURSOS

Los recursos humanos serán el alumnado y ambas maestras, tanto la tutora como la docente en prácticas. El espacio que se usará será el aula de referencia, y los recursos materiales serán los que se han incluido en cada actividad (véase anexo VII).

6.11. EVALUACIÓN DE LA PROPUESTA

La evaluación de la presente propuesta de intervención incluye varios tipos de evaluación, definidos por el momento en que se realizan y la finalidad que presenta cada uno de ellos. De esta forma, basándonos en la fundamentación teórica (véase apartado 4.4.3. “Evaluación de las HHSS”), proponemos una *evaluación continuada* en el tiempo, realizándose *antes, durante y después* -inmediatamente al finalizarla y durante un *seguimiento posterior y periódico*- de la intervención con el alumnado. Todos estos momentos se aplican en aras de analizar la eficacia de la propuesta sobre el alumnado y de reflexionar acerca de sus resultados y su puesta en práctica para que esta última mejore y tenga mayor éxito en el futuro.

En consonancia, en la **Tabla 12**, expongo diferentes instrumentos y estrategias de evaluación que permitirán la evaluación inicial, continua y final de las HHSS del alumnado. Para ello me baso en autores como Monjas (2020) (véase apartado 4.4.3. “Evaluación de las HHSS”).

Tabla 12

Resumen de instrumentos de evaluación e informantes en cada momento de evaluación.

Evaluación del alumnado	Instrumento de evaluación	Informante	Momento de evaluación
-------------------------	---------------------------	------------	-----------------------

Evaluación inicial	Entrevista educativa (anexo IX)	Maestro tutor.	Antes de la implementación de la propuesta, tras una observación del alumnado.
	Cuestionario de Habilidades de Interacción Social (adaptado de Monjas (1992, citado en Monjas, 2020). (anexo X)	Alumnado.	
Evaluación continua	Hojas de registro de cada sesión. (anexo XI)	Alumnado.	Durante la intervención, tanto en el colegio como en sus casas.
	Ficha colegio-casa (anexo XII)	Maestro tutor.	
	Ficha casa-colegio (anexo XII)	Madre o padre.	
Evaluación final	Cuestionario de Habilidades de Interacción Social (adaptado de Monjas (1992, citado en Monjas, 2020).	Alumnado.	Una vez finalizada la intervención.
	Ficha de autoevaluación (anexo XIII)	Alumnado.	
Evaluación de la propuesta	Cuestionario de Habilidades de Interacción Social (adaptado de Monjas (1992, citado en Monjas, 2020).	Alumnado.	Al terminar la propuesta totalmente, en el momento de su análisis.
	Ficha de autoevaluación.	Alumnado.	
Evaluación de la práctica docente	Ficha de coevaluación. (anexo XIV)	Alumnado y otros docentes.	Durante y al finalizar la intervención.

Fuente: elaboración propia.

Criterios de evaluación

Hacemos una revisión y selección de los criterios del Decreto 26/2016, a fin de utilizarlos para evaluar la propuesta. Así, estos criterios de evaluación aparecen en algunos de los instrumentos de evaluación expuestos en lo sucesivo. Estos criterios de evaluación se muestran en el anexo VIII: *Criterios de evaluación de la propuesta de intervención* y aparecen especificados en cada tabla de las actividades (anexo VII).

Evaluación inicial

El primer instrumento de evaluación es una **entrevista educativa** al maestro tutor (véase la entrevista completa en el anexo IX) con ítems de elaboración propia adaptados al alumnado con el que se lleva a cabo la propuesta. Esta entrevista tiene carácter informal donde informante (maestra) y entrevistador mantienen un diálogo acerca del grupo completo o, si la maestra lo requiere, acerca de algún alumno concreto. Un ejemplo de ítems de la entrevista aparece en la siguiente **Tabla 13**:

Tabla 13

Ejemplo de ítems de la entrevista educativa, completa en el anexo IX.

- ¿El alumnado tiene actitudes positivas hacia los demás, ya sean alumnos o adultos?
- ¿Cómo son las relaciones interpersonales entre el alumnado en el aula? ¿Y en el recreo?

Fuente: elaboración propia.

Tras esta entrevista educativa, el docente cumplimenta un **cuestionario de habilidades de interacción social**, adaptado de Monjas (1992, citado en Monjas, 2020) (véase anexo X) en función de los ítems e información recopilada a partir de la entrevista. Este cuestionario va dirigido al alumnado de manera individual y, concretamente, a aquel alumnado que destaque por sus HHSS o por su necesidad de mejora y desarrollo de las mismas. El cuestionario tiene diversos ítems que se valoran con una escala Likert del 1 al 5. Un ejemplo de ítem de este cuestionario aparece en la **Tabla 14**:

Tabla 14

Ejemplo de ítems de la adaptación del Cuestionario de Habilidades de Interacción Social (CHIS). Ver cuestionario completo en el anexo X.

Saluda y se despide adecuadamente.
Realiza y responde adecuadamente a las peticiones, agradecimientos y disculpas.
Utiliza estrategias efectivas y justas de resolución de conflictos.
Empatiza con los iguales.

Fuente: Modificado de Monjas (1992, citado en Monjas, 2020).

Evaluación continua

La técnica de evaluación será la **observación directa**, que forma parte de las estrategias de evaluación de HHSS según Caballo (2007) (véase apartado 4.4.3. “Evaluación de las habilidades sociales”, con un análisis más extenso en el anexo IV). Esta observación será general a todo el grupo, poniendo especial interés en alumnado que interese por sus conductas poco habilidosas o no asertivas. Será, la base de otro instrumento de evaluación, pues a partir de ella completaremos diferentes **hojas de registro** con escala Likert (véase anexo XI), con las que valoraremos la consecución de los criterios de evaluación propuestos en cada actividad. Así, se hará visible el grado de logro de los objetivos de cada actividad y, en mayor escala, el grado de consecución de los objetivos que se plantea este trabajo. Es por esto que esta evaluación continua será también imprescindible para la evaluación final.

Asimismo, en aras de establecer una comunicación y coordinación con las familias, otro instrumento de evaluación son las **fichas colegio-casa** y **casa-colegio** (véase anexo XII), cuyo fin es compartir información sobre el progreso del alumnado. Estas fichas están modificadas a partir de Monjas (2020). Como comentaremos en el apartado 8.2. “consideraciones finales, limitaciones y propuestas de mejora”, en esta ocasión aún no han podido ser aplicadas.

Evaluación final

El principal instrumento de evaluación para comprobar y evaluar el progreso del alumnado será un instrumento ya utilizado en la evaluación inicial: **Cuestionario de Habilidades de Interacción Social (CHIS)** (Modificado de Monjas, 1992, citado en Monjas, 2020) (véase anexo X). De esta forma, comparamos los datos cuantitativos recogidos al inicio con los resultados finales. Además, tan importante es la evaluación externa por la parte docente, como la evaluación propia del alumnado, basada en sus experiencias propias. Así, al final de la propuesta realizarán una **ficha de autoevaluación** (véase anexo XIII), cuyos ítems se refieren a los objetivos y criterios de evaluación de cada sesión y será cumplimentada por los propios estudiantes.

Evaluación de la propuesta

Como vimos en el apartado 4.4.3. “Evaluación de las habilidades sociales”, Monjas (2020) establecía la necesidad de una evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje. Para ello, son útiles instrumentos ya utilizados y cumplimentados en la evaluación continua y final. Estos resultados evidencian la utilidad y eficacia de la propuesta, así como muestran los aspectos a mejorar. Estos instrumentos válidos para esta evaluación son las hojas de registro de evaluación continua (véase anexo XI), donde destacamos aspectos relevantes durante las sesiones de manera individualizada; el cuestionario adaptado a partir del CHIS de Monjas (1992, citado en Monjas, 2020) (véase anexo X), realizado tanto al inicio como al final de la propuesta, para analizar los cambios y las constantes; y la autoevaluación (véase anexo XIII) que realiza el alumnado, referida a aspectos de su propia evolución y adquisición de competencia social.

Evaluación de la práctica docente

La evaluación docente se centrará en observar y valorar la implicación y predisposición del docente ante la propuesta, bien sea en la entrevista educativa inicial (véase anexo IX)

o bien sea durante el transcurso y en lo sucesivo a la propuesta. Así, evaluaremos si el docente lleva a cabo las sesiones y actividades de manera óptima, y si a lo largo del curso aplica y da valor a esas HHSS para cuestiones diarias, como podrá ser la resolución de conflictos del aula. Además, el alumnado evalúa anónimamente al docente mediante una coevaluación con ítems referidos a su práctica (véase anexo XIV).

7. RESULTADOS DE LA PROPUESTA

En el apartado 4.4.2. “entrenamiento en habilidades sociales” se exponen programas de intervención en HHSS (véase Tabla 5) en los que nos basamos para plantear la propuesta de intervención, como el PEHIS de Monjas (2020) y el Programa de Relaciones Positivas de Monjas (2021). Estas intervenciones tienen unos resultados, los cuales pasamos a contrastar con los de la presente propuesta, analizándolo en función de lo expuesto en la fundamentación teórica.

Principalmente, como muestra la Tabla 5, se esperaba promover las HHSS del alumnado, y su generalización al resto de ámbitos de su vida. Como dicen Gutiérrez et al. (2019), desarrollar las habilidades socioemocionales incide sobre la prevención y resolución de conflictos, aspecto trabajado intrínsecamente en esta propuesta. En esta línea, el programa del Grupo GREI (Monjas et al., 2008) supone una mejora en la aceptación *interpersonal* y un descenso del rechazo entre iguales, lo que desemboca en una mejora de la calidad de las relaciones de convivencia. En relación con la intervención, no se han podido ver mejoras significativas, pero sí indicios de ella, ya que, aunque no se redujeron en gran medida los conflictos, se mejoró la forma de resolverlos (se creó un ambiente en el aula de resolución de conflictos a base de diálogo y resolución inmediata con las personas implicadas).

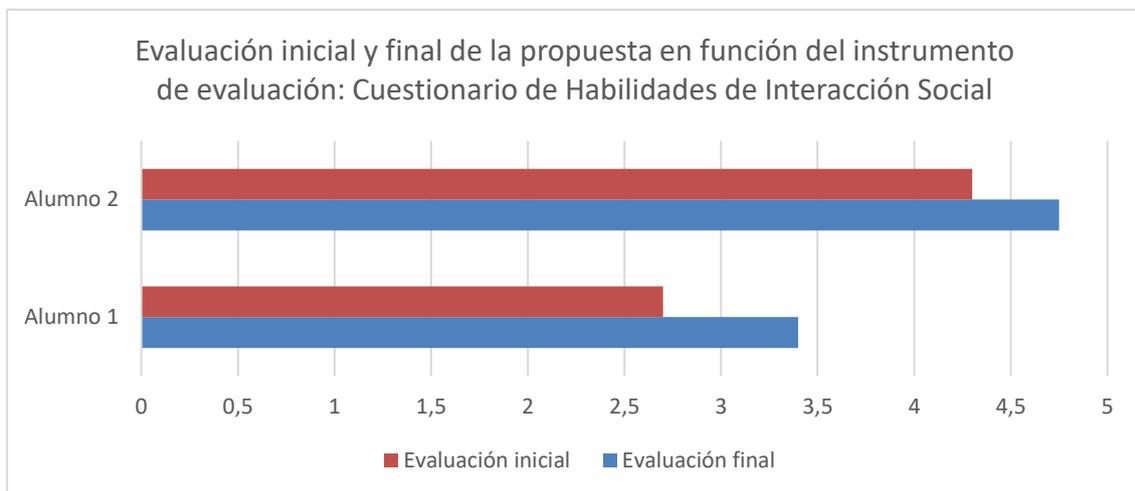
Estudios como el de Garaigordobil y Peña (2014) evidencian un aumento de conductas sociales positivas, pero no una disminución de las conductas sociales negativas. En la presente intervención, comprobamos que sí que ha habido un aumento de las conductas sociales positivas en ambos casos en los que centrábamos la atención (véase apartado 6.3 “destinatarios de la propuesta”). Pero, además, ha habido ciertas mejoras de las conductas sociales negativas en el caso del alumno poco habilidoso socialmente hablando. De esta forma, se corrobora que hacer hincapié en desarrollar la sociabilidad y la empatía reduce las conductas negativas. Asimismo, aumentan competencias sociales (LeCroy y Rose,

1984, citado en Garaigordobil y Peña, 2014) y conductas asertivas (Frey et al., 2005, citado en Garaigordobil y Peña, 2014). Esto es, la intervención ha supuesto un aumento del repertorio de HHSS, aun en el caso de alumnado que partía con conductas socialmente hábiles (véase alumno 2 en la Figura 1).

A continuación, aparece la Figura 1, una gráfica que muestra los resultados de la intervención. Concretamente, expone los datos recogidos mediante el instrumento de evaluación inicial y final *Cuestionario de Habilidades de Interacción Social* (véase anexo X), comparando así la evolución, por contraste de frecuencias, entre la evaluación inicial y la evaluación final de la intervención. En ella, aparecen reflejados en el eje Y el alumno 1 (alumno en el que se centra la atención por su estilo conductual disruptivo), y el alumno 2 (alumno “habilitado” socialmente hablando). Así, en el eje X aparece la valoración del cuestionario con escala Likert del 1 al 5. Esta puntuación surge al hallar la media entre la valoración de todos los ítems del cuestionario en estos dos momentos de evaluación formal. En ambos casos se observa una mayor puntuación en HHSS en la evaluación final, siendo más acusado el incremento en el estudiante en que centramos este trabajo.

Figura 1

Gráfico de barras que muestra la mejoría en el desarrollo de las HHSS de dos casos concretos especificados en el apartado 6.3 “destinatarios de la propuesta”.



Nota. La figura muestra la evaluación inicial y la final de dos alumnos. Fuente: elaboración propia a partir de los datos obtenidos con el Cuestionario de Habilidades de Interacción Social (adaptado de Monjas, 2020).

8. CONCLUSIONES E IMPLICACIONES

La justificación de este trabajo expone que éste es *innovador*, a la vez que *útil* y *viable*, lo cual pasamos a corroborar a continuación. Una vez puesta en práctica una intervención (basada en la fundamentación teórica surgida del análisis de varios autores), remarcamos el aspecto *novedoso* del trabajo principalmente por tratar un tema que no recibe el tratamiento adecuado en las aulas de hoy en día. De hecho, en la reciente asignatura de Prácticum II del Grado Educación Infantil y Educación Primaria (donde se pone en práctica esta propuesta), este tema no se había trabajado antes en el aula. Asimismo, la *utilidad* del trabajo radica en las evidencias que aporta la literatura previa, comprobadas además mediante la implementación de la propuesta. Esta implementación muestra las mejoras y beneficios de estos programas de entrenamiento en HHSS (véase apartado 7 “Resultados de la propuesta”). Así, la misma implementación demuestra la *viabilidad* de la propuesta, ya que es factible llevarla a cabo con buenos resultados, o indicios de los mismos. Independientemente de esta implementación, la viabilidad viene demostrada previamente por los diferentes autores que plantean estas propuestas y en los cuales se basa el trabajo, como Plana (2007), Garaigordobil y Peña (2014) y Monjas (2016, 2020).

Ahora, considero que el **objetivo general** (*implementar una propuesta innovadora que mejore las HHSS del alumnado*) se ha cumplido con éxito, aun considerando algunos matices. La innovación de la propuesta ha sido notable en el contexto en el que se ha realizado, ya que la metodología activa, las estrategias motivadoras, los materiales, las dinámicas lúdicas e, incluso, la propia temática, han sido novedosas tanto para alumnado como para profesorado. De hecho, ha sido esta innovación un punto fuerte de la intervención, promoviendo el interés, la implicación, la predisposición del alumnado y, por ende, la adquisición de aprendizajes significativos. La otra parte del objetivo se refiere a la mejora de las HHSS del alumnado, lo cual se ha logrado en unos casos más que en otros, teniendo en cuenta que partíamos de un contexto bastante favorecedor, con escasas y poco significativas excepciones. No obstante, considero que la propuesta también ha conseguido mostrar y evaluar las HHSS del alumnado, saliendo a la luz potencialidades y limitaciones en el alumnado antes no percibidas.

Con respecto a los **objetivos específicos**, su logro se muestra a continuación: *Conocer y profundizar en los aspectos que conforman las HHSS, en función de la bibliografía consultada*. Por mi parte, como maestra en formación, sin duda se ha abierto un campo

de interés sobre el cual trabajar en mi futura práctica docente. Este trabajo ha posibilitado una profundización en un tema que ya me suscitaba interés. Por parte del alumnado (y quizás también del profesorado), han conocido por primera vez variedad de HHSS, aprendiendo sus beneficios, los momentos en los que aplicarlas y la manera de hacerlo. Así, han aumentado su repertorio de HHSS, además de haber profundizado en el conocimiento de otras que previamente tenían y aplicaban. Esto ha servido de fundamento para *Poner en práctica una intervención educativa basada en la literatura previa y valorar la evolución de las HHSS del alumnado de 1º de Educación Primaria a lo largo de la misma*. La viabilidad del trabajo ha permitido llevar a cabo la propuesta de intervención en un contexto real, aplicando diversos instrumentos de evaluación que han permitido evaluar las HHSS en todo el proceso. Así, la misma intervención logra otro de los objetivos específicos: *Aportar recursos y herramientas al alumnado para el desarrollo autónomo de sus HHSS, que constituyan un repertorio que les permita desarrollarse y desenvolverse de manera óptima en sus relaciones intra e interpersonales*. Este se logra gracias a los aprendizajes que obtiene el alumnado en la propuesta de intervención, ya que ésta ofrece variedad de HHSS que van a adquirir y aplicar en su día a día y que tendrán beneficios sobre sus relaciones y calidad de vida.

8.1. ANÁLISIS DEL ALCANCE DEL TRABAJO

Tal y como comentamos al inicio de este apartado de *conclusiones e implicaciones*, vemos la *innovación* que este trabajo supone, ya sea por parte del alumnado al que se dirige, como por parte del maestro tutor de ese alumnado, incluso por mi parte, como alumna en formación y futura docente que no había diseñado antes una propuesta referida al área de las habilidades sociales. La *utilidad*, como venimos comentando, se evidencia con los resultados de esta propuesta, así como con los resultados de programas propuestos en la literatura revisada. Por su parte, la *viabilidad* se justifica principalmente por la oportunidad de implementarla en un contexto educativo real.

8.2. CONSIDERACIONES FINALES, LIMITACIONES Y PROSPECTIVA

A modo de *conclusión o consideración final*, y como ya decimos en el apartado 4. “marco teórico”, el aprendizaje requiere de una enseñanza directa y sistemática (Monjas, 2016), por lo que se hace pertinente la implementación de estos programas de enseñanza de

HHSS en contextos educativos. Eso evidencia la *pertinencia y utilidad* de esta propuesta de intervención y, por tanto, de este trabajo. Así como estos programas asumen gran importancia, la literatura previa y la propia implementación de este trabajo evidencian los beneficios y resultados que tienen sobre el alumnado (véase apartado 7 “resultados de la propuesta”). Por ello considero útil este trabajo para aplicarlo al contexto educativo, siempre y cuando tengamos en cuenta las limitaciones con las que hemos contado y las propuestas de mejora que proponemos para la prospectiva.

Durante el proceso de realización del trabajo no hemos encontrado apenas *limitaciones*, a excepción de las que han surgido en la intervención, aun habiendo gozado de un contexto favorecedor para desarrollarla. El alumnado a quien se dirigía la intervención ha tenido de inicio buena predisposición por cualquier propuesta, sobre todo si se presentaba de forma innovadora, como es este caso. Es por ello que uno de los únicos imprevistos encontrados ha sido cuadrar la intervención en el horario lectivo, pasando de querer realizarse en el área de *Valores Cívicos y Sociales*, a tener que realizarse en las áreas de *Matemáticas y Lengua Castellana y Literatura*. Esto interfirió en cierta medida en la programación de la maestra tutora del grupo para trabajar los contenidos de esas áreas. Otra de las limitaciones surgidas a la vez forma parte del motivo de la intervención: las conductas disruptivas por parte del alumnado, que en ocasiones han impedido el transcurso de las sesiones, aunque hayan sido muy pocas veces. Esto, sin embargo, forma parte del proceso de aprendizaje y de evolución en las HHSS. Igualmente, el tiempo ha sido una limitación que ha mermado la propuesta, ya que estos contenidos habrían de trabajarse durante más sesiones o periodos más extensos de tiempo, como bien decimos en el apartado 6.8. “*temporalización de la propuesta*”, basándonos en palabras de los autores de la Tabla 4. Es por esta limitación por lo que, en vez de plantear más número de sesiones y de realizarlas semanalmente, hemos llevado a cabo dos sesiones por semana, durante 3 semanas (un total de 6 sesiones). Por último, esta misma limitación ha impedido llevar a cabo parte de la evaluación final y de la práctica docente, con sus respectivos instrumentos de evaluación (véanse anexos V, XII, XIII y XIV). No obstante, todas estas limitaciones procurarán ser resueltas en un futuro cercano realizando la intervención en un contexto que ofrezca más tiempo y más disponibilidad por parte de las familias.

Con respecto a la *prospectiva*, en un futuro cercano sería factible la implementación de esta propuesta en un contexto educativo real, ampliando las sesiones, profundizando más en las HHSS y siguiendo la temporalización y metodología completas de los autores que

nos fundamentan. Pero además de factible, sería útil, ya que la realidad actual es que no se aplican estos programas en los centros educativos ni se recogen en sus programaciones, aun siendo programas que tratan aspectos que deberían tener más peso curricular, puesto que intervienen directamente en el desarrollo del alumnado. Además, la propuesta podría ser fácilmente adaptada y aplicable a un rango de edades más extenso, así como a Educación Infantil, a fin de desarrollar desde las edades más tempranas el trabajo un aspecto tan importante en la formación integral del alumnado como es la competencia social. Asimismo, una vez superadas las limitaciones anteriores y en base a lo propuesto en el apartado 6.8. “temporalización de la propuesta”, sería más significativo el planteamiento de la propuesta como tema transversal tratado desde todas las áreas, o incluso como un área curricular, dedicando importancia a esta competencia social en todas las actividades y momentos del día (lo cual implicaría una más fácil generalización de las HHSS a su contexto fuera de la escuela).

9. REFERENCIAS

- Bisquerra-Alzina, R. & Pérez-Escoda, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI: Revista de la Facultad de Educación*, 10, 61-82. <http://espacio.uned.es/fez/eserv/bibliuned:EducacionXXI-2007numero10-823/Documento.pdf>
- Caballo, V. (2007). *Manual de evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales*. (7ª edición). Siglo XXI. (Original publicado en 1993).
- Caballo, V., Salazar, I. & Equipo de Investigación CISO-A España (2018). La autoestima y su relación con la ansiedad social y las Habilidades Sociales. *Psicología Conductual*, 26(1), 23-25. https://zaguan.unizar.es/record/70886/files/texto_completo.pdf
- Castillo, S. & Sánchez, M. (2016). *Servicios socioculturales y a la comunidad. Habilidades sociales*. Altamar.
- Consejería de Educación (2016). 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, 142, 21 de Julio de 2016. <https://www.educa.jcyl.es/es/resumenbocyl/decreto-26-2016-21-julio-establececurriculo-regula-implant>

- Estévez, E., Martínez, B. & Jiménez, T.I. (2009). Las Relaciones sociales en la Escuela: El Problema del Rechazo Escolar. *Psicología Educativa. Revista de los Psicólogos de la Educación*, 15(1), 45-60.
<https://www.redalyc.org/pdf/6137/613765489007.pdf>
- Extremera-Pacheco, N., & Fernández-Berrocal, P. (2013). Inteligencia emocional en adolescentes. Padres y maestros. *Publicación de la Facultad de Ciencias Humanas y Sociales*, 352, 34-39.
<https://revistas.upcomillas.es/index.php/padresymaestros/article/viewFile/1170/993>
- Garaigordobil, M. & García de Galdeano, P. (2006). Empatía en niños de 10 a 12 años. *Psicothema*, 18(2), 180-186. <https://www.redalyc.org/pdf/727/72718203.pdf>
- Garaigordobil, M. & Peña, A. (2014). Intervención en las habilidades sociales: efectos en la inteligencia emocional y la conducta social. *Psicología Conductual*, 22(3), 551-567.
https://www.behavioralpsycho.com/wp-content/uploads/2019/08/09.Garaigordobil_22-3oa.pdf
- García-Bacete, F.J. (2007). La identificación de alumnos rechazados, preferidos, ignorados y controvertidos en el aula. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 60(1-2), 25-46.
http://repositori.uji.es/xmlui/bitstream/handle/10234/159585/Garc%c3%ada_Bacete_2007P_Identificacion_de_alumnos_rechazados_RPGA.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- García-Bacete, F.J., Sureda, I. & Monjas, M.I. (2010). El rechazo entre iguales en la educación primaria: Una panorámica general. *Anales de psicología*, 26(1), 123-136. <https://digitum.um.es/digitum/bitstream/10201/14481/1/92121-373541-1-PB.pdf>
- Gutiérrez, M., Rojas, S. & Terán, M. (2019). La enseñanza de habilidades socioemocionales en un grupo de educación primaria. En R. Enríquez & O. López (coords.) *Las emociones en los procesos pedagógicos y artísticos*. (pp. 29-48). ITESO.
https://rei.iteso.mx/bitstream/handle/11117/7861/Las%20emociones%20en%20los%20procesos%20pedag%C3%B3gicos%20y%20art%C3%ADsticos_REI.pdf?sequence=1

- Heras, B. (2022, 14 de junio). "Claudia y su asertividad". Cuentos y recetas. https://www.cuentosyrecetas.com/ser-asertivo-claudia-y-su-asertividad/#Cuento_8220Claudia_y_su_asertividad8221
- Hinojo, F. J., & Fernández, F. D. (2002). Diseño de un programa formativo para la mejora de las habilidades sociales en personas mayores. *Pedagogía social: revista interuniversitaria*, 9, 309-319. https://redined.mecd.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/140412/disen%C3%B3_programa_formativo.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Jefatura del Estado (2006). Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Boletín Oficial del Estado, 106, de 4 de mayo de 2006. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2006/05/03/2/con>
- Karen Benavides Nonajulca (2021, 1 de junio). *Cuento sobre la Asertividad* [vídeo]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=qvOxIC649Zg>
- Mamani, J. (2021). *Programa de habilidades sociales en niños de 7 a 11 años del centro psicoterapéutico Ajayu*. [Tesis Doctoral, Universidad Mayor de San Andrés]. Repositorio Institucional. <http://repositorio.umsa.bo/xmlui/handle/123456789/25945>
- Monjas, M.I. (2016). *Programa de asertividad y habilidades sociales (PAHS)* (4ª edición). CEPE. (Original publicado en 2009).
- Monjas, M.I. (2020). *Programa de enseñanza de habilidades de interacción social (PEHIS) para niños y niñas en edad escolar* (12ª edición). CEPE. (Original publicado en 1993).
- Monjas, M.I. (2021). *El complejo mundo de las relaciones interpersonales*. Pirámide.
- Monjas, M.I. (2021). *Programa de Relaciones Positivas (PRP): promoción de competencias socioemocionales*. Pirámide.
- Monjas, M.I. & Avilés, J.M. (2003). *Programa de sensibilización contra el maltrato entre iguales*. Valladolid: Junta de Castilla y León y REA. https://www.bienestaryproteccioninfantil.es/imagenes/tablaContenidos03SubSec/REA_bull_profe.pdf

- Monjas, M.I., Sureda, I. & García-Bacete, F.J. (2008). ¿Por qué los niños y las niñas de aceptan y se rechazan? *Cultura y Educación*, 20(4), 479-492. Recuperado de: <https://doi.org/10.1174/113564008786542181>
- Ministerio de Educación (2010). Real Decreto 861/2010 de 2 de julio, que modifica el Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, *por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales en España*. Boletín Oficial del Estado, 161, de 3 de julio de 2010. <https://www.boe.es/eli/es/rd/2010/07/02/861>
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2014). Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, *por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria*. Boletín Oficial del Estado, 52, de 1 de marzo de 2014. <https://www.boe.es/buscar/pdf/2014/BOE-A-2014-2222-consolidado.pdf>
- Ministerio de Educación y Ciencia (2007). Orden ECI/3857/2007, de 27 de diciembre, *por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Primaria*. Boletín Oficial del Estado, 312, de 29 de diciembre de 2007. <https://www.boe.es/eli/es/o/2007/12/27/eci3857>
- Pérez-González, J. C. (2008). Propuesta para la evaluación de programas de educación socioemocional. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 6(15), 523-546. http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/articulos/15/espanol/Art_15_246.pdf
- Plana, A. (2007). *Educación emocional: programa para educación primaria (6-12 años)* (2ª edición). Wolter Kluwer España. (Original publicado en 2003).
- Real Academia Española (2020). Informe de la Real Academia Española sobre el lenguaje inclusivo y cuestiones conexas. https://www.rae.es/sites/default/files/Informe_lenguaje_inclusivo.pdf#page32
- Rebollo, M.Á., Hornillo, I. & García, R. (2006). El estudio educativo de las emociones: una aproximación sociocultural. *Revista Electrónica Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, diciembre, 7(2), 28-44. https://gedos.usal.es/bitstream/handle/10366/56520/TE2006_V7N2_P28.pdf?sequence=1&isAllowed=y

- Rodríguez, S., & Montanero, M. (2017). Estudio del entrenamiento en habilidades sociales de un grupo de 2º de la ESO. *Tarbiya, revista de Investigación e Innovación Educativa*, (33), 77-90. <https://revistas.uam.es/tarbiya/article/view/7256/7609>
- Rubalcaba-Romero, N., Gallegos-Guajardo, J. & Fuerte, J.M. (2017). Competencias socioemocionales como predictoras de conductas prosociales y clima escolar positivo en adolescentes. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 88(31.1), 77-90. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5980962>
- Rubiales, J., Russo, D., Paneiva, P. & González, R. (2018). Revisión sistemática sobre los programas de Entrenamiento Socioemocional para niños y adolescentes de 6 a 18 años publicados entre 2011 y 2015. *Revista Costarricense de Psicología*, 37(2), 163-186. <http://rcps-cr.org/openjournal/index.php/RCPs/article/view/134>
- Smile and Learn (2021, 11 marzo). *¿Qué es la EMPATÍA? Explicación para niños. Las emociones.* [Vídeo] YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=q9wd09wkkCs>

ANEXOS

Anexo I. Componentes de las habilidades sociales.

Componente conductual (acción)	Las HHSS son componentes conductuales observables que nos permiten relacionarnos con los demás adecuadamente (Monjas, 2021, p. 134). Este componente se relaciona mayormente con la competencia comunicativa, donde influye el <i>feedback</i> y el estilo conductual (asertivo, inhibido o disruptivo). Se incluyen en este las reacciones fisiológicas, tales como sonrojo, sudoración, aceleración del ritmo cardiaco...
Componente emocional (emoción)	Aquellos elementos relacionados con las emociones (positivas o negativas), los sentimientos, los estados anímicos, los afectos y la confianza. Las emociones cumplen funciones adaptativas (preparan al organismo para aplicar una conducta), motivacionales (dan energía para realizar esa conducta) y sociales (influyen y facilitan en las interacciones sociales) (Mojas, 2021, p. 130). En este componente se incluye la Inteligencia Emocional , entendida como “la habilidad para percibir, asimilar, comprender y regular las propias emociones y las de los demás promoviendo un crecimiento emocional e intelectual” (Mayer y Salovey, 1997, citado en Monjas, 2021, p. 133). Esta se constituye por 4 componentes, que son: percepción y expresión, facilitación, comprensión y regulación emocional.
Componente cognitivo (pensamiento)	Aquellos elementos relacionados con los procesos mentales y con el aprendizaje de las HHSS, ya que para su desarrollo son necesarios recursos y destrezas cognitivas. Se presta especial atención a los componentes que ayudan al propio conocimiento y a los que facilitan el proceso de entender a los demás. Monjas (2021) expone algunas variables cognitivas que intervienen en los intercambios sociales, que son la percepción social, las creencias, las actitudes, la motivación, la empatía, el autodiálogo, las expectativas y las atribuciones.

Fuente: elaboración propia con base en Castillo y Sánchez (2016) y Monjas (2021).

Anexo II. Lista de Áreas y Habilidades Sociales del Programa de Habilidades de Interacción Social (PEHIS).

Área 1. Habilidades básicas de interacción social.	1.1. Sonreír y reír 1.2. Saludar 1.3. Presentaciones 1.4. Favores 1.5. Cortesía y amabilidad
Área 2. Habilidades para hacer amigos y amigas	2.1. Reforzar a los otros 2.2. Iniciaciones sociales 2.3. Unirse al juego con otros 2.3. Ayuda 2.5. Cooperar y compartir
Área 3. Habilidades conversacionales	3.1. Iniciar conversaciones 3.2. Mantener conversaciones 3.3. Terminar conversaciones 3.4. Unirse a la conversación de otros 3.5. Conversaciones de grupo
Área 4. Habilidades relacionadas con los sentimientos, emociones y opiniones	4.1. Autoafirmaciones positivas 4.2. Expresar emociones 4.3. Recibir emociones 4.4. Defender los propios derechos 4.5. Defender las propias opiniones
Área 5. Habilidades de solución de problemas interpersonales	5.1. Identificar problemas interpersonales 5.2. Buscar soluciones 5.3. Anticipar consecuencias 5.4. Elegir una solución 5.5. Probar la solución
Área 6. Habilidades para relacionarse con los adultos.	6.1. Cortesía con el adulto 6.2. Refuerzo al adulto 6.3. Conversar con el adulto 6.4. Peticiones al adulto 6.5. Solucionar problemas con adultos

Fuente: (Monjas, 2020, p. 53).

Anexo III. Momentos de evaluación de las habilidades sociales.

<i>Evaluación inicial</i>	Su objetivo es analizar las HHSS del alumnado y detectar e identificar cualquier problema sobre el que podamos dirigir la propuesta. En definitiva, trata de establecer estudiantes-objetivos para nuestra intervención por ser poco habilidosos socialmente, pero también identificar aquel alumnado habilidoso. Para eso, es necesaria una recogida de información para delimitar un punto de partida, establecer las líneas de actuación, los recursos necesarios, los objetivos, la necesidad o no de otros profesionales, etc.
<i>Evaluación continua</i>	Su propósito es ir valorando el progreso y la evolución de la propuesta, para reconducirla en caso necesario. Esta evaluación busca comprobar si el alumnado adquiere las habilidades trabajadas y las generaliza a otros contextos de su vida.
<i>Evaluación final</i>	Cuya finalidad es valorar la eficacia de la propuesta en base a los resultados obtenidos y de si se han cumplido los objetivos propuestos.

Fuente: elaboración propia con base en Monjas (2020).

Anexo IV. Estrategias de evaluación de las habilidades sociales.

Evaluación por los demás	Evaluaciones por parte de personas cercanas al individuo, con quienes establece relaciones interpersonales naturales y reales. Se puede considerar como una forma de observación directa por parte de quienes forman parte del mismo contexto que la persona.
Nominación entre iguales	Consiste en preguntar al alumnado sobre sus compañeros/as preferidos/as, consiguiendo respuestas de rechazo (nominación negativa) o elección (nominación positiva) basadas en unos criterios. Las preguntas se referirán a aspectos como los siguientes: mejor amigo, buenos amigos, amigos recíprocos, invitar al cumpleaños, elegir en tu equipo, pedir ayuda, compartir cosas, etc. (Monjas, 2020, p. 105).
Medidas conductuales	<p>La observación conductual consiste en observar a la persona en situaciones reales. Hay diversos tipos, como la <i>observación en la vida real</i>, que sería durante la jornada escolar, en este caso. Esto se puede complementar con el procedimiento de intervención propuesto por Monjas (2020) analizado anteriormente: el modelado, que consiste en mostrar la conducta concreta para incitar su comprensión e imitación.</p> <p>Otro tipo son las <i>pruebas estructuradas de interacción breve y semiextensa</i>, que consisten en una evaluación mediante “rol-play”. En ellas se describe una situación breve protagonizada por el sujeto, donde un compañero o compañera le dice un comentario, ante el cual el sujeto responde y se valora dicha respuesta.</p> <p>Otro tipo serían las <i>pruebas semiestructuradas de interacción extensa</i>, que son interacciones reales planeadas. Es decir, situaciones simuladas semejantes a situaciones que se dan en la vida real.</p>
Cuestionarios	“ <i>Cuestionario de habilidades sociales</i> (Caballo et al., 2017, citado en Caballo et al., 2018), que evalúa las HHSS siguiendo multitud de ítems referidos a las dimensiones o áreas de las habilidades sociales. Las dimensiones que este cuestionario evalúa son las siguientes: 1) Interactuar con desconocidos, 2) Expresar sentimientos positivos, 3) Afrontar las críticas, 4) Interactuar con las personas que me atraen, 5) Mantener la tranquilidad en situaciones embarazosas, 6) Hablar en público/Interactuar con superiores, 7) Afrontar situaciones de hacer el ridículo, 8) Defender los propios derechos, 9) Pedir disculpas y 10) Rechazar peticiones. En los resultados de este cuestionario, a mayor puntuación mayor HHSS.

	Monjas (1992, citado en Monjas, 2020, p. 107) propone el <i>Cuestionario de Habilidades de Interacción Social (CHIS)</i> , que al igual que el anterior tiene varios ítems valorados con una escala Likert del 1 al 5 y que giran en torno a las 6 áreas de las HHSS (anexo II).
Código de Observación de la Interacción Social (COIS)	Consiste en una observación directa de las interacciones entre iguales, en situaciones naturales y espontáneas en el ambiente escolar, sobre todo en el recreo (Verdugo et al., 1992, citado en Monjas, 2020, p. 107).
Registros individuales y de grupo	Consiguen un seguimiento más individualizado y puntual en los progresos surgidos. La hoja de registro individual sirve para registrar la respuesta de aquellos sujetos en los que nos centremos, aportando información precisa y continua del proceso de enseñanza-aprendizaje. La hoja de registro grupal, por su parte, recoge información de todo el grupo creando un perfil de clase determinado, el cual muestra de qué habilidades carecen o necesitan más trabajo. A modo grupal o individual se puede hacer una gráfica que muestre la consecución o no de las diferentes HHSS trabajadas.

Fuente: elaboración propia con base en datos de Caballo (2007).

Anexo V. Ejemplos de registros individuales y grupales propuestos por Monjas (2020).

HOJA DE REGISTRO INDIVIDUAL

Alumno: _____

Maestro/a: _____

Fecha: _____

HABILIDAD	RESPUESTAS					
Habilidades básicas de interacción social.						
Asertividad.						
Autoestima y autoafirmaciones positivas.						
Sociabilidad y convivencia.						
Empatía.						
Resolución pacífica y asertiva de conflictos.						

O: no hay respuesta; A: respuesta Correcta con ayuda; I: respuesta incorrecta; C: respuesta correcta sin ayuda

Fuente: adaptado de Monjas (2020, p. 121).

HOJA DE REGISTRO GRUPAL

Grupo: _____

Maestro/a: _____

Fecha: _____

Habilidades	Alumnado						
	A1	A2	A3	A4	A5	A6	...
Aplica las habilidades básicas de interacción social.							
Actúa acorde con conductas asertivas.							
Tiene autoestima y expresa autoafirmaciones positivas.							
Sigue las pautas de sociabilidad y convivencia.							
Muestra empatía.							
Aplica estrategias de resolución pacífica y asertiva de conflictos.							

1. Nunca; 2. Casi nunca; 3. Bastantes veces; 4. Casi siempre; 5. Siempre

Fuente: adaptado de Monjas (2020, p. 122).

GRÁFICA DE CONSECUCIÓN DE LA HHSS

Alumno (o grupo): _____

Maestro/a: _____

1.1	1.2	1.3	1.4	1.5
2.1	2.2	2.3	2.4	2.5
3.1	3.2	3.3	3.4	3.5
4.1	4.2	4.3	4.4	4.5
5.1	5.2	5.3	5.4	5.5
6.1	6.2	6.3	6.4	6.5

Rojo: necesita mejorar; Azul: conseguida.

Nota: las HHSS que se valoran se encuentran en el anexo II con esta misma numeración.

Fuente: (Monjas, 2020, p. 125).

Anexo VI. Consentimiento informado

Trabajo de Fin de Grado

Programa de Entrenamiento en Habilidades Sociales

El propósito de este documento es informar a las familias del alumnado de 1º de Educación Primaria del C.E.I.P. xxxxxxxx sobre una propuesta de intervención y solicitar su consentimiento para la colaboración voluntaria.

Las actividades propuestas formarán parte del Trabajo de Fin de Grado “*Habilidades sociales. Aprendizaje de conductas asertivas y autogestión emocional*” de la Universidad de Valladolid. El objetivo principal es plantear e implementar una serie de actividades durante la jornada lectiva dirigidas al desarrollo y mejora de las Habilidades Sociales del alumnado de 1º de Educación Primaria.

Cualquier dato e información recogida será totalmente anónima y en las actividades intervendrán la tutora del grupo junto con la alumna en prácticas. Todo el alumnado podrá beneficiarse de esta propuesta de intervención, por lo que solicito la autorización de las familias para que sus hijos e hijas participen en las actividades.

Agradeciendo su colaboración, atentamente:

Fdo. Andrea Herrero Pérez

Ante cualquier duda, pueden ponerse en contacto con Andrea Herrero en la dirección xxxxxxxxxx@alumnos.uva.es

Autorización para participar en el TFG sobre “*Habilidades sociales. Aprendizaje de conductas asertivas y autogestión emocional*”

D./Dña., en mi condición de Padre/Madre/Tutor del alumn@ del Centro educativo C.E.I.P. xxxxxxx, una vez conocido el objeto del mencionado TFG, autorizo la participación de mi hij@, dando por sobreentendido el compromiso por parte de los responsables del trabajo de que los datos recogidos solo serán utilizadas con fines propios del TFG. Además, se comprometen a revertir al colegio la información obtenida en el trabajo, con el fin de ayudar a elaborar programas de mejora de las Habilidades Sociales de nuestros/as hijos/as.

En xxxxxxx, a de de 2022.

Firmado:

Anexo VII. Sesiones de la propuesta de intervención

Sesión 1: De evaluación previa y acercamiento a las HHSS. Habilidades básicas de interacción social

Tabla 15

Sesión 1: Actividad 1. “¿Qué son las Habilidades sociales?” (Adaptado de Monjas, 2020).

TÍTULO	¿Qué son las Habilidades Sociales?
OBJETIVOS	Objetivo específico 1. “Adquirir y disponer en su repertorio de las conductas de interacción básicas necesarias para interactuar con otras personas en el contexto social cotidiano” de los propuestos en el apartado 6.2. “objetivos de la propuesta”.
CONTENIDOS	Contenido principal: Habilidades básicas de interacción social: reír y sonreír, saludar, presentar, cortesía y amabilidad. 2.1, 3.1, 3.2. y 3.3. de los contenidos del proyecto de la Tabla 7. <i>Secuenciación de contenidos.</i>
TEMPORALIZACIÓN	20 minutos
CRITERIOS DE EVALUACIÓN	2.1, 2.2, 2.3 de los criterios de evaluación del proyecto del anexo VIII “Criterios de Evaluación de la propuesta”.
RECURSOS	Tarjetas con las habilidades básicas de interacción social.

Desarrollo:

Instrucción verbal, dialogo y discusión. Iniciamos un diálogo a modo de asamblea con el alumnado. Introducimos las HHSS, qué son, si las conocen, cuáles son, su necesidad... Concretamos después las habilidades básicas que tratamos en esta sesión. Les preguntamos por las HHSS que vamos a trabajar de manera indirecta: ¿Quién ha sonreído o se ha reído esta mañana? ¿Habéis visto a alguien más que haya sonreído o reído? ¿Te ha sonreído alguien hoy? ¿Por qué crees que ha sido? ¿Qué mostramos cuando sonreímos o nos reímos? ¿Es agradable que alguien nos sonría? ¿Y sonreír a la gente? ¿Y reírnos? ¿Con quién preferís estar, con un niño risueño o con un niño serio y borde? Así con cada una de las habilidades que trabajemos. ¿Por qué sucede esa conducta? ¿Qué pasa antes? ¿Qué pasa después? Además, vemos en qué momentos es adecuado usar esa habilidad social y cuándo no. Hablamos de los pasos conductuales que acompañan a cada habilidad conforme a Monjas (2020).

Modelado. Ponemos ejemplos o pedimos que pongan ejemplos de cada habilidad, donde las identifiquen y analicen.

Tabla 16

Sesión 1: Actividad 2. “Aplicamos lo aprendido”. (Adaptado de Monjas, 2020)

TÍTULO	<i>Aplicamos lo aprendido</i>
OBJETIVOS	Objetivo específico 1. “Adquirir y disponer en su repertorio de las conductas de interacción básicas necesarias para interactuar con otras personas en el contexto social cotidiano” de los propuestos en el apartado 6.2. “objetivos de la propuesta”.
CONTENIDOS	Contenido principal: Habilidades básicas de interacción social: reír y sonreír, saludar, presentar, cortesía y amabilidad 3.2, 3.5 y 4.3. de los contenidos del proyecto de la Tabla 7. <i>Secuenciación de contenidos.</i>
TEMPORALIZACIÓN	30 minutos
CRITERIOS DE EVALUACIÓN	1.1, 2.2, 3.7 de los criterios de evaluación del proyecto del anexo VIII “Criterios de Evaluación de la propuesta”.
RECURSOS	Tarjetas con roles

Desarrollo:

Práctica. Dividimos al alumnado en 3 grupos que trabajarán diferentes situaciones cada uno por separado, cada grupo en un espacio. A cada miembro del grupo les damos un *rol* determinado, con la función de cada *rol* para que partan de una base. Esto se hará con tarjetas que se reparten entre los grupos. Cuando cada uno tenga un rol, empezarán a preparar un *rol playing* breve que expondrán ante los otros grupos. En este *rol playing*, mediante los roles de cada uno, se pondrán en juego todas las habilidades básicas de interacción social que anteriormente se han trabajado (reír y sonreír, saludar, presentar, cortesía y amabilidad). Una vez prepare cada grupo su breve dramatización, la exponen en orden al resto. Después, se crea un diálogo en el que comentamos, valoramos y analizamos la dramatización expuesta, definiendo a situación e identificando en ella las habilidades básicas de interacción social utilizadas. Las situaciones serán las siguientes (elaboración propia):

- Dos personas jugando en la clase. Entra otra tercera persona desconocida. Entra y sonríen, se saludan y se presentan. Los dos invitan al tercero a que se una a su juego. Juegan amablemente, sonriendo y riendo.
- Van 4 personas andando por la calle, en parejas. Entre las parejas no se conocen. Una persona se tropieza y cae al suelo. Sonríe como muestra de que está bien. Dos personas van a ayudarle mientras le sonríen y se preocupan por él, pero otra se ríe desafortunadamente (aspecto comentado en la asamblea posterior). La persona caída agradece la ayuda.

- 2 personas sentadas en dos asientos del transporte público. Entra un anciano con dificultades para andar, de hecho, pisa sin querer a uno de ellos. Se disculpa. Se dirigen a él tratándole de usted, con cortesía, y le ceden el asiento. Él agradece. Al salir, le ceden el paso y le dejan espacio para que salga cómodamente del transporte.

Refuerzo y *feedback*. Durante la práctica el refuerzo y *feedback* son verbales y continuos, reforzando buenas aplicaciones de las habilidades, podrá ser grupal o individual. Se han de corregir las conductas mal aplicadas o que no son correctas dando pautas, sugerencias y pistas para mejorar esa acción.

Sesión 2: La asertividad

Tabla 17

Sesión 2: actividad 1. “¿Qué es la asertividad?” (Elaboración propia).

TÍTULO	¿Qué es la asertividad?
OBJETIVOS	Objetivo específico 3. “Ser asertivo y expresar sus emociones, afectos y opiniones recibiendo las de los demás adecuadamente” de los propuestos en el apartado 6.2. “objetivos de la propuesta”.
CONTENIDOS	Contenidos principales: la asertividad y las conductas no asertivas. 3.1, 3.2, 3.3, 3.4. de los contenidos del proyecto de la Tabla 7. <i>Secuenciación de contenidos.</i>
TEMPORALIZACIÓN	20 minutos
CRITERIOS DE EVALUACIÓN	2.1, 2.2, 2.3, 3.6, 3.8 de los criterios de evaluación del proyecto del anexo VIII “Criterios de Evaluación de la propuesta”.
RECURSOS	Tarjetas con personajes referidos a cada tipo de conducta <ul style="list-style-type: none"> • Conducta asertiva: tarjeta verde • Conducta disruptiva o agresiva: tarjeta roja • Conducta inhibida: Tarjeta azul Pizarra <i>Blu Tack</i> Cuentos para explicar cada tipo de conducta: Karen Benavides Nonajulca (2021, 1 de junio). <i>Cuento sobre la Asertividad</i> [vídeo]. YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=qvOx1C649Zg Heras, B. (2022, 14 de junio). “Claudia y su asertividad”. Cuentos y recetas. https://www.cuentosyrecetas.com/ser-asertivo-claudia-y-su-asertividad/#Cuento_8220Claudia_y_su_asertividad8221

Desarrollo:

Instrucción verbal, diálogo y discusión; y modelado. Iniciamos un diálogo a modo de asamblea con el alumnado, preguntando por sus ideas previas acerca de la asertividad y los estilos conductuales. Después, les explicamos los tres tipos de conducta. Estas conductas se explican a través de un cuento en forma de vídeo, en el que aparecen los tres tipos de conducta. Tras el cuento, preguntamos por su comprensión, y les explicamos con nuestras palabras cada una de las conductas.

Tabla 18

Sesión 2: actividad 2. “Concurso: ¿Es esta situación asertiva?” (Modificado de Caballo, 2007).

TÍTULO	<i>Concurso: ¿Es esta situación asertiva?</i>
OBJETIVOS	Objetivo específico 1. “Adquirir y disponer en su repertorio de las conductas de interacción básicas necesarias para interactuar con otras personas en el contexto social cotidiano”. Objetivo específico 3. “Ser asertivo y expresar sus emociones, afectos y opiniones recibiendo las de los demás adecuadamente”. De los propuestos en el apartado 6.2. “objetivos de la propuesta”.
CONTENIDOS	Contenido principal: Conductas asertivas y no asertivas, dentro de las cuales están las conductas agresivas o disruptivas y las conductas inhibidas o retraídas (tímidas). 4.2, 4.3, 4.4 de los contenidos del proyecto de la Tabla 7. <i>Secuenciación de contenidos.</i>
TEMPORALIZACIÓN	35 minutos
CRITERIOS DE EVALUACIÓN	1.1, 2.3, 3.2, 3.4, 3.6, 3.8 de los criterios de evaluación del proyecto del anexo VIII “Criterios de Evaluación de la propuesta”.
RECURSOS	Tarjetas verdes, rojas y azules.

Desarrollo:

Práctica. A través de situaciones y explicaciones verbales se proponen conductas asertivas, no asertivas y agresivas. En las situaciones siempre presentar a un protagonista, cuya conducta es la que se va a valorar. En estas situaciones el narrador es la docente, y cada conducta la dramatiza un alumno. Es decir, en cada situación (expresada por la docente) hay 3 respuestas diferentes. A este alumno se le dará una tarjeta para saber cómo tiene que responder a la situación. Después de esa dramatización, es el momento de valorar esa conducta. El alumnado tiene 3 tarjetas cada uno (blanca: asertiva, roja: disruptiva, azul: inhibida) y, ante cada situación, levanta una según cómo entienda la conducta. Todos a la vez levantan la tarjeta. Se discuten las opiniones y respuestas, y

se da la solución, se reflexiona sobre ello. Se discute, aunque el grupo no coincida con la solución 'correcta'.

Ejemplos de situaciones a valorar (adaptadas al contexto de 1º de primaria) (ante sus respuestas, preguntamos cómo se sentirían en esa situación, ante una respuesta asertiva, no asertiva o agresiva) (modificado de caballo, 2007):

- Situación A: has quedado con una amiga para merendar en el parque. Acaba de llegar, pero con una hora de retraso y no llamó para avisar. Estás molesto por ello. Le dices:
 - o Bienvenida, la merienda está lista. (No asertiva, porque no expresas tu molestia ni su mala acción de llegar tarde)
 - o Cómo te atreves a llegar tan tarde. Es la última vez que te invito. (Agresiva, porque insultas y amenazas). (Si eligen esta, reflexionar acerca de cómo se sentirían si alguien les respondiese así)
 - o Llevo esperando una hora. Me gustaría que me hubieses avisado antes. (Asertiva, porque le expresas que ha llegado tarde y que eso no te gusta).
- Situación B: compraste unos zapatos nuevos y hoy ya se te han roto. Los quieres cambiar. Vas a la tienda y le cuentas el problema al dependiente. Este te dice que es muy fácil arreglarlo y que lo puedes hacer solo en casa. Tú le contestas:
 - o Es posible, pero prefiero que me los cambies. Quisiera otro par de zapatos, por favor. (Asertivo, porque expresas lo que quieres sin herir al otro)
 - o Genial, ¡gracias! (No asertiva, porque no dices lo que realmente quieres, cambiar los zapatos)
 - o Cámbiamelo ahora mismo. ¡Es que te has creído que yo soy zapatero! Y no vuelvas a engañarme. (Agresivo, porque es una orden y acusación, incluso burla)
- Situación C: Estás jugando a la *Araña Peluda* con tus amigos y amigas. Todo es súper divertido hasta que un amigo tuyo empieza a hacer trampas y a no seguir las normas del juego. Entonces:
 - o Le empujas, te enfadas y le dices: ¡Deja de hacer trampas o yo también las voy a hacer! (Agresiva, es una amenaza)
 - o Paras el juego y dices a tu amigo: Por favor, si queremos que el juego funcione tienes que cumplir las normas. (Asertiva, expresas tu desacuerdo de manera adecuada y propones una solución)
 - o Te enfadas y te sales del juego, triste. (Inhibida, porque no soluciona el conflicto, sin intentar solucionarlo)

Refuerzo y *feedback*. Durante la práctica el refuerzo y *feedback* son verbales y continuos, reforzando buenas identificaciones de las habilidades, podrá ser grupal o individual.

Sesión 3. Autoestima y autoafirmaciones positivas

Tabla 19

Sesión 3: actividad. “¿Qué es la autoestima?” (elaboración propia).

TÍTULO	<i>¿Qué es la autoestima?</i>
OBJETIVOS	Objetivo específico 3. “Ser asertivo y expresar sus emociones, afectos y opiniones recibiendo las de los demás adecuadamente”. Objetivo específico 4. “Aprender qué es la autoestima y desarrollarla a partir de autoafirmaciones y comentarios positivos externos”. De los propuestos en el apartado 6.2. “objetivos de la propuesta”.
CONTENIDOS	Contenido principal: Habilidades relacionadas con los sentimientos y emociones: Autoestima, autoafirmaciones positivas, autoconcepto, diálogo interior, bienestar. 1.1, 2.1, 3.1, 3.2, 3.3, 3.4. de los contenidos del proyecto de la Tabla 7. <i>Secuenciación de contenidos.</i>
TEMPORALIZACIÓN	10 minutos
CRITERIOS DE EVALUACIÓN	2.1, 2.2, 2.3 de los criterios de evaluación del proyecto del anexo VIII “Criterios de Evaluación de la propuesta”.
RECURSOS	Tarjetas con los conceptos a trabajar: autoestima, autoconcepto, diálogo interior, bienestar.

Desarrollo:

Instrucción verbal, diálogo y discusión. Iniciamos el diálogo con el alumnado, a modo de asamblea, creando un clima cómodo, de afecto, seguridad y confianza. Primero explicamos qué significa hacer autoafirmaciones positivas (decirse a uno mismo (en lenguaje interno o a los demás) cosas positivas. Comenzamos a guiar el diálogo: ¿Quién piensa y se dice cosas bonitas a sí mismo? ¿qué cosas? ¿Cómo te sientes? ¿Quién pone un ejemplo? Lo mismo, pero con cosas negativas.

La docente va poniendo ejemplos para incitar al diálogo y participación. Situaciones en las que estas afirmaciones aparecen: logros, mejoras personales, aspecto físico, esfuerzo, comportamiento, relación con los demás.

Recalamos la importancia de estas autoafirmaciones positivas: hace que nos sintamos bien con nosotros mismos. Según nos tratemos y nos queramos a nosotros mismos, así nos tratarán y nos querrán. Lo que pensamos y nos decimos se traduce en nuestros actos y en nuestra felicidad.

Expresar cuándo y cómo emitimos esas autoafirmaciones: ¿con qué personas? ¿con alguien que acabas de conocer? ¿Todo el rato? ¿Hablar solo de uno mismo? Importante que esas autoafirmaciones sean justas y realistas.

Modelado. Verbalmente, poner ejemplos de autoafirmaciones positivas de uno mismo. Después de ese ejemplo, poner ejemplos de afirmaciones positivas de cada persona del aula.

Tabla 20

Sesión 3: actividad 2. “¡Cuántas cosas buenas tengo!” (Elaboración propia).

TÍTULO	<i>¡Cuántas cosas buenas tengo!</i>
OBJETIVOS	Objetivo específico 4. “Aprender qué es la autoestima y desarrollarla a partir de autoafirmaciones y comentarios positivos, así como promover actitudes positivas verbales y no verbales con los demás, expresando buenas palabras y mensaje positivos” de los propuestos en el apartado 6.2. “objetivos de la propuesta”.
CONTENIDOS	Contenido principal: Autoafirmaciones positivas, autoestima. 1.1, 4.1, 4.2, 4.5. de los contenidos del proyecto de la Tabla 7. <i>Secuenciación de contenidos.</i>
TEMPORALIZACIÓN	15 minutos
CRITERIOS DE EVALUACIÓN	3.3, 3.4, 3.5 de los criterios de evaluación del proyecto del anexo VIII “Criterios de Evaluación de la propuesta”.
RECURSOS	Frases afirmativas

Desarrollo:

Práctica. Esta actividad consiste en que el alumnado busque y vaya encontrando por el aula diferentes afirmaciones positivas escondidas, que deberán asignar a un compañero o compañera, a quien mejor defina dicha afirmación. A medida que lo van encontrando, sin prisa y sin competitividad, van dejando boja abajo las frases sobre la mesa del compañero/a que consideren. Habrá un máximo de tarjetas o frases a encontrar por cada uno.

Cuando se hayan encontrado todas, el alumnado vuelve a sus sitios, y verá sobre su mesa las afirmaciones positivas que le han asignado. Las leemos todos y reflexionamos brevemente.

Refuerzo y *feedback*. Durante la práctica el refuerzo y *feedback* son verbales y continuos, reforzando buenas conductas y actuaciones, pudiendo ser grupal o individual. Se han de corregir las decisiones incorrectas del alumnado dando pautas, sugerencias y pistas para mejorar.

Tabla 21

Sesión 3: actividad 3. “¡Cómo quiero a mis amigos y amigas!” (Elaboración propia).

TÍTULO	<i>¡Cómo quiero a mis amigos y amigas!</i>
OBJETIVOS	Objetivo específico 3. “Ser asertivo y expresar sus emociones, afectos y opiniones recibiendo las de los demás adecuadamente”.

	Objetivo específico 4. “Aprender qué es la autoestima y desarrollarla a partir de autoafirmaciones y comentarios positivos, así como promover actitudes positivas verbales y no verbales con los demás, expresando buenas palabras y mensajes positivos”.
	De los propuestos en el apartado 6.2. “objetivos de la propuesta”.
CONTENIDOS	Contenido principal: Autoestima, afirmaciones positivas de los demás. 1.1, 3.4, 4.2, 4.3, 4.5 de los contenidos del proyecto de la Tabla 7. <i>Secuenciación de contenidos.</i>
TEMPORALIZACIÓN	15 o 20 minutos
CRITERIOS DE EVALUACIÓN	3.5, 3.7 de los criterios de evaluación del proyecto del anexo VIII “Criterios de Evaluación de la propuesta”.
RECURSOS	Ovillo de lana grande Almohadillas para sentarnos en círculo en el suelo. Cámara de fotos

Desarrollo:

Práctica. El alumnado se coloca en círculo, de pie o sentados en las almohadillas. La maestra, a modo de ejemplo, comienza con el ovillo de lana y se lo pasa a un alumno, diciendo una frase positiva que le caracterice. Tras esto, podemos preguntar al alumnado si esa afirmación es coherente, adaptada a ese alumno, incitando así a que piensen realmente afirmaciones que se ajusten y caractericen al alumno al que se refieren. Así, el primer alumno agarra el extremo de la lana y pasa el ovillo a otro alumno, repitiendo la misma acción. Así sucesivamente, teniendo que pasar el ovillo por todo el alumnado al menos 2 veces. Al final, cuando consideremos oportuno, se acaba el juego y vemos que se ha formado una tela de araña. Podemos guardar esa tela de araña para ponerla en la clase como recuerdo, o hacer una foto.

Refuerzo y *feedback*. Durante la práctica el refuerzo y *feedback* son verbales y continuos, reforzando buenas afirmaciones positivas que haga el alumnado, fomentando las afirmaciones justas y honestas. Se han de corregir las conductas mal aplicadas o que no son correctas dando pautas, sugerencias y pistas para mejorar esa acción.

Tabla 22

Sesión 3: actividad 4 (extra). “Cuento de la autoestima”. (Adaptado de Monjas, 2021).

TÍTULO	<i>Cuento de la autoestima</i>
OBJETIVOS	Objetivo específico 4. “Aprender qué es la autoestima y desarrollarla a partir de autoafirmaciones y comentarios positivos, así como promover actitudes positivas verbales y no verbales con los demás, expresando buenas palabras y mensajes positivos” de los propuestos en el apartado 6.2. “objetivos de la propuesta”.

CONTENIDOS	Contenido principal: la autoestima 3.1, 3.5, 4.1 de los contenidos del proyecto de la Tabla 7. <i>Secuenciación de contenidos.</i>
TEMPORALIZACIÓN	15 o 20 minutos
CRITERIOS DE EVALUACIÓN	2.2, 3.3 de los criterios de evaluación del proyecto del anexo VIII “Criterios de Evaluación de la propuesta”.
RECURSOS	Cuento “Las dos vasijas de agua” (Monjas, 2021) sacado del material complementario del libro de Monjas (2021): Programa de Relaciones Positivas. Adaptado al lenguaje del alumnado de 1º de EP.

Desarrollo:

‘Las dos vasijas de agua’ (adaptado de Monjas, 2021).

‘Érase una vez en la India, un hombre que se encargaba de recoger el agua del arroyo y llevarlo hasta el pueblo, para que la población tuviese acceso a ella. Este hombre tenía dos grandes vasijas que colgaba a los extremos de un palo y que llevaba encima de los hombros. Una de las vasijas tenía varias grietas, mientras que la otra era perfecta y conservaba toda el agua. Al final de la larga caminata desde el arroyo hasta el pueblo cuando la vasija rota llegaba solo tenía la mitad del agua.

Durante dos años completos diariamente sucedía eso. Por supuesto, la vasija perfecta estaba muy orgullosa de sus logros, pues se sabía excelente para los fines para los que fue creada. Pero la vasija agrietada estaba muy avergonzada de su propia imperfección y se sentía muy mal porque solo podía hacer la mitad de todo lo que se suponía que era su obligación.

Después de dos años, la vasija quebrada le dijo al hombre: «Estoy avergonzada y me quiero disculpar contigo, porque debido a mis grietas tú solo puedes entregar la mitad de agua y solamente obtienes la mitad del valor que deberías recibir».

El aguador le dijo compasivamente: «Cuando regresemos a casa, quiero que te fijas en las bellísimas flores que crecen a lo largo del camino».

Eso hizo la vasija y, en efecto, vio muchísimas flores hermosas a lo largo del camino. Aun así, la vasija se sentía apenada porque al final solo quedaba dentro de sí la mitad de agua que debía llevar.

El aguador le dijo entonces: «¿Te diste cuenta de que las flores solo crecen en tu lado del camino? Siempre he sabido de tus grietas y quise sacar el lado positivo de ello: sembré semillas de flores a lo largo de todo el camino por donde vas, y todos los días las has regado, y por esos dos años yo he podido recoger estas flores. Si no fueras exactamente tal como eres, con todas tus limitaciones, no hubiera sido posible crear esta belleza».’

Sesión 4. Sociabilidad y convivencia

Tabla 23

Sesión 4: actividad 1. “¿Qué son la sociabilidad y la convivencia?” (Elaboración propia).

TÍTULO	¿Qué son la sociabilidad y la convivencia?
OBJETIVOS	Objetivos específicos 1. “Adquirir y disponer en su repertorio de las conductas de interacción básicas necesarias para interactuar con otras personas en el contexto social cotidiano”. Objetivo específico 3. “ser asertivo y expresar sus emociones, afectos y opiniones recibiendo las de los demás adecuadamente”. De los propuestos en el apartado 6.2. “objetivos de la propuesta”.
CONTENIDOS	Contenidos principales: Sociabilidad y convivencia. 2.1, 2.2, 3.1, 3.2, 3.3, 3.4 de los contenidos del proyecto de la Tabla 7. <i>Secuenciación de contenidos.</i>
TEMPORALIZACIÓN	10 minutos
CRITERIOS DE EVALUACIÓN	1.4, 2.1, 2.2, 2.3, 3.5 de los criterios de evaluación del proyecto del anexo VIII “Criterios de Evaluación de la propuesta”.
RECURSOS	Almohadillas para la asamblea Tarjetas de sociabilidad y convivencia

Desarrollo:

Instrucción verbal, dialogo y discusión. Iniciamos el diálogo a modo de tertulia, y comenzamos hablando sobre si conoces las palabras sociabilidad y convivencia. Las explicamos brevemente, y continuamos poniendo ejemplos de situaciones cotidianas en las que se da la sociabilidad y la convivencia, resaltamos su importancia, comentamos qué pasaría si no existiesen, los beneficios que aportan a nuestra vida en sociedad.

¿En qué situaciones os sociabilizáis? ¿Con quién? ¿Con quién os gusta más? ¿Con quién menos?
¿Qué es necesario para poder o saber socializar? ¿Os imagináis que no pudieseis o supieseis socializar? ¿Qué pasaría? ¿Qué pasa después de socializar, cómo os sentís?

¿Con quién convivís más a menudo? ¿En casa es la misma convivencia que en el cole? ¿Cuándo es más fácil convivir, con mucha gente o con poca gente? ¿Con amigos o con desconocidos? ¿Qué necesitas para convivir a gusto?

Introducimos las normas de convivencia, promovemos que el alumnado proponga una norma de convivencia y la valoramos según su utilidad real.

Modelado. Durante la tertulia, la docente también se integra en ese diálogo y, así como el alumnado pone ejemplos de cómo respondería, la docente también lo hace. Estamos en el mismo nivel, todos expresamos nuestras opiniones.

Tabla 24

Sesión 4: actividad 2. “Socializamos jugando”. (Elaboración propia).

TÍTULO	<i>Socializamos jugando</i>
OBJETIVOS	<p>Objetivo específico 1. “Adquirir y disponer en su repertorio de las conductas de interacción básicas necesarias para interactuar con otras personas en el contexto social cotidiano”.</p> <p>Objetivo específico 2. “Iniciar, desarrollar y mantener relaciones positivas y satisfactorias con sus iguales, posibilitando esto tener amigos y amigas”.</p> <p>Objetivo específico 3. “Ser asertivo y expresar sus emociones, afectos y opiniones recibiendo las de los demás adecuadamente”.</p> <p>De los propuestos en el apartado 6.2. “objetivos de la propuesta”.</p>
CONTENIDOS	<p>Contenido principal: Sociabilidad.</p> <p>2.1, 3.2, 4.2 de los contenidos del proyecto de la Tabla 7. <i>Secuenciación de contenidos.</i></p>
TEMPORALIZACIÓN	10 minutos
CRITERIOS DE EVALUACIÓN	1.1, 1.4, 2.1, 2.3, 3.7, 3.8 de los criterios de evaluación del proyecto del anexo VIII “Criterios de Evaluación de la propuesta”.
RECURSOS	Tarjetas con palabras

Desarrollo:

Práctica. Cada alumno tiene una tarjeta con un dibujo. Las tarjetas están vinculadas por parejas, tienen la misma palabra. Nadie puede enseñar su tarjeta, es completamente privada y secreta, si alguien la enseña pierde el juego. Se distribuyen por la clase y tranquilamente van hablando entre ellos, sin poder decir la palabra de su tarjeta. Van socializando y estableciendo contacto con sus compañeros/as, con el fin de encontrar a la pareja que tenga la misma palabra. En ningún momento pueden desvelar su palabra. Para encontrarla deberán definir, poner ejemplos, etc. Tienen que hablar entre todos ellos, para ir descartando y encontrar a su pareja.

Tabla 25

Sesión 4: actividad 3. “Los mimos también conviven”. (Elaboración propia).

TÍTULO	Los mimos que conviven
OBJETIVOS	<p>Objetivo específico 1. “Adquirir y disponer en su repertorio de las conductas de interacción básicas necesarias para interactuar con otras personas en el contexto social cotidiano”.</p> <p>Objetivo específico 3. “Ser asertivo y expresar sus emociones, afectos y opiniones recibiendo las de los demás adecuadamente”.</p> <p>De los propuestos en el apartado 6.2. “objetivos de la propuesta”.</p>
CONTENIDOS	<p>Contenido principal: Convivencia.</p> <p>2.1, 2.2, 3.2, 3.5, 4.2 de los contenidos del proyecto de la Tabla 7. <i>Secuenciación de contenidos.</i></p>
TEMPORALIZACIÓN	10 minutos
CRITERIOS DE EVALUACIÓN	1.1, 1.2, 1.4, 3.5 de los criterios de evaluación del proyecto del anexo VIII “Criterios de Evaluación de la propuesta”.
RECURSOS	<p>Situaciones que aporta la docente y que el alumnado tiene que representar con mímica.</p> <p>Objetos del aula</p>

Desarrollo:

Práctica. El alumnado va saliendo ante el resto de sus compañeros/as y representa con mímica una acción o situación que la docente expresa. Son situaciones cotidianas y sencillas, que se pueden representar individual o grupalmente, y que el resto del grupo ha de adivinar. Algunas situaciones pueden ser las siguientes (elaboración propia):

- Estás en casa con tu hermano o hermana y le quitas el juguete con el que está jugando. Tu hermano/a se enfada, no quiere jugar contigo, no le gusta tu broma. Tú sigues molestandole.
- Estás en clase haciendo una actividad del libro que tenéis que acabar. Trabajáis en silencio y concentrados para acabarla antes de tiempo. A tu compañero se le rompe el lápiz y no puede seguir con la tarea. Amablemente le ofreces un lapicero tuyo, para que pueda continuar.
- Ves que a tu amigo se le ha caído el archivador y se le han salido todas las hojas. Se lo dices a la profesora a modo de queja o acusación y encima no le ayudas a recoger.
- Estáis en la fila y hay una discusión porque alguien se ha colado. Dos personas discuten y no llegan a ningún acuerdo, entonces les ofreces una solución, les dejas tu sitio en la fila.
- Una compañera está haciendo algo mal porque no entiende algún ejercicio, la miras y te ríes. Tapas tu ejercicio para que no se copie, y te chivas a la profesora de que te está intentando copiar.

Tras la representación con mímica de cada una de estas situaciones, el alumnado la adivina, y los mimos explican la situación. Se crea un diálogo acerca de si esa situación demuestra buena o mala convivencia, vemos si esas situaciones se dan en el aula, y damos pautas para convertir las conductas de mala convivencia en buena convivencia.

Sesión 5. Empatía

Tabla 26

Sesión 5: actividad 1. “¿Qué es la empatía?” (Elaboración propia).

TÍTULO	¿Qué es la empatía?
OBJETIVOS	<p>Objetivo específico 1. “Adquirir y disponer en su repertorio de las conductas de interacción básicas necesarias para interactuar con otras personas en el contexto social cotidiano”.</p> <p>Objetivo específico 3. “Ser asertivo y expresar sus emociones, afectos y opiniones recibiendo las de los demás adecuadamente”.</p> <p>Objetivo específico 5. “Conocer y definir la empatía e identificarla en situaciones cotidianas”.</p> <p>De los propuestos en el apartado 6.2. “objetivos de la propuesta”.</p>
CONTENIDOS	<p>Contenido principal: Empatía</p> <p>1.1, 3.1, 3.2, 3.3, 3.4 de los contenidos del proyecto de la Tabla 7. <i>Secuenciación de contenidos.</i></p>
TEMPORALIZACIÓN	15 minutos
CRITERIOS DE EVALUACIÓN	2.1, 2.2, 2.3, 3.4, 3.7 de los criterios de evaluación del proyecto del anexo VIII “Criterios de Evaluación de la propuesta”.
RECURSOS	<p>Video de la empatía: Smile and Learn (2021, 11 marzo). <i>¿Qué es la EMPATÍA? Explicación para niños. Las emociones.</i> [Video] YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=q9wd09wkkCs</p>

Desarrollo:

Instrucción verbal, dialogo y discusión. Empezamos el diálogo o tertulia introduciendo el tema: la empatía. Guiamos el diálogo en aras de conocer los conocimientos previos del alumnado sobre la empatía. Qué es la empatía, en qué situaciones se da, ejemplos de actitudes empáticas, comparación con otros conceptos relacionados (simpatía, antipatía). Como complemento, se visualizará algún video referido al tema.

Modelado. Ponemos ejemplos de situaciones o conductas empáticas, además de completar la explicación con diferentes vídeos, con su respectiva reflexión.

Tabla 27

Sesión 5: actividad 2. “Me pongo en los zapatos de...” (Adaptado de Monjas, 2021).

TÍTULO	Me pongo en los zapatos de...
OBJETIVOS	<p>Objetivo específico 1. “Adquirir y disponer en su repertorio de las conductas de interacción básicas necesarias para interactuar con otras personas en el contexto social cotidiano”.</p> <p>Objetivo específico 3. “Ser asertivo y expresar sus emociones, afectos y opiniones recibiendo las de los demás adecuadamente”.</p> <p>Objetivo específico 5. “Conocer y definir la empatía e identificarla en situaciones cotidianas”.</p> <p>De los propuestos en el apartado 6.2. “Objetivos de la propuesta”.</p>
CONTENIDOS	<p>Contenido principal: Empatía</p> <p>1.1, 3.1, 3.2, 3.5, 4.3 de los contenidos del proyecto de la Tabla 7. <i>Secuenciación de contenidos.</i></p>
TEMPORALIZACIÓN	45 minutos
CRITERIOS DE EVALUACIÓN	2.1, 2.2, 2.3 de los criterios de evaluación del proyecto del anexo VIII “Criterios de Evaluación de la propuesta”.
RECURSOS	Tarjetas con las situaciones

Desarrollo:

Práctica. En modo asamblea el alumnado se sienta en semicírculo, habiendo una almohadilla o silla en el centro. Al lado de esa almohadilla hay un taco con tarjetas dispuestas boca abajo. El alumnado va saliendo de uno en uno, y cogiendo una tarjeta. En la misma, habrá una situación entorno a la cual girará el diálogo y reflexiones. Cada alumno tendrá que reflexionar sobre cómo piensa, cómo se siente y cómo actúa la persona de la situación, además de ponerse en esa situación y decir qué esperarían que otras personas hicieran por él.

Refuerzo y *feedback*. El refuerzo será constante, otorgando *feedback* al alumnado de manera cercana y continuada, guiando en cierta medida la actividad, reconduciendo sus aportaciones en aras del logro de los objetivos.

Sesión 6. Resolución de conflictos.

Tabla 28

Sesión 6: actividad 1. “¿Qué es el conflicto?” (Adaptado de Monjas, 2020).

TÍTULO	<i>El conflicto</i>
OBJETIVOS	Objetivo específico 1. “Adquirir y disponer en su repertorio de las conductas de interacción básicas necesarias para interactuar con otras personas en el contexto social cotidiano”. Objetivo específico 2. “Iniciar, desarrollar y mantener relaciones positivas y satisfactorias con sus iguales, posibilitando esto tener amigos y amigas”. De los propuestos en el apartado 6.2. “objetivos de la propuesta”.
CONTENIDOS	Contenido principal: resolución de conflictos 2.2, 3.1, 3.2, 3.3, 3.4 de los contenidos del proyecto de la Tabla 7. <i>Secuenciación de contenidos.</i>
TEMPORALIZACIÓN	10 minutos
CRITERIOS DE EVALUACIÓN	1.3, 2.2, 2.3, 3.8 de los criterios de evaluación del proyecto del anexo VIII “Criterios de Evaluación de la propuesta”.
RECURSOS	Almohadillas de asamblea. Tarjetas con preguntas para guiar la asamblea.

Desarrollo:

Instrucción verbal, diálogo y discusión. A modo de asamblea introducimos el tema a tratar: los conflictos. ¿Qué son los conflictos? El conflicto es una situación en la que dos o más personas no están de acuerdo, o tiene ideas, opiniones o intereses diferentes, que se perciben como contrarios. ¿Los encontramos en nuestro día a día? Ponemos ejemplos de conflictos que vivimos: discusiones porque alguien se cuele en la fila, discusiones por juegos en el patio, cuando te toca algo que no te gusta, cuando dos personas piensan cada uno una respuesta y no coinciden...

¿Son normales o necesarios? Sí, son situaciones normales debido a que vivimos en sociedad, con gente que es diferente a nosotros. Estar en desacuerdo enriquece nuestras opiniones e ideas, nos incita a defender nuestra oposición, creando argumentos, aprendiendo a ponernos de acuerdo, a ceder, a comprender al otro... Para ello, hacen falta todas las habilidades anteriormente trabajadas.

¿Cómo actuar ante los conflictos? Diálogo, escucha activa. Querer entender la idea contraria, la razón del conflicto. Saber ceder, saber dar la razón. Nunca puede desembocar en situaciones que dañen a una persona, mucho menos agresiones verbales o físicas. Pedir ayuda de un adulto para

mediar. Intentar llegar a un acuerdo que intente beneficiar a todos, pero sabiendo que no siempre es posible.

Tabla 29

Sesión 6: actividad 2. “El conflicto”. (Adaptado de Monjas, 2020).

TÍTULO	<i>El conflicto</i>
OBJETIVOS	<p>Objetivo específico 1. “Adquirir y disponer en su repertorio de las conductas de interacción básicas necesarias para interactuar con otras personas en el contexto social cotidiano”.</p> <p>Objetivo específico 2. “Iniciar, desarrollar y mantener relaciones positivas y satisfactorias con sus iguales, posibilitando esto tener amigos y amigas”.</p> <p>Objetivo específico 6. “Adquirir estrategias de resolución pacífica de conflictos, y saber aplicarlas en las situaciones correctas”.</p> <p>De los propuestos en el apartado 6.2. “objetivos de la propuesta”.</p>
CONTENIDOS	<p>Contenido principal: resolución pacífica de conflictos</p> <p>1.1, 2.2, 3.2, 3.3, 3.5, 4.2, 4.3, 4.6 de los contenidos del proyecto de la Tabla 7.</p> <p><i>Secuenciación de contenidos.</i></p>
TEMPORALIZACIÓN	40 minutos
CRITERIOS DE EVALUACIÓN	1.3, 1.4, 2.2, 2.3, 3.8 de los criterios de evaluación del proyecto del anexo VIII “Criterios de Evaluación de la propuesta”.
RECURSOS	Tarjetas con los roles y situaciones a dramatizar.

Desarrollo:

Práctica. Dividimos al alumnado en 3 grupos, y a cada uno de ellos les damos una situación concreta, con unos determinados roles. Tendrán cierto tiempo para conocer y preparar una pequeña dramatización de la situación planteada. Al igual que tendrán información base para empezar la representación, también serán necesarios momentos de improvisación. Tras cada uno de los *role-playing*, habrá un momento de evaluación, comentarios, reflexión y análisis de las situaciones dramatizadas. Estas situaciones irán enfocadas a la resolución de diversos conflictos, cercanos a su cotidianidad, pero también invitarán a la reflexión y comentario de más habilidades sociales ya trabajadas en sesiones previas.

Refuerzo y *feedback*. Por parte del docente, el *feedback* y refuerzo se dará durante toda la sesión, tanto en el trabajo por grupos como en las dramatizaciones, aumentando en el momento posterior a cada *role-playing*, cunado, junto con el resto de alunado, el docente valorará la dramatización.

Anexo VIII. Criterios de evaluación del Decreto 26/2016 para la evaluación de las sesiones de la propuesta de intervención.

Criterios de evaluación de la asignatura: Ciencias Sociales (Decreto 26/2016).

- 1.1 Valorar el trabajo en equipo, mostrando actitudes de cooperación y participación responsable y adoptando un comportamiento constructivo que acepte las diferencias hacia las ideas y aportaciones ajenas.
 - 1.2 Apreciar y respetar la diversidad y valorar la importancia de una convivencia pacífica y tolerante sobre la base de valores democráticos y derechos humanos universalmente compartidos.
 - 1.3 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.
 - 1.4 Conocer las normas de convivencia.
-

Criterios de evaluación de la asignatura: Lengua Castellana y Literatura (Decreto 26/2016).

- 2.1 Participar en situaciones de comunicación, dirigidas o espontáneas atendiendo a las normas de la comunicación: turno, modulación, volumen.
 - 2.2 Mantener una actitud de escucha atenta y respetar la intervención de los demás, sus sentimientos, experiencias y opiniones.
 - 2.3 Verbalizar y explicar ideas, opiniones y acontecimientos.
-

Criterios de evaluación de la asignatura: Valores Sociales y Cívicos (Decreto 26/2016).

- 3.1 Proponerse desafíos y llevarlos a cabo mediante una toma de decisiones personal, meditada y responsable, desarrollando un buen sentido del compromiso respecto a uno mismo y a los demás y asumiendo las consecuencias de las decisiones tomadas.
 - 3.2 Adquirir capacidades para tomar decisiones de forma independiente, manejando las dificultades para superar frustraciones y sentimientos negativos ante los problemas, para los que buscará soluciones razonadas.
 - 3.3 Crear una imagen positiva de sí mismo tomando decisiones meditadas y responsables, basadas en un buen autoconcepto, aceptando tanto sus características personales y las de los demás.
 - 3.4 Estructurar un pensamiento efectivo e independiente empleando las emociones de forma positiva y expresándolas sin temores.
 - 3.5 Expresar opiniones, sentimientos y emociones utilizando coordinadamente el lenguaje verbal y no verbal, escuchando y respetando las exposiciones o ideas de los demás.
 - 3.6 Emplear la asertividad expresándose libre y abiertamente.
 - 3.7 Establecer relaciones interpersonales positivas empleando habilidades sociales, desarrollando y fortaleciendo los sentimientos implícitos en las relaciones de grupo.
-

3.8 Resolver problemas en colaboración, participando activamente, poniendo de manifiesto una actitud abierta hacia los demás y compartiendo puntos de vista y sentimientos.

Nota: Criterios de evaluación extraídos del Decreto 26/2016 que se utilizan para evaluar las sesiones, por lo que aparecen en los instrumentos de evaluación continua. Fuente: Decreto 26/2016.

Anexo IX. Instrumentos para la evaluación inicial de la propuesta de intervención: Entrevista educativa al informante sobre las habilidades sociales del alumnado (elaboración propia).

¿Existe un clima de aula favorecedor? Es decir, caracterizado por actitudes de ayuda mutua, cooperación, amistad y respeto.

¿El alumnado tiene actitudes positivas hacia los demás, ya sean alumno o adultos?

¿Cómo son las relaciones interpersonales entre el alumnado en el aula? ¿Y en el recreo?

¿Con qué frecuencia se ocasionan conflictos entre el alumnado? ¿Los resuelven de manera autónoma o con ayuda externa?

¿Muestran sus emociones y sentimientos de manera adecuada y natural?

¿Muestran actitudes de seguridad en sí mismos a la hora de realizar actividades, responder preguntas y hacer propuestas?

¿Las relaciones interpersonales están equilibradas entre ellos, o por el contrario existe algún alumno que se relaciona menos?

¿Surgen agresiones físicas o verbales en los conflictos?

¿Tienen capacidad de autogestión de las emociones y autocontrol de sus conductas?

¿Crees que muestran habilidades sociales en sus interacciones?

¿Crees que tienen actitudes de autoestima, buen autoconcepto, defensa de sus derechos y opiniones de manera respetuosa?

¿Tiene actitudes afectivas con la maestra y entre ellos?

¿Respetan las normas consensuadas en el aula y velan por su cumplimiento de manera respetuosa?

¿Consideras que el alumnado asume conductas asertivas? ¿Y no asertivas (inhibidas o disruptivas)?

Fuente: elaboración propia.

**Anexo X. Instrumentos para la evaluación inicial y final de la propuesta.
Modificado a partir del Cuestionario de Habilidades de Interacción
Social (CHIS) de Monjas (1992, citado en Monjas, 2020).**

Nombre del alumno

Fecha:

Instrucciones:

Lea los enunciados y rodee el número que mejor describa las conductas del alumno en cuestión teniendo en cuenta el siguiente baremo:

- 1 Nunca realiza la conducta
- 2 Casi nunca realiza la conducta
- 3 Bastantes veces realiza la conducta
- 4 Casi siempre realiza la conducta
- 5 Siempre realiza la conducta

Ítems	Valoración					Observaciones
1. Responde adecuadamente a emociones y sentimientos positivos de los demás (felicidad, alegría)	1	2	3	4	5	
2. Responde adecuadamente ante las emociones y sentimientos negativos y desagradables de sus compañeros/as.	1	2	3	4	5	
3. Expresa adecuadamente sus emociones y sentimientos positivos a los demás.	1	2	3	4	5	
4. Expresa adecuadamente sus emociones y sentimientos negativos a los demás.	1	2	3	4	5	
5. Empatiza con los iguales.	1	2	3	4	5	
6. Saluda y se despide adecuadamente.	1	2	3	4	5	
7. Realiza y responde adecuadamente a las peticiones, agradecimientos y disculpas (por favor, gracias, perdón y otras conductas de cortesía).	1	2	3	4	5	
8. Realiza y responde adecuadamente a quejas y sugerencias.	1	2	3	4	5	
9. Utiliza estrategias efectivas y justas de resolución de conflictos.	1	2	3	4	5	
10. Cuando tiene conflictos con sus compañeros/as, anticipa las consecuencias de sus propios actos.	1	2	3	4	5	
11. Cuando tiene conflictos con sus compañeros/as, anticipa las consecuencias de los actos de los demás.	1	2	3	4	5	

12. Cumple con sus deberes, obligaciones y responsabilidades.	1	2	3	4	5
13. Tiene una actitud positiva hacia los demás.	1	2	3	4	5
14. Tiene una actitud positiva hacia sí mismo.	1	2	3	4	5
15. Tiene actitudes y comentarios afectivos hacia sus compañeros/as, maestros/as y familia (elogios, muestras de afecto, comentarios positivos).	1	2	3	4	5
16. Inicia, mantiene y finaliza conversaciones adecuadamente.	1	2	3	4	5
17. Practica la escucha activa.	1	2	3	4	5
18. Pide y presta ayuda en los casos necesarios.	1	2	3	4	5
19. Tiene actitudes de tolerancia, respeto y cuidado hacia los demás y los objetos.	1	2	3	4	5
20. Respeta las normas y sigue las pautas o indicaciones de la maestra.	1	2	3	4	5
21. Vela por el cumplimiento de las normas de convivencia de manera adecuada.	1	2	3	4	5
22. Cooperar con sus compañeros/as en actividades y juegos (participa, ofrece sugerencias, apoya, anima, etc.).	1	2	3	4	5
23. Expresa desacuerdo y discrepa con otros adecuadamente.	1	2	3	4	5
24. Controla sus impulsos, emociones y conductas.	1	2	3	4	5

Fuente: Adaptado de Monjas (1992, citado en Monjas, 2020).

Anexo XI. Instrumentos para la evaluación continua: hojas de registro de cada sesión.

Hoja de registro de la sesión 1

1	Nunca realiza la conducta
2	Casi nunca realiza la conducta
3	Bastantes veces realiza la conducta
4	Casi siempre realiza la conducta
5	Siempre realiza la conducta

Alumno: _____ Fecha: _____ Sesión: 1

Propuestas de mejora:

Ítems	Valoración				
Alcanza el objetivo de la sesión (véase apartado 6.2. “Objetivos de la propuesta”).	1	2	3	4	5
O.E.1. “Adquirir y disponer en su repertorio de las conductas de interacción básicas necesarias para interactuar con otras personas en el contexto social cotidiano”.	1	2	3	4	5
Grado en que cumple los criterios de evaluación de la sesión (véase anexo VIII “Criterios de Evaluación de la propuesta”).	1	2	3	4	5
1.1 Valorar el trabajo en equipo, mostrando actitudes de cooperación y participación responsable y adoptando un comportamiento constructivo que acepte las diferencias hacia las ideas y aportaciones ajenas.	1	2	3	4	5
2.1 Participar en situaciones de comunicación, dirigidas o espontáneas atendiendo a las normas de la comunicación: turno, modulación, volumen.	1	2	3	4	5
2.1 Mantener una actitud de escucha atenta y respetar la intervención de los demás, sus sentimientos, experiencias y opiniones.	1	2	3	4	5
2.3 Verbalizar y explicar ideas, opiniones y acontecimientos.	1	2	3	4	5
3.7 Establecer relaciones interpersonales positivas empleando habilidades sociales, desarrollando y fortaleciendo los sentimientos implícitos en las relaciones de grupo.	1	2	3	4	5
Muestra buena predisposición, interés y atención.	1	2	3	4	5
Interactúa adecuadamente con alumnado y docente, mostrando respeto, ayuda y responsabilidad.	1	2	3	4	5
Entiende y aplica la Habilidad Social o contenido trabajado.	1	2	3	4	5
Observaciones:					

Hoja de registro de la sesión 2

1	Nunca realiza la conducta					
2	Casi nunca realiza la conducta					
3	Bastantes veces realiza la conducta					
4	Casi siempre realiza la conducta					
5	Siempre realiza la conducta					
Alumno:		Fecha:		Sesión: 2		
Propuestas de mejora:						
Ítems		Valoración				
Alcanza los objetivos de la sesión (véase apartado 6.2. “Objetivos de la propuesta”).		1	2	3	4	5
O.E.1. “Adquirir y disponer en su repertorio de las conductas de interacción básicas necesarias para interactuar con otras personas en el contexto social cotidiano”		1	2	3	4	5
O.E.3. “Ser asertivo y expresar sus emociones, afectos y opiniones recibiendo las de los demás adecuadamente”.		1	2	3	4	5
Grado en que cumple los criterios de evaluación de la sesión (véase anexo VIII “Criterios de Evaluación de la propuesta”).		1	2	3	4	5
1.1 Valorar el trabajo en equipo, mostrando actitudes de cooperación y participación responsable y adoptando un comportamiento constructivo que acepte las diferencias hacia las ideas y aportaciones ajenas		1	2	3	4	5
2.1 Participar en situaciones de comunicación, dirigidas o espontáneas atendiendo a las normas de la comunicación: turno, modulación, volumen.		1	2	3	4	5
2.2 Mantener una actitud de escucha atenta y respetar la intervención de los demás, sus sentimientos, experiencias y opiniones		1	2	3	4	5
2.3 Verbalizar y explicar ideas, opiniones y acontecimientos		1	2	3	4	5
3.2 Adquirir capacidades para tomar decisiones de forma independiente, manejando las dificultades para superar frustraciones y sentimientos negativos ante los problemas, para los que buscará soluciones razonadas		1	2	3	4	5
3.4 Estructurar un pensamiento efectivo e independiente empleando las emociones de forma positiva y expresándolas sin temores		1	2	3	4	5
3.6 Emplear la asertividad expresándose libre y abiertamente		1	2	3	4	5
3.8 Resolver problemas en colaboración, participando activamente, poniendo de manifiesto una actitud abierta hacia los demás y compartiendo puntos de vista y sentimientos.		1	2	3	4	5
Muestra buena predisposición, interés y atención.		1	2	3	4	5
Interactúa adecuadamente con alumnado y docente, mostrando respeto, ayuda y responsabilidad.		1	2	3	4	5
Entiende y aplica la Habilidad Social o contenido trabajado.		1	2	3	4	5
Observaciones:						

Hoja de registro de la sesión 3

1	Nunca realiza la conducta					
2	Casi nunca realiza la conducta					
3	Bastantes veces realiza la conducta					
4	Casi siempre realiza la conducta					
5	Siempre realiza la conducta					
Alumno:		Fecha:		Sesión: 3		
Propuestas de mejora:						
Ítems		Valoración				
Alcanza los objetivos de la sesión (véase apartado 6.2. “Objetivos de la propuesta”).		1	2	3	4	5
O.E.1. “Adquirir y disponer en su repertorio de las conductas de interacción básicas necesarias para interactuar con otras personas en el contexto social cotidiano”.		1	2	3	4	5
O.E.3. “Ser asertivo y expresar sus emociones, afectos y opiniones recibiendo las de los demás adecuadamente”.		1	2	3	4	5
O.E.4. “Aprender qué es la autoestima y desarrollarla a partir de autoafirmaciones y comentarios positivos, así como promover actitudes positivas verbales y no verbales con los demás, expresando buenas palabras y mensajes positivos”.		1	2	3	4	5
Grado en que cumple los criterios de evaluación de la sesión (véase anexo VIII “Criterios de Evaluación de la propuesta”).		1	2	3	4	5
2.4. Conocer las normas de convivencia.		1	2	3	4	5
3.1. Participar en situaciones de comunicación, dirigidas o espontáneas atendiendo a las normas de la comunicación: turno, modulación, volumen.		1	2	3	4	5
3.2. Mantener una actitud de escucha atenta y respetar la intervención de los demás, sus sentimientos, experiencias y opiniones.		1	2	3	4	5
3.3. Verbalizar y explicar ideas, opiniones y acontecimientos.		1	2	3	4	5
4.3. Crear una imagen positiva de sí mismo tomando decisiones meditadas y responsables, basadas en un buen autoconcepto, aceptando tanto sus características personales y las de los demás.		1	2	3	4	5
4.4. Estructurar un pensamiento efectivo e independiente empleando las emociones de forma positiva y expresándolas sin temores.		1	2	3	4	5
4.5. Expresar opiniones, sentimientos y emociones utilizando coordinadamente el lenguaje verbal y no verbal, escuchando y respetando las exposiciones o ideas de los demás.		1	2	3	4	5
4.7. Establecer relaciones interpersonales positivas empleando habilidades sociales, desarrollando y fortaleciendo los sentimientos implícitos en las relaciones de grupo.		1	2	3	4	5
Muestra buena predisposición, interés y atención.		1	2	3	4	5
Interactúa adecuadamente con alumnado y docente, mostrando respeto, ayuda y responsabilidad.		1	2	3	4	5
Entiende y aplica la Habilidad Social o contenido trabajado.		1	2	3	4	5
Observaciones:						

Hoja de registro de la sesión 4

1	Nunca realiza la conducta					
2	Casi nunca realiza la conducta					
3	Bastantes veces realiza la conducta					
4	Casi siempre realiza la conducta					
5	Siempre realiza la conducta					
Alumno:		Fecha:		Sesión: 4		
Propuestas de mejora:						
Ítems		Valoración				
Alcanza los objetivos de la sesión (véase apartado 6.2. “Objetivos de la propuesta”).		1	2	3	4	5
O.E.1. “Adquirir y disponer en su repertorio de las conductas de interacción básicas necesarias para interactuar con otras personas en el contexto social cotidiano”.		1	2	3	4	5
O.E.2. “Iniciar, desarrollar y mantener relaciones positivas y satisfactorias con sus iguales, posibilitando esto tener amigos y amigas”.		1	2	3	4	5
O.E.3. “Ser asertivo y expresar sus emociones, afectos y opiniones recibiendo las de los demás adecuadamente”.		1	2	3	4	5
Grado en que cumple los criterios de evaluación de la sesión (véase anexo VIII “Criterios de Evaluación de la propuesta”).		1	2	3	4	5
1.1 Valorar el trabajo en equipo, mostrando actitudes de cooperación y participación responsable y adoptando un comportamiento constructivo que acepte las diferencias hacia las ideas y aportaciones ajenas		1	2	3	4	5
1.2. Apreciar y respetar la diversidad y valorar la importancia de una convivencia pacífica y tolerante sobre la base de valores democráticos y derechos humanos universalmente compartidos		1	2	3	4	5
1.4. Conocer las normas de convivencia.		1	2	3	4	5
2.1. Participar en situaciones de comunicación, dirigidas o espontáneas atendiendo a las normas de la comunicación: turno, modulación, volumen.		1	2	3	4	5
2.3. Verbalizar y explicar ideas, opiniones y acontecimientos.		1	2	3	4	5
3.5. Expresar opiniones, sentimientos y emociones utilizando coordinadamente el lenguaje verbal y no verbal, escuchando y respetando las exposiciones o ideas de los demás.		1	2	3	4	5
3.7. Establecer relaciones interpersonales positivas empleando habilidades sociales, desarrollando y fortaleciendo los sentimientos implícitos en las relaciones de grupo.		1	2	3	4	5
3.8. Resolver problemas en colaboración, participando activamente, poniendo de manifiesto una actitud abierta hacia los demás y compartiendo puntos de vista y sentimientos.		1	2	3	4	5
Muestra buena predisposición, interés y atención.		1	2	3	4	5
Interactúa adecuadamente con alumnado y docente, mostrando respeto, ayuda y responsabilidad.		1	2	3	4	5

Entiende y aplica la Habilidad Social o contenido trabajado.	1	2	3	4	5
Observaciones:					

Hoja de registro de la sesión 5

1	Nunca realiza la conducta
2	Casi nunca realiza la conducta
3	Bastantes veces realiza la conducta
4	Casi siempre realiza la conducta
5	Siempre realiza la conducta

Alumno: _____ Fecha: _____ Sesión: 5

Propuestas de mejora:

Ítems	Valoración				
Alcanza los objetivos de la sesión (véase apartado 6.2. “Objetivos de la propuesta”).	1	2	3	4	5
O.E.1. “Adquirir y disponer en su repertorio de las conductas de interacción básicas necesarias para interactuar con otras personas en el contexto social cotidiano”.	1	2	3	4	5
O.E.3. “Ser asertivo y expresar sus emociones, afectos y opiniones recibiendo las de los demás adecuadamente”.	1	2	3	4	5
O.E.5. “Conocer y definir la empatía e identificarla en situaciones cotidianas”.	1	2	3	4	5
Grado en que cumple los criterios de evaluación de la sesión (véase anexo VIII “Criterios de Evaluación de la propuesta”).	1	2	3	4	5
2.1. Participar en situaciones de comunicación, dirigidas o espontáneas atendiendo a las normas de la comunicación: turno, modulación, volumen	1	2	3	4	5
2.2. Mantener una actitud de escucha atenta y respetar la intervención de los demás, sus sentimientos, experiencias y opiniones	1	2	3	4	5
2.3. Verbalizar y explicar ideas, opiniones y acontecimientos	1	2	3	4	5
3.4. Estructurar un pensamiento efectivo e independiente empleando las emociones de forma positiva y expresándolas sin temores.	1	2	3	4	5
3.7. Establecer relaciones interpersonales positivas empleando habilidades sociales, desarrollando y fortaleciendo los sentimientos implícitos en las relaciones de grupo.	1	2	3	4	5
Muestra buena predisposición, interés y atención.	1	2	3	4	5
Interactúa adecuadamente con alumnado y docente, mostrando respeto, ayuda y responsabilidad.	1	2	3	4	5
Entiende y aplica la Habilidad Social o contenido trabajado.	1	2	3	4	5
Observaciones:					

Hoja de registro de la sesión 6

1	Nunca realiza la conducta
2	Casi nunca realiza la conducta
3	Bastantes veces realiza la conducta
4	Casi siempre realiza la conducta
5	Siempre realiza la conducta

Alumno: _____ Fecha: _____ Sesión: 6

Propuestas de mejora:

Ítems	Valoración				
	1	2	3	4	5
Alcanza los objetivos de la sesión: (véase apartado 6.2. “Objetivos de la propuesta”).	1	2	3	4	5
O.E.1. “Adquirir y disponer en su repertorio de las conductas de interacción básicas necesarias para interactuar con otras personas en el contexto social cotidiano”.	1	2	3	4	5
O.E.2. “Iniciar, desarrollar y mantener relaciones positivas y satisfactorias con sus iguales, posibilitando esto tener amigos y amigas”.	1	2	3	4	5
O.E.6. “Adquirir estrategias de resolución pacífica de conflictos, y saber aplicarlas en las situaciones correctas”.	1	2	3	4	5
Grado en que cumple los criterios de evaluación de la sesión (véase anexo VIII “Criterios de Evaluación de la propuesta”).	1	2	3	4	5
1.3. 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.	1	2	3	4	5
1.4. Conocer las normas de convivencia.	1	2	3	4	5
2.2. Mantener una actitud de escucha atenta y respetar la intervención de los demás, sus sentimientos, experiencias y opiniones.	1	2	3	4	5
2.3. Verbalizar y explicar ideas, opiniones y acontecimientos.	1	2	3	4	5
3.8. Resolver problemas en colaboración, participando activamente, poniendo de manifiesto una actitud abierta hacia los demás y compartiendo puntos de vista y sentimientos.	1	2	3	4	5
Muestra buena predisposición, interés y atención.	1	2	3	4	5
Interactúa adecuadamente con alumnado y docente, mostrando respeto, ayuda y responsabilidad.	1	2	3	4	5
Entiende y aplica la Habilidad Social o contenido trabajado.	1	2	3	4	5
Observaciones:					

Anexo XII. Instrumentos para la evaluación continua de la propuesta de intervención. Fichas colegio-casa y casa-colegio modificada a partir de Monjas (2020).

FICHA COLEGIO – CASA

Alumno/a:

Profesor/a:

Participación e interés en clase.	MUY BIEN
	BIEN
	REGULAR

Actitud, interacción y respeto a los/as compañeros/as	MUY BIEN
	BIEN
	REGULAR

Actitud, interacción y respeto al/la docente.	MUY BIEN
	BIEN
	REGULAR

Expreso mi opinión.	MUY BIEN
	BIEN
	REGULAR

Digo cosas positivas.	MUY BIEN
	BIEN
	REGULAR

FICHA CASA – COLEGIO

Alumno/a:

Semana: Del al

Sonríe o ríe al interactuar con otras personas.	MUY BIEN
	BIEN
	REGULAR

Actitud, interacción y respeto a los familiares (madre, padre, hermanos/as).	MUY BIEN
	BIEN
	REGULAR

Actitud, interacción y respeto a otros adultos y niños/as.	MUY BIEN
	BIEN
	REGULAR

Expresa sus opiniones, sentimientos y peticiones.	MUY BIEN
	BIEN
	REGULAR

Dice (y se dice) cosas positivas.	MUY BIEN
	BIEN
	REGULAR

Muestra empatía por los demás.	MUY BIEN
	BIEN
	REGULAR

Observaciones y comentarios:

Firmado: La Madre o el Padre

Fuente: elaboración propia modificado de Monjas (2020).

Anexo XIII. Instrumentos para la evaluación final de la propuesta de intervención. Ficha de autoevaluación (elaboración propia).

AUTOEVALUACIÓN

Nombre: _____

Muestro empatía, ayudo y me preocupo por los demás.

😊 😊 😐 😞

Entiendo qué es la asertividad y muestro conductas asertivas.

😊 😊 😐 😞

Tengo buena autoestima y hago comentarios positivos a los demás y a mi mism@.

😊 😊 😐 😞

Socializo y convivo con los demás. Intento prevenir y solucionar conflictos utilizando el diálogo, la empatía y el respeto.

😊 😊 😐 😞

AUTOEVALUACIÓN

Identifico y expreso mis sentimientos, emociones y opiniones.

😊 😊 😐 😞

¿Cómo me he sentido en las diferentes actividades?

😊 😊 😐 😞

¿Cómo me he sentido con el o los profesores?

😊 😊 😐 😞

¿Cómo me he sentido con mis compañeros/as?

😊 😊 😐 😞

**Anexo XIV. Instrumentos para la evaluación de la práctica docente
(elaboración propia).**

EVALUACIÓN DEL PROFESOR

Nombre del profesor:

El profesor conoce y explica las habilidades sociales de forma adecuada.



El profesor hace que todos participemos y reflexionemos.



El profesor pone ejemplos de las habilidades y de las situaciones en las que se aplican.



El profesor nos guía y motiva en las prácticas, actividades y juegos.



EVALUACIÓN DEL PROFESOR

El profesor nos dice lo que hacemos bien y lo que tenemos que mejorar, ayudándonos y animándonos.



El profesor nos explica claramente las tareas para casa.



El profesor mantiene una buena comunicación con mamá y papá.



El profesor aplica las habilidades sociales aprendidas todos los días, dándolas importancia.

