



**Universidad de Valladolid**

FACULTAD DE EDUCACIÓN DE SEGOVIA

**GRADO EN EDUCACIÓN INFANTIL**  
**TRABAJO FIN DE GRADO**

*Las Habilidades Sociales en Educación  
Infantil*

*Una propuesta de intervención para su  
entrenamiento*



**Autor/a:** Tania Gómez Hernández  
**Tutor/a académico/a:** Miguel Ángel  
Cerezo Manrique

**Curso académico:** 2023/2024

## **Resumen**

Este trabajo tiene como finalidad principal conocer como aprenden los niños las habilidades sociales. Así como investigar los diferentes tipos de intervenciones que se llevan a cabo para entrenar y trabajar las habilidades sociales.

En el trabajo se pueden encontrar los conceptos claves para entender que son las habilidades sociales, cómo es su aprendizaje o cómo se trabajan en la etapa de Educación Infantil, entre otros.

Hay que destacar también que se ha diseñado una intervención educativa que tiene como objetivo general “*Entrenar y potenciar las Habilidades Sociales en los niños de Educación infantil, trabajando su autoestima, la inteligencia emocional y la asertividad*”. La propuesta consta de 5 sesiones en las que se trabajan los diferentes aspectos mencionados por medio de actividades basadas en diferentes autores con estudios avalados.

## **Palabras clave**

Habilidades sociales, aprendizaje de habilidades sociales, conductas sociales, intervenciones en habilidades sociales, asertividad, autoestima, inteligencia emocional

## **Abstract**

The main purpose of this work is to know how children learn social skills. As well as investigating the different types of interventions that are carried out to train and work on social skills.

In the work we can find the key concepts to understand what social skills are, how they are learned or how they are worked in the Early Childhood Education stage, among others.

It should also be noted that an educational intervention has been designed with the general objective of "Training and enhancing social skills in children in early childhood education, working on their self-esteem, emotional intelligence and assertiveness". The proposal consists of 5 sessions in which the different aspects mentioned above are worked through activities based on different authors with supported studies.

## **Keywords**

Social Skills, social skills learning, social behaviors, social skills interventions, assertiveness, self-esteem, emotional intelligence

## **PRECISIONES TERMINOLÓGICAS**

Este Trabajo de Fin de Grado está redactado en género masculino de acuerdo con la Ley lingüística de economía expresiva. Solo se hará distinción por razón de sexo en el caso de que sea relevante.

## Índice

1.Introducción.....	10
2. Objetivos.....	10
3. Metodología.....	10
4. Justificación Del Tema Elegido.....	12
4.1 Justificación Personal E Importancia Del Tema De Trabajo Elegido .....	12
4.2 Relación Con Las Competencias Del Título.....	13
5. Fundamentación Teórica .....	15
5. 1 Habilidades Sociales .....	15
5.1.1 Definición.....	15
5.2 Características De Las Habilidades Sociales .....	18
5.3 Componentes De Las Habilidades Sociales.....	19
5.4 Aprendizaje De Las Habilidades Sociales .....	22
5.4.1 Habilidades sociales en Educación Infantil.....	23
5.5 Intervenciones Para Trabajar Las Habilidades Sociales .....	24
5.5.1. Las Tecnologías de la Información y la Comunicación en las Habilidades Sociales.....	28
5.6 Instrumentos de Evaluación.....	31
5.7 Habilidades Sociales Que Se Trabajan En La Propuesta De Intervención .....	34
5.7.1 Asertividad. ....	34
5.7.2 Inteligencia emocional. ....	36
5.7.3 Autoconcepto y autoestima .....	39
6. Propuesta De Intervención .....	41
6.1 Introducción.....	41
6.2 Justificación.....	41
6.3 Objetivos.....	43

6.4	Contenidos .....	43
6.4	Metodología.....	46
6.6	Destinatarios .....	46
6.7	Contexto.....	47
6.8	Temporalización .....	47
6.9	Actividades .....	48
6.10	Recursos.....	60
6.11	Atención A La Diversidad .....	61
6.12	Evaluación .....	61
6.12.1	Evaluación del estudiante.....	62
6.12.2	Evaluación de la actuación docente.....	64
6.12.3	Evaluación de la intervención educativa .....	64
7.	Resultados Esperados En Función De La Literatura Revisada .....	65
8.	Conclusiones e Implicaciones .....	67
8.1	Análisis del alcance del trabajo .....	68
8.2	Limitaciones Y Prospectiva .....	69
9.	Referencias Bibliográficas .....	70
	Anexos.....	78
	Anexo I. <i>Revisión sistemática de la comunicación asertiva en el ámbito educativo</i> .	78
	Anexo II. <i>Relación de objetivos, contenidos y criterios de evaluación de la propuesta de intervención</i> .....	80
	Anexo III. <i>Materiales para la propuesta de intervención</i> .....	85
	Anexo IV. <i>Tablas de evaluación</i> .....	89

### **Índice de tablas**

<b>Tabla 1</b>	Número de resultados de la búsqueda general "habilidades sociales". .....	11
----------------	---	----

<b>Tabla 2</b> Definición de habilidades sociales según diferentes autores (ordenadas cronológicamente) .....	16
<b>Tabla 3</b> Definiciones de habilidades sociales según autores citados es García el al. (2017) .....	17
<b>Tabla 4</b> Componentes de las habilidades sociales según varios autores (ordenados cronológicamente) .....	19
<b>Tabla 5</b> Definición de los componentes de las habilidades sociales .....	20
<b>Tabla 6</b> Tipos de habilidades sociales según Monjas (2017) .....	21
<b>Tabla 7</b> Modelos de aprendizaje de las habilidades sociales (ordenados cronológicamente) .....	23
<b>Tabla 8</b> Programas de intervención para trabajar las habilidades sociales (por orden cronológico).....	25
<b>Tabla 9</b> Aplicaciones para trabajar las habilidades sociales .....	29
<b>Tabla 10</b> Aplicaciones avaladas por autores.....	30
<b>Tabla 11</b> Instrumentos de evaluación de las habilidades sociales .....	31
<b>Tabla 12</b> Metaanálisis de instrumentos para evaluar las habilidades sociales (Castro, 2021).....	33
<b>Tabla 13</b> Definiciones de asertividad según diferentes autores (por orden cronológico) .....	34
<b>Tabla 14</b> Tipos de relaciones interpersonales según Carrillo (2015) .....	35
<b>Tabla 15</b> Definiciones de inteligencia emocional según diferentes autores (por orden cronológico).....	36
<b>Tabla 16</b> Bloques de la inteligencia emocional según Salovey y Mayer (1997).....	37
<b>Tabla 17</b> Tipos de emociones según Bisquerra (2016).....	38
<b>Tabla 18</b> Definición de la autoestima según diversos autores (por orden cronológico).....	39
<b>Tabla 19</b> Dimensiones del autoconcepto (Guzmán y Martín, 2010).....	40
<b>Tabla 20</b> Relación de los contenidos de la propuesta de intervención con los contenidos del DECRETO 37/2022.....	43

<b>Tabla 21</b>	Temporalización de la propuesta de intervención educativa.....	48
<b>Tabla 22</b>	Sesión 1: “Ni monstruos, ni ratones, asertivos” .....	49
<b>Tabla 23</b>	Sesión 2: “Así soy yo” .....	52
<b>Tabla 24</b>	Sesión 3 : “¿Qué me hace sentir?” .....	53
<b>Tabla 25</b>	Sesión 4: “Así lo hago” .....	56
<b>Tabla 26</b>	Sesión 5: “Tengo habilidades sociales” .....	58
<b>Tabla 27</b>	Recursos de la propuesta de intervención educativa .....	60
<b>Tabla 28</b>	Momentos de evaluación del estudiante .....	62
<b>Tabla 29</b>	Ejemplo de ítem de la rúbrica de evaluación inicial y final del alumnado (completo en Anexo IV, Tabla 37) .....	63
<b>Tabla 30</b>	Ejemplo de ítem de la rúbrica de evaluación inicial y final del alumnos (completa en Anexo IV, tabla 38) .....	63
<b>Tabla 31</b>	Ejemplos de ítem de la escala de evaluación procesual del alumno de la primera sesión (completa en el Anexo IV junto al resto de sesiones, ver Tablas 39, 40, 41, 42 y 43).....	63
<b>Tabla 32</b>	Ejemplos de ítem de la escala de observación de la actuación docente (completa en Anexo IV, ver tabla 44) .....	64
<b>Tabla 33</b>	Ejemplo de ítem de la escala de evaluación de la intervención educativa (Completa en el Anexo IV, ver tabla 45) .....	65
<b>Tabla 34</b>	Revisión sistemática de Cuevas, Delgado y López (2021) sobre la comunicación asertiva .....	78
<b>Tabla 35</b>	Relación entre los objetivos, los contenidos y los criterios de evaluación....	80
<b>Tabla 36</b>	Cuentos de la propuesta de intervención .....	85
<b>Tabla 37</b>	Escala de autoevaluación del estudiante.....	89
<b>Tabla 38</b>	Escala de evaluación del alumno (percepción familiar).....	90
<b>Tabla 39</b>	Escala de evaluación procesual del alumnado sesión 1.....	90
<b>Tabla 40</b>	Escala de evaluación procesual del alumnado sesión 2.....	91
<b>Tabla 41</b>	Escala de evaluación procesual del alumnado sesión 3.....	91

<b>Tabla 42</b>	Escala de evaluación procesual del alumnado sesión 4.....	92
<b>Tabla 43</b>	Escala de evaluación procesual del alumnado sesión 5.....	92
<b>Tabla 44</b>	Escala de observación para la evaluación de la actuación docente .....	93
<b>Tabla 45</b>	Escala de evaluación de la intervención educativa.....	94

### **Índice de figuras**

<b>Figura 1</b>	Pasos de la realización del trabajo .....	12
<b>Figura 2</b>	Estructura del Programa de Enseñanzas de Habilidades de Interacción Social (Monjas, 2017) .....	28
<b>Figura 3</b>	Tarjeta monstruo primera sesión.....	86
<b>Figura 4</b>	Tarjeta ratón primera sesión.....	86
<b>Figura 5</b>	Tarjeta asertividad primera sesión .....	87
<b>Figura 6</b>	Ficha árbol de los halagos (segunda sesión) .....	87
<b>Figura 7</b>	Hoja de los halagos (segunda sesión) .....	88
<b>Figura 8</b>	Ejemplo de objetos para la caja misteriosa .....	88

## **1.Introducción**

Las habilidades sociales poseen gran importancia en nuestro día a día. La mayor parte del tiempo lo pasamos interactuando con los demás. Además, las habilidades sociales no son algo innato, sino que requieren de un aprendizaje y entrenamiento.

El presente Trabajo de Fin de Grado (TFG) se basa en la importancia de las habilidades sociales para la vida de los niños y niñas, así como en su aprendizaje.

En primer lugar, se realiza una aproximación teórica de las habilidades sociales, cuáles son sus características y componentes y como es su aprendizaje. Además, se hace especial mención a las intervenciones que se realizan para el entrenamiento de estas.

En según lugar, se elabora una propuesta de intervención que consta de un total de 5 sesiones basadas en autores como Monjas (2017), Carrillo (2015) o Michelson et al (1987) y adaptadas a la etapa de Educación Infantil.

Por último, se exponen los resultados esperados según la literatura revisada, así como las limitaciones y conclusiones del trabajo.

## **2. Objetivos**

El *objetivo general* de este trabajo es diseñar una propuesta de intervención educativa para mejorar las habilidades sociales en los niños de Educación Infantil.

Los *objetivos específicos* son:

- Conocer las características y componentes de las habilidades sociales
- Comprender como es el aprendizaje de las habilidades sociales
- Diseñar una intervención educativa para entrenar la asertividad, la inteligencia emocional y el autoconcepto y la autoestima.

## **3. Metodología**

Para la realización del presente trabajo de fin de grado (en adelante TFG) se ha comenzado realizando una revisión bibliográfica en torno a la literatura existente sobre las habilidades sociales (en adelante HHSS). Las palabras clave más utilizadas en los diferentes buscadores han sido “habilidades sociales”, “conductas sociales”, “aprendizaje de las HHSS”, “programas HHSS”.

Las búsquedas realizadas se han llevado a cabo en diferentes buscadores tales como Google académico, Dialnet, Scielo, Scopus, Almena Uva entre otros.

En cuanto a la búsqueda general “habilidades sociales” se encontraron gran cantidad de textos (véase tabla 1).

**Tabla 1**

*Número de resultados de la búsqueda general "habilidades sociales".*

Buscador	Google académico	SciELO	Dialnet	Scopus	Almena Uva
Número de resultados	1.540.000	951	12.356	229	278 (Resultados en línea) de 458 totales

*Fuente.* Elaboración propia.

Una vez terminada la búsqueda de información se realizó un análisis sobre las investigaciones relevantes y se procedió a la elaboración del documento. La propuesta de intervención está basada en los diferentes autores que aparecen en el marco teórico. Al igual que los resultados de dicha propuesta, son resultados esperados según la literatura, por el impedimento de no poder llevar a cabo la intervención en el aula.

Podemos decir que se ha usado la técnica comúnmente llamada “el embudo” yendo de lo más general a lo más específico. Además, podemos resumir la metodología seguida en cuatro pasos (véase figura 1):

Paso 1. Revisión bibliográfica. Se ha realizado una búsqueda de información de diversas fuentes.

Paso 2. Realización del marco teórico con la bibliografía revisada. Se han elegido las fuentes más relevantes y cercanas a la temática.

Paso 3. Creación de la propuesta. Basándonos en toda la teoría citada se ha procedido a la elaboración de una propuesta de intervención sobre las HHSS.

Paso 4. Conclusiones y resultados esperados según la literatura previa. Por último, se han expuesto las conclusiones y resultados esperados basados en la literatura. Además, se ha reflexionado sobre los objetivos propuestos.

**Figura 1**

*Pasos de la realización del trabajo*



*Fuente.* Elaboración propia.

#### **4. Justificación Del Tema Elegido**

##### **4.1 Justificación Personal E Importancia Del Tema De Trabajo Elegido**

Las HHSS son una parte fundamental de nuestro día a día. Gracias a ellas podemos interaccionar con los demás y contribuir al bienestar personal y al éxito en diferentes aspectos de la vida. Las HHSS contribuyen en muchos aspectos del día a día como se puede ver en el apartado de *fundamentación teórica*, desde el ámbito escolar con un buen rendimiento académico hasta el ámbito profesional en el trabajo.

En la actualidad podemos encontrar una gran cantidad de programa de entrenamiento para estas, sin embargo, muchos están enfocados en niños que tienen algún trastorno como niños con Trastorno del Espectro Autista (TEA). Encontramos pocos programas que no estén enfocados en algún trastorno o elaborados exclusivamente para los niños de Educación Infantil. Podemos encontrar una gran variedad de programas para Educación Primaria, Adolescentes, estudiantes universitarios, etc., sin embargo, para la etapa que se considera de las más importantes no hay tanta variedad.

Siempre he estado muy interesada en la atención a la diversidad, al terminar el grado de Educación Primaria (mención en Educación Musical), me titulé en la mención de Audición y Lenguaje y actualmente estoy cursando Pedagogía Terapéutica. Desde mi punto de vista, es muy importante atender a la diversidad, proporcionando una equidad

en el aprendizaje y consiguiendo un desarrollo de las capacidades y con ello el fin último de la educación. Sin embargo, como he mencionado anteriormente, a la hora de trabajar las HHSS, casi todos los autores se centran en algún trastorno en específico es bastante complicado encontrar programas íntegros para alumnado de infantil.

Por ello la necesidad de *innovación* de crear un programa de HHSS dirigido a niños de Educación Infantil y adaptado a sus necesidades diarias. Como sabemos, la etapa de infantil es el momento en el que se forma su personalidad, la autoestima, el carácter, etc., por ello queda reflejada la *utilidad* de este tipo de programas que ayuden a los discentes a potenciar y entrenar sus HHSS. De igual manera, y basando el programa en diferentes autores, se puede comprobar su *viabilidad*.

#### **4.2 Relación Con Las Competencias Del Título**

Este trabajo se rige por *Real Decreto 822/2021, de 28 de septiembre, por el que se establece la organización de las enseñanzas universitarias y del procedimiento de aseguramiento de su calidad* en el que se hace mención de que todas las enseñanzas de grado deben incluir la elaboración de un Trabajo de Fin de Grado en el cómputo de créditos finales y la *Orden ECI/3854/2007, 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 Infantil*, plasmada en la *Memoria de plan de estudios del título de Grado Maestro o Maestra en Educación Infantil* (Marbán, 2010)

Las competencias generales relacionadas con el presente trabajo son las siguientes:

1. *Demostrar posesión y comprensión de conocimientos en un área de estudio –la Educación- que parte de la base de la educación secundaria general, y se suele encontrar a un nivel que, si bien se apoya en libros de texto avanzados, incluye también algunos aspectos que implican conocimientos procedentes de la vanguardia de su campo de estudio* (p.19). Esta competencia se puede ver reflejada a lo largo de todo el trabajo.
2. *Saber aplicar sus conocimientos a su trabajo o vocación de una forma profesional y posean las competencias que suelen demostrarse por medio de la elaboración y defensa de argumentos y la resolución de problemas dentro de su área de estudio –la Educación-* (p.20). Se puede ver reflejada en la propuesta de intervención, la cual ha sido elaborada tras la información expuesta en la fundamentación teórica.

3. *Capacidad de reunir e interpretar datos esenciales (normalmente dentro de su área de estudio) para emitir juicios que incluyan una reflexión sobre temas esenciales de índole social, científica o ética (p.20).* Se puede observar en los últimos apartados del presente trabajo, en los que a raíz de los documentos y estudios analizados se interpretan los datos y conclusiones finales y se extrapolan a la propuesta.
4. *Ser capaz de transmitir información, ideas, problemas y soluciones a un público tanto especializado como no especializado (p.20).* Se puede observar a lo largo de todo el trabajo, el lenguaje usado es sencillo y acto para público no especializado en el ámbito.
6. *Desarrollo de un compromiso ético en su configuración como profesional, compromiso que debe potenciar 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.* El objetivo final de la propuesta de intervención es poder cubrir las necesidades de las habilidades sociales en el alumnado (interacción, emociones, etc.) y con ello contribuir al fin último de la educación.

En cuanto a las competencias específicas:

**- En el módulo de formación básica:**

1. *Comprender los procesos educativos y de aprendizaje en el periodo 0-6, en el contexto familiar, social y escolar (p.23).* Se puede observar en la propuesta didáctica, ya que las actividades están adaptadas a la edad de los discentes.

11. *Crear y mantener lazos con las familias para incidir eficazmente en el proceso educativo (p.23).* Observable tanto en la fundamentación teórica tratando la importancia de las familias como en la propuesta dándoles un papel importante en el proceso.

19. *Diseñar y organizar actividades que fomenten en el alumnado los valores de no violencia, tolerancia, democracia, solidaridad y justicia y reflexionar sobre su presencia en los contenidos de los libros de texto, materiales didácticos y educativos, y los programas audiovisuales en diferentes soportes tecnológicos destinados al alumnado (p.24).* Evidente en las actividades planteadas.

20. *Fomentar la convivencia en el aula y fuera de ella y abordar la resolución pacífica de conflictos (p.24).* Apreciable en las actividades que se plantean en la intervención.

32. *Valorar la importancia del trabajo en equipo (p.25).* En las actividades se trabaja de forma grupal para poder sacar el mayor provecho de las intervenciones sociales.

35. *Reflexionar en grupo sobre la aceptación de normas y el respeto a los demás. Promover la autonomía y la singularidad de cada alumno o alumna como factores de educación de las emociones, los sentimientos y los valores en la primera infancia (p.25).* El objetivo de la intervención es que los discentes mejoren sus Habilidades Sociales.

36. *Capacidad para comprender que la observación sistemática es un instrumento básico para poder reflexionar sobre la práctica y la realidad, así como contribuir a la innovación y a la mejora en educación infantil (p.25).* En la evaluación se tiene muy en cuenta la observación sistemática de los discentes, así como la innovación en las actividades.

## **5. Fundamentación Teórica**

### **5.1 Habilidades Sociales**

La comunicación interpersonal es fundamental en nuestra vida, la mayor parte del tiempo la dedicamos a interactuar entre nosotros, como afirma Caballo (2015). Interactuamos en relaciones grupales o diádicas en diferentes contextos (familiar, escolar, en la calle o trabajo).

Monjas (2021) expone que en la actualidad se está haciendo notorio cierto incremento de problemas en las relaciones interpersonales en la infancia. Además, Monjas (2021) resalta que también se aprecia “una falta de enseñanza directa de las habilidades para interactuar con otras personas, de modo que actualmente estas conductas se aprenden de forma espontánea y fortuita en la familia y la sociedad y forman parte del currículum oculto en la escuela” (p. 18).

**5.1.1 Definición.** El interés en las habilidades sociales (en adelante HHSS), conocidas también como competencia social (Carillo, 2015), ha aumentado. Se puede

observar en el crecimiento del número de investigaciones y publicaciones sobre la competencia social, como expresa Monjas (2017) .

Las HHSS son primordiales en nuestras vidas, como menciona Roca (2014) estas inciden en las relaciones interpersonales, que es la principal fuente de bienestar que poseemos o pueden causarnos estrés o malestar debido a un déficit. De igual manera, las personas con pocas HHSS tienden a padecer alteraciones psicológicas (ansiedad o depresión), frustración o ira, entre otras. Autores como Jaramillo y Guzmán (2019) hacen énfasis en que las HHSS son una herramienta fundamental para la comunicación tanto verbal como no verbal.

A lo largo del tiempo se han dado numerosas definiciones sobre el concepto, sin llegar a un acuerdo explícito (Caballo, 2006). Por ello, encontramos una gran cantidad de descripciones sobre las habilidades sociales, como la dada en García (2010) que define las habilidades sociales como las capacidades o destrezas sociales específicas requeridas para ejecutar competentemente una tarea interpersonal.

A continuación, se exponen diferentes definiciones que se han dado a lo largo del tiempo sobre las habilidades sociales por diversos autores, éstas aparecen ordenadas cronológicamente (véase tabla 2).

**Tabla 2**

*Definición de habilidades sociales según diferentes autores (ordenadas cronológicamente)*

Autores	Definición
OMS (1999 citado en Unicef Venezuela 2017 )	Define las HHSS como la habilidad de una persona para enfrentarse exitosamente a las exigencias y desafíos de la vida diaria (p.1).
Monjas (1992, citado en Caballo, 2015)	Da una definición más enfocada en el ámbito educativo. Las define como las conductas necesarias para interactuar y relacionarse con los iguales y con los adultos de forma efectiva y mutuamente satisfactoria (p.16).

Collado et al. (2014)	Conjunto de capacidades y destrezas interpersonales que nos permiten relacionarnos con otras personas de forma adecuada, siendo capaces de expresar nuestros sentimientos, opiniones, deseos o necesidades en diferentes contextos o situaciones, sin experimentar tensión, ansiedad u otras emociones negativas (p.1).
Torres et al. (2018)	Son las capacidades o destrezas sociales específicas requeridas para ejecutar competentemente una tarea interpersonal (p.3).
Fermoso et al. (2019)	Son un conjunto de conductas que permiten al individuo expresar sentimientos, deseos y opiniones de acuerdo con la situación (p.1).
Preciado et al. (2022)	Las HHSS se refieren a la capacidad de las personas para establecer relaciones de calidad.
González y Molero (2023)	Las HHSS son las capacidades que permiten a las personas desenvolverse en cualquier contexto mediante la expresión de opiniones o la resolución de problemas (p.1).

*Fuente.* Elaboración propia basada en los autores citados.

Cabe resaltar el artículo García et al. (2017) en él se exponen diferentes definiciones sobre las HHSS de varios autores (véase tabla 3).

### **Tabla 3**

*Definiciones de habilidades sociales según autores citados es García et al. (2017)*

Autor	Definición
Combs y Slaby (1977)	La capacidad para interactuar con los demás en un contexto social dado de un modo determinado que es aceptado o valorado socialmente y, al mismo tiempo, personalmente beneficioso, mutuamente beneficioso, o principalmente beneficioso para los demás. (p.9)

Rinn y Marke (1979)	Las habilidades sociales son un repertorio de comportamientos verbales y no verbales a través de los cuales los niños incluyen las respuestas de otros individuos (por ejemplo, compañeros, padres, hermanos y maestros) en el contexto interpersonal. (p.9)
Caballo (1986)	La conducta socialmente habilidosa es ese conjunto de conductas emitidas por un individuo en un contexto interpersonal que expresa los sentimientos, actitudes, deseos, opiniones o derechos de ese individuo 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 problema». (p.9)
García et al. (2017)	Las conductas necesarias para interactuar y relacionarse con los iguales y con los adultos de forma efectiva y mutuamente satisfactoria. (p.8)

*Fuente.* Elaboración propia basada en García et al. (2017)

En cuanto a la definición de las HHSS, como menciona Carrillo (2015) están expuestas cambios continuos. Es difícil llegar a una definición permanente debido a la estrecha relación que tienen tanto con el paso del tiempo como con la cultura de cada sociedad. Depende de donde nos encontremos estarán aceptadas unas conductas sociales u otras.

Cabe añadir, que como expone Monjas (2017) que “la incompetencia social se relaciona con baja aceptación, rechazo, ignorancia o aislamiento social por parte de los iguales, problemas emocionales y escolares, desajustes psicológicos y psicopatología infantil, delincuencia juvenil y diversos problemas de salud mental en la vida adulta” (p.18).

## **5.2 Características De Las Habilidades Sociales**

Hay que tener en cuenta una serie de características de las HHSS para poder tener una comprensión correcta y lo más adecuada posible de estas.

Caballo y Verdugo (2013) han recopilado las características más citadas sobre las HHSS basándose en Monjas (1992) y Caballo (1993). Estas son un total de siete características que se pueden resumir de la siguiente manera:

1. *Son conductas y repertorios de conducta adquiridos a través del aprendizaje.* Es decir, que se adquieren por medio del aprendizaje, no son propias de la personalidad, sino que se pueden cambiar, mejorar o enseñar.
2. *Constituyen habilidades que ponemos en marcha en contextos interpersonales.* Es decir, requieren de un contexto de interacción para que se produzcan.
3. *Son recíprocas y dependientes de la conducta de las otras personas que se encuentran en el contexto.* Por lo tanto, son necesarias las habilidades de iniciación y de respuestas interdependientes dentro de la reciprocidad y la influencia mutua.
4. *Componentes manifiestos observables, verbales y no verbales, componentes cognitivos y emocionales y fisiológicos.* Caballo y Verdugo (2013) resumen que la habilidad social es lo que la persona dice, hace, piensa y siente.
5. *Aumentan el refuerzo social y la satisfacción mutua.* Cuantas más habilidades sociales tenga una persona mayor refuerzo hay en el ambiente, lo que provocará una interacción satisfactoria para ambas partes.
6. *Las habilidades sociales son específicas de la situación.* En otras palabras, podemos decir que no hay conductas sociales que sean más habilidosas que otra, sino que depende del contexto en el que nos encontramos.
7. *Existencia de metas, propósitos o motivación social.* Es conveniente desarrollar un repertorio adecuado de HHSS.

### **5.3 Componentes De Las Habilidades Sociales.**

Nos encontramos con varias investigaciones y trabajos que tratan de definir los componentes de las HHSS. La gran mayoría coincide en que las HHSS están compuestas por tres tipos de componentes (véase tabla 4).

**Tabla 4**

*Componentes de las habilidades sociales según varios autores (ordenados cronológicamente)*

Autor	Tipos de componentes
Caballo (2006)	Conductuales, cognitivos y fisiológicos.

Roca (2014)	Conductas observables, cognitivos y emocionales
Carrillo (2015)	Conductual, cognitivo y contextual
Monjas (2021)	Conductuales, cognitivos y emocionales

*Fuente.* Elaboración propia basada en Caballo (2006), Roca (2014), Carrillo (2015) y Monjas (2021)

Cada uno de estos autores da su propia definición sobre cada componente. Estos se pueden definir de forma general, basándonos en los cuatro autores (en Caballo (2006), Roca (2014), Carrillo (2015) y Monjas (2021)) como se muestra en la tabla 5 (véase tabla 5).

### **Tabla 5**

#### *Definición de los componentes de las habilidades sociales*

Tipos de componentes	Definición
Conductuales	<p>Estos son observables a la vista Caballo (2006) los divide en 4 componentes: no verbales, paralingüísticos, verbales y mixtos más generales.</p> <p>Carrillo (2015) define este como el tipo de habilidad.</p> <p>Ejemplos: la sonrisa, la postura, la comunicación verbal, sonrojarse, la expresión facial o la mirada.</p>
Cognitivos	<p>Roca (2014) afirma que son los que nos hacen percibir la realidad, ya sea de una manera u otra.</p> <p>Algunas de las variables cognitivas no son observables de forma evidente, como expone Bower (1981, citado en Caballo 2006) “no todo se percibe y es eficaz para producir conductas” (p.82). Las variables están relacionadas con los procesos de mentales y con el aprendizaje de las HHSS. Estos componentes nos ayudan en la comprensión de los demás y en el autoconocimiento.</p>

	<p>Monjas (2021) propone como variables cognitivas que intervienen en los intercambios sociales: el autodiálogo, la percepción social, las actitudes, la empatía, las atribuciones, la motivación, las expectativas y las creencias.</p>
Emocionales	<p>Este coincide con el componente fisiológico de Caballo (2006) y con el contextual de Carrillo (2015).</p> <p>Actúan en la capacidad de canalizar y manejar las emociones, tanto las propias como la de los demás (Roca, 2014). Según Monjas (2021) parten de la experiencia y vivencia de cada individuo como las sensaciones que experimenta, las emociones, los pensamientos o la confianza entre otros.</p> <p>Se trata de elementos que están estrechamente relacionados con las emociones.</p> <p>En este componente también encontramos la Inteligencia Emocional (definida en el apartado 5.7.2 <i>Inteligencia emocional</i>)</p>

*Fuente.* Elaboración propia basada en Caballo (2006), Carrillo (2015), Monjas (2021) y Roca (2014).

En cuanto a tipo de habilidades sociales se refiere, Monjas (2017) los divide en seis grupos (véase tabla 6).

### **Tabla 6**

*Tipos de habilidades sociales según Monjas (2017)*

Área	Subárea
Habilidades básicas de interacción social	Sonreír y reír, saluda, presentaciones, favores y cortesía y amabilidad
Habilidades para hacer amigos y amigas	Reforzar a los otros, iniciaciones sociales, unirse al juego con otros, ayuda, cooperar y compartir

Habilidades conversaciones	Iniciar, mantener y finalizar conversaciones, unirse a conversaciones de otros y conversaciones de grupo.
Habilidades relacionadas con las emociones, sentimientos y opiniones	Autoafirmaciones positivas, expresar emociones, recibir emociones, defender los derechos propios, y las opiniones propias.
Habilidades de solución de problemas interpersonales	Identificar los problemas interpersonales, buscar soluciones, anticipar consecuencias, elegir una solución y probar la solución.
Habilidades para relacionarse con los adultos.	Cortesía con el adulto, refuerzo al adulto, conversar con el adulto, peticiones al adulto y solucionar problemas con adultos.

*Fuente.* Elaboración propia basada en Monjas (2017, p.10).

#### **5.4 Aprendizaje De Las Habilidades Sociales**

Carrillo (2015) expone que las HHSS no vienen determinadas de manera innata, sino que éstas son adquiridas a través del aprendizaje.

Como mencionan DiPerna y Elliott (2002, citados en Mudarra y García-Salguero, 2016) las HHSS se pueden considerar como facilitadores académicos, siendo actitudes y conductas que permiten al educando beneficiarse y participar en la clase, englobando diferentes factores como pueden ser las habilidades interpersonales, la motivación o técnicas de estudio.

Bellack y Morrison (1982, citados en Carrillo, 2006) hacen alusión a que la explicación más aceptable para lograr un aprendizaje temprano en cuanto a la conducta social es el factor del modelado. Los niños ven e imitan a sus padres, ya sea mientras interactúan con ellos o cuando estos interactúan con otros adultos. Carrillo (2006) también destaca la enseñanza directa (la instrucción), el reforzamiento o castigo de las respuestas sociales, practicar las conductas y el desarrollo de las capacidades cognitivas como procedimientos implicados en la adquisición de las HHSS. Actualmente, nos encontramos con diferentes

modelos de aprendizaje de las HHSS a lo largo del tiempo como se puede ver en la tabla 5 (véase tabla 5).

**Tabla 7**

*Modelos de aprendizaje de las habilidades sociales (ordenados cronológicamente)*

Autor	Modo de aprendizaje
Bandura y Rivière (1982)	Teoría del aprendizaje social. <ul style="list-style-type: none"> <li>- Modelado</li> <li>- Observación</li> </ul>
Bellack y Morrison (1982, citados en Carrillo 2006)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Modelado</li> </ul>
Caballo (2006)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ensayo de la conducta</li> <li>- Modelado</li> <li>- Instrucciones/aleccionamiento</li> <li>- Retroalimentación y reforzamiento</li> <li>- Tareas para casa</li> </ul>
Carrillo (2015)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Enseñanza directa</li> <li>- Reforzamiento o castigo de respuesta social</li> <li>- Practicar conductas</li> <li>- Desarrollo de capacidades cognitivas</li> </ul>

*Fuente.* Elaboración propia

**5.4.1 Habilidades sociales en Educación Infantil.** El desarrollo de las HHSS en los niños asume un papel importante en nuestros colegios (Carrillo, 2015, p.9)

Caballo (1993, citado en Caballo y Verdugo 2013) afirma que no existen unos datos exactos del periodo en el que se aprenden las HHSS, sin embargo, asegura que la infancia es un periodo crítico. Del mismo modo, De Miguel (2014, citando a Bellack y Morrison, 1982) expone que las HHSS son adquiridas a través de las experiencias y el periodo crítico para su aprendizaje en la infancia.

Castillo y Sánchez (2009) exponen que según en la etapa de la vida que se encuentre una persona, el proceso de socialización tiene diferentes características. En el caso de la infancia, las primeras relaciones que tienen son con los padres o cuidadores. Tras ello, los niños van adquiriendo una serie de habilidades sociales que les permiten la autonomía. Por ende, como mencionan Monjas y González (1998) es de vital importancia realizar una instrucción directa para aprender las habilidades sociales como las relacionadas con solución de problemas cognitivo-sociales, puesto que estas no se adquieren con la mera observación. Además, los niños que tienen déficits o problemas en su habilidad social no adquieren la competencia social por la mera exposición al comportamiento de sus compañeros socialmente hábiles (Monjas y González, 1998, p.47) sino que necesitan unas actividades educativas intencionales.

De ahí cabe resaltar la importancia que tienen las habilidades sociales en el currículo de Educación Infantil. Pueden verse algunos ejemplos de contenidos donde se hacen referencia a las HHSS en la tabla 25.

### **5.5 Intervenciones Para Trabajar Las Habilidades Sociales**

Monjas (2017) afirma que no existe una gran variedad de programas de intervención para trabajar las HHSS en la infancia que sean concretos de nuestra cultura y realidad social. La mayoría de los programas que nos encontramos han sido diseñados en otros países y simplemente están traducidos al español. Esto hace que esos programas no estén completamente adaptados a nuestra sociedad (Monjas, 2017)

Nos encontramos con algunos programas de entrenamiento de las HHSS, diseñados especialmente para niños de entre 3 y 6 años, como el diseñado por McGinnis y Goldstein (1990, citado en Sol, Franco y Mustaca, 2016). Este programa está dirigido explícitamente para los discentes que son más introvertidos o agresivos y presentan problemas de aprendizaje o comportamiento con alteraciones en la comunicación o en las conductas sociales (Sol, Franco y Mustaca, 2016). También nos encontramos con artículos como el de Jaramillo y Guzmán (2019) en los que se comparan las HHSS que tienen los niños en la etapa de Educación Infantil y cuando entran en Educación Primaria. Carrillo (2015) destaca una gran variedad de programas para trabajar las HHSS en niños (véase tabla 8).

**Tabla 8**

*Programas de intervención para trabajar las habilidades sociales (por orden cronológico)*

Autor	Programa	Objetivo	Apartados/divisiones	Contenido
Michelson et al. (1987)	Programa de habilidades sociales en la infancia	Trabajar las HHSS sociales.	Consta de: fundamentos teóricos, instrumentos de evaluación, orientaciones metodológicas y módulos de enseñanza de habilidades	Las HH SS se centran en: cambio de conducta, defender los derechos propios, habilidades sociales no verbales, empatía, conversaciones , etc.
Trianes (1996)	Educación social y afectiva	Contribuir a la educación integral de los alumnos, centrado principalmente en el ámbito socioafectivo. Prevención de comportamientos violentos y la insolidaridad	Dividido en tres módulos  1. Mejorar el clima de clase 2. Solución de problemas sin pelea 3. Aprender a ayudar y cooperar	Contenidos destacables:  Comunicación y conocimientos interpersonal, conocimiento e inferencia de emociones y afectos, respuesta asertiva, cooperar, etc.

<p>Álvarez (1997)</p>	<p>Habilidades sociales 1 y 2 (6 – 12 años)</p>	<p>Tres objetivos generales que son desarrollar capacidades en el alumnado que les permitan mantener relaciones con el grupo, desarrollar conductas para establecer relaciones afectivas y como último objetivo enseñar conductas que les permitan establecer relaciones asertivas y tomar iniciativas.</p>	<p>Debe ser aplicado por profesores dentro del aula.</p>	<p>El programa de basa en habilidades básicas para el desarrollo con los demás y habilidades para hacer amigos.</p>
<p>Fernández y Ramírez (2002)</p>	<p>Programa de habilidades sociales para mejorar la convivencia (Niños – adolescente)</p>	<p>Desarrollar las HHSS ara mejorar la convivencia.</p>	<p>Se inserta dentro de la intervención tutorial del centro. Los autores afirman que cuanta más prevención primaria se aplique, menor</p>	<p>Tres bloques: Conocerse a sí mismo y a los otros Comunicación y aprender a afrontar</p>

			intervención posterior se deberá realizar.	situaciones sociales Resolución de conflictos y toma de decisiones
Monjas (2007)	Programa de asertividad y habilidades sociales (PAHS) (niños – adolescentes)	Mejorar las HHSS.	Metodología directa, intenciones y sistemáticas de las HHSS Cinco módulos: 1. Comunicación interpersonal 2. Asertividad 3. Emociones 4. Interacciones sociales positivas 5. Interacciones sociales difíciles.	Contenidos destacables: Comunicación verbal y no verbal, expresar y escuchar activamente, derechos asertivos, emociones, cooperación y quejas y reclamaciones entre otros.
Carrillo (2015)	Jugando y aprendiendo habilidades sociales (JAHSO)	Conseguir habilidades de interacción social y disminuir la ansiedad social de los alumnos.	Diseñado especialmente para el aula niños entre 9 y 12 años. Consta de dos partes ambas de 7 sesiones cada una.	Algunos de los contenidos son hacer y recibir cumplidos, expresar sentimientos, iniciar, mantener y finalizar

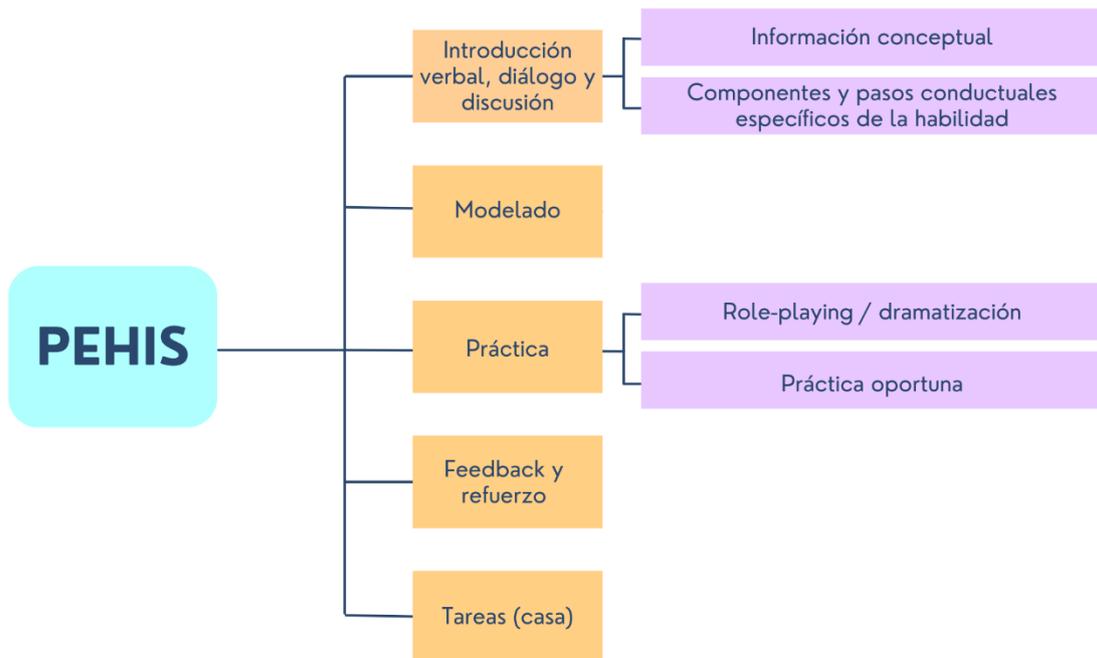
	conversaciones o solución de problemas interpersonales
--	---

*Fuente.* Elaboración propia basada en Carillo (2015)

Además, haremos especial mención y destacaremos el Programa de Enseñanzas de Habilidades de Interacción Social (*PEHIS*) creado en 1996 (Monjas, 2017). La estructura del *PEHIS* se divide en 5 apartados (véase figura 2).

**Figura 2**

*Estructura del Programa de Enseñanzas de Habilidades de Interacción Social (Monjas, 2017)*



*Fuente.* Elaboración propia basada en Monjas (2017)

**5.5.1. Las Tecnologías de la Información y la Comunicación en las Habilidades Sociales.** En la actualidad las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) forman parte de nuestro día a día. Autores como Acevedo y Piñeros (2023) defienden que las TIC desempeñan un papel fundamental en diversas áreas de nuestra vida, transformando la forma en que nos relacionamos y aprendemos del entorno (p. 15).

Lo que más solemos utilizar actualmente para tener acceso a las TIC son los dispositivos móviles. La gran mayoría usamos una gran cantidad de aplicaciones móviles que nos facilitan la rutina.

En cuanto a las aplicaciones para trabajar rutinas, HHSS, emociones, etc. la gran mayoría del mercado están desarrolladas para niños con algún trastorno específico, para poder ayudarles en sus necesidades diarias, como por ejemplos niños con Trastorno del Espectro Autista (TEA) o niños con Trastorno Generalizado del Desarrollo (TGD). En la tabla 9 se pueden ver diferentes aplicaciones.

**Tabla 9**

*Aplicaciones para trabajar las habilidades sociales*

Aplicación	Autor	Utilidad
Tuli emociones	Dane (2017)	Enfocada en niños con TEA. Ayuda al desarrollo de la inteligencia personal y la empatía.  Se trata de un personaje llamado T0uli que va recorriendo diferentes situaciones sociales cotidianas a las que debe enfrentarse. El alumno debe ir seleccionando las acciones socialmente aceptadas que Tuli debe realizar.
<i>Emoplay</i>	Fundación Orange (2017)	Enfocada en niños con TEA. Ayuda a reconocer emociones propias y de los demás.
<i>Daylio Diario</i>	Habitics (2015)	No es específica para niños con TEA. Se trata de un diario digital en el que el discente debe expresar su estado de ánimo diario y la causa o factor de este.
<i>SpiritTEA</i>	Fime Uanl (2019)	Enfocada en niños con TEA (leve). Fomenta el desarrollo de las habilidades sociales, de comunicación y reconocimiento de emociones. Cinco áreas, autoestima, HHSS, literalidad y sarcasmo, comunicación y reconocimiento de emociones.

<i>Longwalkk s: Journal together</i>	<i>Longwalks</i> (2023)	La aplicación te va proponiendo preguntas cada día y tu debes ir contestándolas. Ayuda a mejorar las conversaciones.
<i>Public Speaking Simulador VR</i>	AncientC (2015)	Se trata de un simulador virtual que te traslada a una sala en la que se encuentran diferentes personas y debes presentar tu discurso. Esta aplicación ayuda a mejorar las capacidades y HHSS.
Aprende emociones	Napko (2015)	Ayuda en el desarrollo del aprendizaje de las emociones a través de juegos.

*Fuente.* Elaboración propia.

Además, también encontramos aplicaciones que están avaladas por algunos autores, los cuales afirman su utilidad y efectividad como *PictoTEa*, *Aprende con Eva/José* o *Autismind* (véase tabla 10).

### **Tabla 10**

#### *Aplicaciones avaladas por autores*

Autor	Aplicación	Descripción	Avaladas
Velociteam (2017)	PictoTEA	Enfocada especialmente en niños con TEA, TGD o cualquier afección que pueda llegar a afectar en las HHSS y la comunicación. Cuenta con más de 100.000 descargas. Está basada en el uso de pictogramas y tiene un total de 5 etapas/niveles que se van desbloqueando a medida que va aprendiendo (Etapas: Etapa 1: Cómo comunicarse Etapa 2: Selección de categorías Etapa 3: Inclusión de emociones Etapa 4: Estructura de la oración Etapa 5: Oraciones más complejas)	Cavalcanti y Fernandes (s.f)

Orange digital Center (2016) (2023)	Eva aprende / José aprende	Primero se creó José aprende y tras el buen recibimiento años después Eva aprende. Se trata de una app con cuentos infantiles que ayuda en el desarrollo personal y social de los niños. Los cuentos incluyen pictogramas y tratan sobre el autocuidado, rutinas y emociones. En la app se puede ver el archivo y en la página de la fundación Orange se puede visualizar a modo de cuentacuentos.	Orange Digital Center( 2020-2022)
IDAPP MIND SL (2017)	<i>Autismind</i>	Posee actividades tanto para la estimulación de la teoría de la mente como para el pensamiento social en los niños con TEA	López y Del Moral (2022)

*Fuente.* Elaboración propia.

## 5.6 Instrumentos de Evaluación

Existen gran cantidad de instrumentos para evaluar desde los diarios pedagógicos como recomienda Corzo (2020) en los que podemos recoger información mediante la observación, las rúbricas de evaluación hasta los instrumentos diseñados explícitamente para evaluar las HHSS como se puede ver en la tabla 11.

**Tabla 11**

*Instrumentos de evaluación de las habilidades sociales*

Instrumento	Autor	Parámetros
-------------	-------	------------

TRCABS <i>(Teacher's Rating of children's Assertive Behavior)</i>	Wood et al. (1978 citado en Carrillo 2015)	Adaptación de CABS. Realizada por docentes. Cinco áreas Respuestas positivas, respuestas negativas, conversaciones, sentimientos y peticiones. Comportamientos (pasivo, agresivo, asertivo)
SASC-R <i>(Anxiety Scale for Children-Revised)</i>	La Greca y Stone (1993)	Mide miedo sociales infantiles. Evalúa miedo a la evaluación negativa (8 ítems), malestar y evitación social de nuevas situaciones (6 ítems) y malestar y evitación social generalizados (4 ítems).
LSAS-CA <i>(Liebowitz Social Anxiety Scale for Children and Adolescents)</i>	Masia-Warner, Klein y Liebowitz, (2002 citada en Caballo et al., 2012)	24 ítems, 12 referidos a situaciones de interacción social y los otros 12 a situaciones de actuación
SSIS <i>(Social Skills Improvement System)</i>	Gresham y Elliott (2008)	HHSS: comunicación, cooperación, aserción, extroversión, empatía y responsabilidades. Detecta el déficit en HHSS, dificultades para el éxito (dentro y fuera del ámbito educativo). Además, también mide conductas problemáticas en competencias y la competencia académica.

*Fuente.* Elaboración propia.

Castro (2021) realizó un estudio sobre instrumentos para evaluar las HHSS de estudios más recientes, entre 2011 y 2020. En él analizó 17 estudios en los que destacaremos los que están enfocados en la etapa escolar, ya que en el estudio se tienen en cuenta investigaciones hasta la etapa universitaria (véase tabla 12).

**Tabla 12**

*Metaanálisis de instrumentos para evaluar las habilidades sociales (Castro, 2021)*

Autor	Estudio	Instrumento de evaluación HHSS
Ipiña y Molina (2011)	Propiedades psicométricas de la Escala MESSY (versión autoinforme) en niños argentinos	Evaluación Matson de Habilidades Sociales con Jóvenes
Fragoso, et al. (2012)	Programa de intervención para el desarrollo de habilidades sociales en niños institucionalizados.	Escala CABS
Rangel (2016)	Construcción y análisis psicométrico de una escala de competencia de interacción social en el contexto preescolar.	Escala ECISCPE, medir la competencia de interacción social
Abugattas (2016)	Construcción y validación del test "Habilidades de interacción social" en niños de 3 a 6 años de los distritos de Surco y la Molina de Lima.	Habilidades de interacción social
Saiz et al. (2016)	Evaluación inicial en 6º curso de primaria de las habilidades sociales y propuesta didáctica de intervención en la Educación Física escolar.	Cuestionario de Habilidades de interacción social CHIS de Monjas.

*Fuente.* Elaboración propia basada en Castro (2021, p. 344-345).

Como podemos comprobar, en la actualidad podemos encontrar una gran cantidad de instrumentos con diferentes parámetros para medir las HHSS. Sin embargo, al igual que

los programas de intervención, la gran mayoría de estos instrumentos no están basados en nuestra cultura, como destaca Monjas (2017).

## 5.7 Habilidades Sociales Que Se Trabajan En La Propuesta De Intervención

**5.7.1 Asertividad.** El que una interacción nos resulte satisfactoria depende de que nos sintamos valorados y respetados, y esto, a su vez, no depende tanto del otro, sino de que poseamos una serie de habilidades para responder correctamente y una serie de convicciones o esquemas mentales que nos hagan sentirnos bien con nosotros mismos (Castanyer, 1996, p 20).

Se puede afirmar que la asertividad es una parte importante de las HHSS. Roca (2014) la define como “una actitud de autoafirmación y defensa de nuestros derechos personales, que incluye la expresión de nuestros sentimientos, preferencias, necesidades y opiniones, en forma adecuada; respetando, al mismo tiempo, los de los demás.” (p.13). De igual manera, Castanyer (1996) nos da otra definición en la misma línea, pero más concisa “la asertividad es la capacidad de autoafirmar los propios derechos, sin dejarse manipular y sin manipular a los demás.” (p. 23).

Podemos afirmar, siguiendo las ideas de Castanyer (1996) y Roca (2014) que la asertividad depende de nuestros propios pensamientos e ideas.

Además, encontramos una gran cantidad de definiciones de asertividad de diferentes autores (véase tabla 13).

### Tabla 13

*Definiciones de asertividad según diferentes autores (por orden cronológico)*

Autores	Definición
Salter (2001)	Afirma que las personas asertivas actúan sin pensar, de forma directa y toman decisiones de carácter constructivo ante los problemas que se le presentan. Además, no le preocupa lo que piense el resto y es feliz y libre de ansiedad.
Corrales, Quijano y	Afirman que “un comportamiento asertivo implica un conjunto de pensamientos, sentimientos y acciones que ayudan a un niño o

Góngora (2017)	adolescente a alcanzar sus objetivos personales de forma socialmente aceptable” (p.62)
Monjas (2020)	“Conducta interpersonal que implica la expresión directa de los propios sentimientos y la defensa de los propios derechos personales, sin negar los derechos ajenos” (p.29).
Valdivia et al. (2020)	La definen como “la autoafirmación o defensa de uno mismo ante los demás” (p.9)

*Fuente.* Elaboración propia.

Podemos considerar, según lo expuesto por Castanyer (1996), que las personas que son consideradas tímidas o agresivas tienen falta de asertividad. Puesto que carecen de buenas habilidades sociales para relacionarse, aunque de diferentes maneras.

Caballo (1993, citado en Cueva, Hernández y Regalado, 2021) señala que los alumnos que tienen una comunicación asertiva son capaces de establecer conversaciones, contacto visual y profundizar en el contenido acompañado del diálogo con el lenguaje no verbal.

Hay que hacer especial mención a lo mencionado por Casstanyer (1996) que destaca que la asertividad y la autoestima se combinan, puesto que ambas son elementos de carácter psicológico necesarios para una vida asertiva.

Carrillo (2015) propone tres tipos de relaciones interpersonales, estilo pasivo, estilo agresivo y estilo asertivo (véase tabla 14).

#### **Tabla 14**

*Tipos de relaciones interpersonales según Carrillo (2015)*

Estilo	Definición de la comunicación
Pasivo	Mantiene la mirada hacia abajo, tiene un tono de voz bajo y suele evitar situaciones de socialización. El niño tiene sentimientos de insuficiencia, depresión, soledad e incompetencia.

Los niños con este estilo suelen fracasar a la hora de relacionarse, no son capaces de defender sus derechos, expresar sus sentimientos, opiniones ni necesidades.

---

Agresivo	Mantiene la mirada fija, usa un tono de voz alto y una postura que intimida.  Los niños con este estilo suelen usar frases impositivas, por ejemplo, “si no lo haces ...”.
----------	--

---

Asertivo	Mantiene contacto ocular, una postura recta y relajada y verbaliza positivamente.  Suelen sentirse cómodos relacionándose con los demás y están satisfechos con las cosas que hacen y dicen. Además, son capaces de defender sus derechos de una forma apropiada y son empáticos.
----------	---

---

Fuente. Elaboración propia basada en Carrillo 2015, p 29-30.

Hay que destacar la revisión sistemática realizada por Cueva, Delgado y López (2021) en la que expone una gran cantidad de artículos que afirman la importancia y utilidad del trabajo en la asertividad (Véase [Anexo I](#), tabla 34).

**5.7.2 Inteligencia emocional.** La Inteligencia Emocional fue definida por Mayer y Salovey (1997, citado en Monjas, 2021) como la habilidad para percibir, asimilar, comprender y regular las propias emociones y las de los demás promoviendo un crecimiento emocional e intelectual (p. 133). Podemos encontrarnos con una gran cantidad de definiciones diferentes en cuanto a inteligencia emocional, pero todas siguen la misma línea (véase tabla 15).

### Tabla 15

*Definiciones de inteligencia emocional según diferentes autores (por orden cronológico)*

Autor

Definición

Goleman (1998) capacidad para reconocer nuestros propios sentimientos y los de los demás, para motivarnos y para manejar las emociones bien con nosotros mismos y en las relaciones con los otros. (p.1)

---

Salguero (2011) Capacidad de sentir, entender, controlar y modificar estados emocionales de sí mismo y en los demás (p.178).

---

García-Fernández y Giménez-Mas (2010) Capacidad que tiene el individuo de adaptarse e interaccionar con el entorno, dinámico y cambiante a raíz de sus propias emociones.

---

Martín (2018) Capacidad de aceptación y gestión constante de las emociones.

---

*Fuente.* Elaboración propia.

Según Salovey y Mayer (1997, citados en Bisquerra, 2012) la Inteligencia emocional consta de cuatro bloques (véase tabla 16).

### **Tabla 16**

*Bloques de la inteligencia emocional según Salovey y Mayer (1997)*

Bloques	Definición
Percepción emocional	Capacidad para percibir, identificar, valorar y expresar emociones.
Facilitación emocional del pensamiento	Capacidad para sentir las emociones de manera consciente y dirigir la atención a la información relevante.
Comprensión emocional	Ser capaz de comprender y analizar las emociones, así como ponerles nombres.
Regulación emocional	Control de las emociones. (distanciamiento de las emociones, regulación, mitigar, potenciar, etc.

*Fuente.* Elaboración propia basada en Bisquerra (2012, p.24-25).

En la actualidad, la inteligencia emocional tiene un papel relevante como habilidad destacada y necesaria para las personas. Sin embargo, a pesar de su relevancia y de todos sus beneficios de su entrenamiento no recibe la atención que merece (Fernández, 2020).

Goleman (1988) afirma que la inteligencia emocional es uno de los factores más importante y relevantes al para determinar la excelencia de cualquier trabajo. Muchas empresas están valorando positivamente esta habilidad es sus trabajadores por el hecho de todos los beneficios que posee como un mejor desempeño en las tareas y responsabilidades (Pereza, López-Guzmán y González, 2018).

Del mismo modo, ocurre en el ámbito escolar, cuanta más competencia emocional mayores logros y consecución del éxito académico. Autores como Extremera y Fernández-Berrocal (2002), Extremera y Fernández-Berrocal (2004), Pérez y Castejón (2006), Buenrostro-Guerrero et al. (2012) o Valenzuela-Santoyo y Portillo-Peñuelas (2018) confirman esta afirmación con las investigaciones que realizaron en torno a la conexión y las relaciones que hay entre inteligencia emocional y éxito académico. En la misma línea Fernández (2020, citando a Extremera y Fernández, 2003) afirma la importancia de la Inteligencia Emocional en el aula. Expone que influye en el marco educativo y en el rendimiento académico de los alumnos.

Siguiendo a Bisquerra (2016) podemos decir que existen tres tipos de emociones. (Véase tabla 17).

**Tabla 17**

*Tipos de emociones según Bisquerra (2016)*

Tipos de emociones	Ejemplos
Negativas/ provocan respuestas menos agradables	Ira, tristeza, asco, sorpresa, miedo o ansiedad
Positivas /provocan respuestas agradables	Amor, sorpresa, alegría o felicidad
Ambiguas	Sociales, estéticas o sorpresa

Fuente. Elaboración propia basada en Bisquerra (2016).

**5.7.3 Autoconcepto y autoestima.** El proceso de construcción del “yo” se ve afectado por la autoestima y el autoconcepto en el desarrollo de la personalidad, en las relaciones con los demás y que afectarán, potenciando el éxito o el fracaso, en el aprendizaje (Guzmán y Martín, 2010).

En los primeros años de vida es cuando se va formando la personalidad de los niños, con ello su autoestima y su autoconcepto, que como mencionan Carrillo (2015) de alguna manera estas influirán en su proceso de socialización.

León y Lacunza (2020) se refieren a la autoestima como la valoración afectiva que una persona atribuye a la descripción de sus características. Guzmán y Martín (2018) se refieren a esta como un aspecto valorativo sujeto al autoconcepto. De igual manera, a lo largo del tiempo nos encontramos con una gran cantidad de definiciones de autoestima. (Véase tabla 18).

**Tabla 18**

*Definición de la autoestima según diversos autores (por orden cronológico)*

Autor	Definición
Palladino (1998, citado en Llanga, Silva y Vistin, 2019)	“La autoestima es consciente e inconsciente. Es una evaluación constante de uno mismo, una creencia de lo que usted puede hacer y de lo que no” (pp.30).
Guzmán y Martín (2010)	Aspecto valorativo y afectivo que tenemos de nosotros mismos (p.158).
Silva-Escorcía (2015)	“La apreciación que cada persona hace de sí misma mediante un proceso valorativo-acumulativo, basado en la experiencia del día a día y enfocado a un yo holístico actual, pero, influenciado por el conjunto de estados anímicos” (p. 386)
Valdivia et al. (2020)	Valoración positiva o negativa que uno hace de sí mismo. (p.5)

---

Balluerka et al. (2023) Define la autoestima como la evaluación positiva o negativa de uno mismo (p. 28).

---

*Fuente.* Elaboración propia.

Como menciona Cubas-Martínez et al (2019) la autoestima es el factor más influyente en las relaciones. La autoestima se comienza a desarrollar desde el momento en el que el niño comienza a tener conciencia de sí mismo (León y Lacunza, 2020). El mayor factor de la definición de la autoestima son las características individuales. Puesto que la autoestima no solo se basa en lo que piensa o vea otra persona, sino en como tú mismo te ves.

Según Guzmán y Martín (2010) el autoconcepto está formado por las percepciones, ideas y creencias que tenemos de nosotros. Es variable, depende de las situaciones y la fase de la vida en la que nos encontremos y nuestros pensamientos.

Siguiendo a Shavelson y Bolus (1982) y Woolfolk (2006) citados en Guzmán y Martín (2010) el autoconcepto consta de diferentes dimensiones que son las siguientes: carácter dinámico, reconocerse capacidad, carácter jerárquico, carácter multidimensional, carácter estable y aprendido. (Véase tabla 19 para más información).

### **Tabla 19**

*Dimensiones del autoconcepto (Guzmán y Martín, 2010)*

Dimensiones del autoconcepto	Definición
Carácter dinámico	Conjunto de ideas en constante cambio que varían dependiendo de la situación y etapa de la vida.
Reconocerse capacidad	Permite guiar el comportamiento y acomodarse a las exigencias ambientales. La idea que tienes de ti mismo para enfrentarte a una situación afecta al comportamiento en esa situación.
Carácter jerárquico	El autoconcepto va presentando diferente niveles, desde el más general (soy buena o mala persona), el intermedio (roles

desempeñados y facetas de la vida) y el específico (habilidades en las relaciones familiares, entre iguales, académicas, etc.).

---

Carácter multidimensional	Autoconcepciones de distinta naturaleza y diferente valor para formar los autoconceptos específicos, que presentan diversos niveles de profundidad (dimensiones familiar, social, académica, laboral y personal).
---------------------------	---

---

Carácter estable	La resistencia al cambio en las dimensiones específicas que están más vinculadas a las situaciones concretas o al ámbito cotidiano.
------------------	---

---

Aprendido	El autoconcepto se modifica y adquiere a través de tres faceta: <ol style="list-style-type: none"><li>1. Como te ves a ti mismo</li><li>2. Como te gustaría ser</li><li>3. Como te muestras a los demás.</li></ol>
-----------	---

---

*Fuente.* Elaboración propia basada en Shavelson y Bolus (1982) y Woolfolk (2006) citados en Guzmán y Martín (2010).

Gran parte de la creación del autoconcepto, y con ello de la autoestima, está determinada por la calidad del apego que recibe el niño, de sus padres, profesores, compañeros o las expectativas que se depositen en él, entre otros (Gallego, 2009). Por ende, la manera que tiene el niño de interactuar en sus relaciones viene determinada por el apego que recibe (p.4).

## **6. Propuesta De Intervención**

### **6.1 Introducción**

Esta propuesta de intervención ha sido elaborada para un grupo-clase para trabajar las HHSS. Esta propuesta se centra en entrenar las HHSS, más concretamente en la autoestima y autoconcepto, inteligencia emocional y asertividad.

### **6.2 Justificación**

La creación de esta propuesta parte de la necesidad de creación de programa y propuestas para trabajar las HHSS de manera explícita en niños. Como menciona Carrillo (2015) actualmente nos encontramos con una gran variedad de programas para trabajar las HHSS, sin embargo, estos no están diseñados explícitamente para el medio educativo.

Con lo cual se alejan de las necesidades que pueda tener el alumnado y disminuye la eficacia del aprendizaje de estas HHSS.

Monjas (2021) destaca que en las aulas nos encontramos con algunos alumnos que tienen dificultades para relacionarse con los demás y otros que no lo pasan bien a la hora de interactuar. Además, hay que destacar que también nos podemos encontrar con algunos niños que hacen pasar un mal momento a otros compañeros, ya sea menospreciándolos, humillándolos, etc.

Monjas (2021) manifiesta que nos podemos encontrar con muchas conductas socialmente deficitarias o inadecuadas en la etapa de infantil, tales como: no iniciar interacciones con los demás, agresividad y hostilidad, inhibición del grupo, vergüenza o temor para hablar en público.

Además, cabe destacar la importancia de trabajar las HHSS, que se puede ver reflejada en el *Real Decreto 95/2022, de 1 de febrero, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Infantil*, como se ve reflejada en los siguientes artículos:

#### Artículo 4. Fines:

La finalidad de la Educación Infantil es contribuir al desarrollo integral y armónico del alumnado en todas sus dimensiones: física, emocional, sexual, afectiva, social, cognitiva y artística, potenciando la autonomía personal y la creación progresiva de una imagen positiva y equilibrada de sí mismos, así como a la educación en valores cívicos para la convivencia (p.5).

#### Artículo 7. Objetivos

e) Relacionarse con los demás en igualdad y adquirir progresivamente pautas elementales de convivencia y relación social, así como ejercitarse en el uso de la empatía y la resolución pacífica de conflictos, evitando cualquier tipo de violencia.

Sin olvidar hacer mención al *DECRETO 37/2022, de 29 de septiembre, por el que se establece la ordenación y el currículo de la educación infantil en la Comunidad de Castilla y León*, en el que aparecen las HHSS en los contenidos de las diferentes áreas, como se puede observar en el apartado 6.4 *Contenidos* de la propuesta de intervención (véase apartado 6.4 *Contenidos*, tabla 20)

### 6.3 Objetivos

En cuanto a los objetivos de esta propuesta se exponen los siguientes:

Objetivo general:

- Entrenar y potenciar las Habilidades Sociales en los niños de Educación infantil, trabajando su autoestima, la inteligencia emocional y la asertividad.

Objetivos específicos:

Se presentan 8 objetivos específicos, uno por cada contenido de la propuesta, coincidiendo con estos numéricamente.

1. Mejorar las estrategias que ayuden a la identificación emocional, actitudes de escucha y cooperación.
2. Potenciar las habilidades socioafectivas, autorregulación de la conducta y la resolución de conflictos.
3. Fomentar el trabajo entre iguales, la interacción social y la cooperación.
4. Adquirir estrategias de autorregulación y solución de tareas o problemas.
5. Hacer uso del lenguaje para comunicar y expresar de forma correcta. Asertividad.
6. Conocer las reglas de la conversación e interacción.
7. Ser capaz de expresar emociones y reconocerlas por medio de la música. Dramatización.
8. Hacer un uso adecuado de las TIC.

### 6.4 Contenidos

Los contenidos de esta propuesta de intervención han sido extraídos y adaptados a partir de los saberes básicos del *DECRETO 37/2022, de 29 de septiembre, por el que se establece la ordenación y el currículo de la educación infantil en la Comunidad de Castilla y León*. (véase tabla 20)

#### Tabla 20

*Relación de los contenidos de la propuesta de intervención con los contenidos del DECRETO 37/2022*

Área	Contenido DECRETO 37/2022	Contenido de la propuesta
------	---------------------------	---------------------------

<p>1. Conocimiento de sí mismo y autonomía personal</p>	<p>Bloque B. <i>Desarrollo y equilibrio afectivos.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Herramientas para la identificación, expresión, (...) e intereses.</li> <li>- Estrategias de ayuda (...) y rutinas.</li> <li>- Estrategias para desarrollar la seguridad (...) posibilidades.</li> <li>- Estrategias para desarrollar actitudes (...) hacia los demás.</li> </ul> <hr/> <p>Bloque D. <i>Interacción socioemocional en el entorno.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Habilidades socioafectivas (...) discriminación.</li> <li>- Diversidad en el aula: (...) cotidiana.</li> <li>- Estrategias de autorregulación (...) respeto.</li> <li>- Resolución de conflictos (...) otros.</li> <li>- Trabajo en equipo: (...) cooperativas.</li> <li>- La amistad (...) paz.</li> <li>- Fórmulas de cortesía e interacción (...) cooperación.</li> </ul>	<p>1. Adquisición y mejora de estrategias que ayuden a la identificación emocional, seguridad en uno mismo y actitudes de escucha y respeto ayuda y cooperación con los demás.</p> <hr/> <p>2. Aplicación y mejora de habilidades socioafectivas, diversidad, autorregulación de la conducta y resolución de conflictos de manera adecuada.</p> <p>3. Adquisición de habilidades para el trabajo en grupo y fomento de la amistad como interacción social. Actitudes de interacción social positiva, ayuda y cooperación</p>
<p>2. Descubrimiento y exploración del entorno</p>	<p>Bloque B. <i>Experimentación en el entorno. Curiosidad, pensamiento científico, razonamiento lógico y creatividad.</i></p>	<p>4. Estrategias para autorregulación y soluciones en las tareas</p>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Estrategias de programación, (...) decisiones.</li> <li>- Estrategias para proponer soluciones: (...) descubrimiento</li> </ul>	
<p>3. Comunicación y representación de la realidad</p>	<p>Bloque A. <i>Intención e interacción comunicativas</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Repertorio comunicativo (...) individualidad.</li> <li>- El lenguaje (...) alumnado.</li> <li>- Comunicación (...) asertividad</li> <li>- Convenciones sociales (...) alternancia.</li> <li>- Formas socialmente (...) ayudar).</li> </ul>	<p>5. Uso del lenguaje para comunicar y expresar sentimientos, así como medio de interacción social (asertividad), potenciando el respeto y las formal socialmente establecidas (Saludar, despedirse, dar las gracias, ...)</p>
	<p>Bloque C. <i>Comunicación verbal oral: expresión, comprensión y diálogo.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- El lenguaje oral(...) respetado.</li> <li>- Normas (...) conversación.</li> <li>- El lenguaje verbal (...) cotidianas.</li> <li>- Intención comunicativa (...) adecuada.</li> </ul>	<p>6. Lenguaje oral en situaciones cotidianas, normas de conversación, resolver conflictos e intención comunicativa.</p>
	<p>Bloque F. <i>El lenguaje y la expresión musicales.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- La canción (...) infantil.</li> <li>- Intención expresiva (...) Dramatización</li> </ul>	<p>7. Expresión musical y corporal de las emociones, así como su reconocimiento. Dramatización.</p>

	<p>Bloque I. <i>Alfabetización digital</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Uso saludable y responsable de las tecnologías digitales y de contenidos apropiados.</li> </ul>	<p>8. Buen uso de los dispositivos electrónicos y digitales.</p>
--	---	--

Fuente. Elaboración propia basada en el *DECRETO 37/2022*.

Para más información y la relación de los contenidos de la propuesta con los criterios de evaluación establecidos véase [Anexo II](#), tabla 35.

#### **6.4 Metodología**

La metodología de esta propuesta de intervención principalmente será activa y participativa. La mayoría de las actividades que se van a realizar se harán de forma grupal o en pequeños grupos, puesto que en todo momento se estará fomentado la socialización e interacción entre el alumnado.

Además, cabe destacar que se hará uso de la técnica de cooperación, como mencionan Fernández y Ramírez (2002) basándonos en la resolución de conflictos o situaciones de forma adecuada.

Las actividades de esta propuesta de intervención están basadas en los programas *PEHIS* (Monjas, 2017) y *JAHSO* (Carrillo, 2015) y en autores como Michelson et al (1987) o Fernández y Ramírez (2002) siguiendo sus técnicas de intervención adaptándolas a la edad de los destinatarios.

#### **6.6 Destinatarios**

Esta propuesta de intervención está dirigida al alumnado del tercer curso del segundo ciclo de Educación Infantil. En el grupo hay un total de 17 alumnos, con una edad comprendida entre 5 y 6 años.

En la intervención participará todo el grupo-clase.

En cuanto a las características cognitivas y de aprendizaje de este grupo, podemos decir que son alumnos con una buena memoria y ganas de aprender. En cuanto al lenguaje se encuentran en la etapa acorde a su edad, tienen un nivel fono-fonológico, morfosintáctico y léxico-semántico adecuado. Donde más carencias se pueden ver es en el nivel pragmático, en cuanto a las normas socialmente adoptadas en las conversaciones, en la interacción social, etc. Además, hay que destacar que no poseen una buena inteligencia

emocional y gran parte de los discentes carece de autoestima debido a la falta de asertividad.

Además, cabe destacar la importancia de la intervención de las familias en esta propuesta. Como ya se ha mencionado con anterioridad, citando a autores como Caballo (2006) o Monjas (2021) la familia tiene un papel muy importante en la intervención de las HHSS, así como en la ayuda y participación de todo el proceso y las tareas en casa.

### **6.7 Contexto**

El centro educativo en el que se impartirá la propuesta es un colegio de titularidad pública de un barrio obrero en el norte de España. El colegio tiene un nivel socioeconómico bajo y la gran mayoría de los padres no tiene ninguna titulación, por lo que son trabajadores sin cualificar. La situación de la zona es paupérrima y son familias con muy pocos recursos.

A pesar de este entorno, como se ha mencionado antes, hay que involucrar a las familias en la intervención debido al papel importante que tienen.

### **6.8 Temporalización**

Siguiendo las indicaciones de Fernández y Ramírez (2002) esta propuesta se enfocará dentro de la intervención tutorial. Como mencionan estos autores, en las tutorías se deben tratar acontecimientos diarios cercanos al día a día de los alumnos. De igual manera, todo lo trabajado en estas horas de tutoría se irá generalizando en las demás materias.

Siguiendo las indicaciones del *PEHIS* de Monjas (2017) en el que manifiesta la importancia de que el maestro-tutor debe adaptar la duración de las sesiones, la cantidad y el espaciado entre ellas a las características que tenga el alumnado grupo-clase. Por ello se propone realizar un total de 5 sesiones, una a la semana (en la hora destinada a tutoría) y se comenzará en abril, a la vuelta del periodo no lectivo de Semana Santa. (Véase tabla 21).

La duración de las sesiones será en torno a 45-60 minutos, dependiendo de la necesidad temporal que requiera la actividad. Pudiendo siempre acortar o alargar la sesión en función al desarrollo y acogida que esté teniendo la actividad. Debido a que hay que tener en cuenta que se trabaja de forma grupal y que la mayoría de las actividades dependen de su participación activa.

**Tabla 21***Temporalización de la propuesta de intervención educativa*

Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes
ABRIL 2024				
<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b> Primera sesión	<b>4</b>	<b>5</b>
<b>8</b>	<b>9</b>	<b>10</b> Segunda Sesión	<b>11</b>	<b>12</b>
<b>15</b>	<b>16</b>	<b>17</b> Tercera sesión	<b>18</b>	<b>19</b>
<b>22</b>	<b>23</b> <i>Día de Castilla y León</i>	<b>24</b> Cuarta sesión	<b>25</b>	<b>26</b>
<b>29</b>	<b>30</b>	MAYO 2024		
		<b>1</b> Día del trabajo	<b>2</b>	<b>3</b>
<b>6</b>	<b>7</b>	<b>8</b> Quinta sesión	<b>9</b>	<b>10</b>

*Fuente.* Elaboración propia basada en el calendario escolar 2023/2024 de Castilla y León (Educacyl, 2023).

### **6.9 Actividades**

La duración tendrá una duración de 5 sesiones en las cuales se podrán encontrar las diferentes actividades planteadas para la consecución de los objetivos propuestos (véase tablas 22,23,24,25 y 26).

**Tabla 22**

Sesión 1: “Ni monstruos, ni ratones, asertivos”

Primera sesión: “Ni monstruos, ni ratones, asertivos”

<b>Duración:</b> 50 minutos	Recursos: Cuentos ( <a href="#">Anexo III, tabla 36</a> ) Tarjetas ( <a href="#">Anexo III, Figuras 3, 4 y 5</a> )
<b>Organización</b>	Parejas (o tríos) y grupo-clase.
<b>Objetivos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ser capaz de identificar qué tipo de comportamiento es. (Correspondiente con el objetivo 1 de la propuesta de intervención)</li> <li>- Colaborar con los compañeros y realizar una interacción social adecuada (correspondiente con el objetivo 3 de la propuesta de intervención).</li> <li>- Hacer uso del lenguaje para expresar sentimientos y usar la comunicación asertiva (correspondiente con el objetivo 5 de la propuesta de intervención).</li> </ul>
<b>Contenidos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Adquisición de estrategias que ayuden a identificar situaciones. (Correspondiente con el contenido 1 de la propuesta)</li> <li>- Mostrar conductas de respeto y escucha activa. (Correspondiente con el contenido 1 de la propuesta)</li> <li>- Adquisición de habilidades para el trabajo en grupo, así como la interacción social (Correspondiente con el contenido 3 de la propuesta)</li> <li>- Usar el lenguaje para comunicar y expresar por medio de la interacción social (Asertividad). (Correspondiente con el contenido 5 de la propuesta)</li> <li>- Respetar las opiniones de los compañeros y las normas sociales. (Correspondiente con el contenido 5 de la propuesta)</li> </ul>

<p><b>Criterios de evaluación</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Manifiestar sentimientos (correspondiente con el criterio de evaluación 1 de la propuesta).</li> <li>- Muestra contenidos de escucha activa (correspondiente con el criterio de evaluación 1 de la propuesta).</li> <li>- Coopera con los compañeros (correspondiente con el criterio de evaluación 1 de la propuesta).</li> <li>- Respeta a sus compañeros (correspondiente con el criterio de evaluación 3 de la propuesta).</li> <li>- Usa el lenguaje como medio de comunicación de emociones, opiniones, etc. de forma asertiva (correspondiente con el criterio de evaluación 5 de la propuesta).</li> </ul>
<p><b>Descripción de la sesión</b></p>	<p>La actividad está basada en el programa <i>JAHSO</i> (Carillo, 2015), combinada con Michelson et al (1987).</p> <p>La sesión comenzará con la explicación de las tarjetas (véase <a href="#">Anexo III</a>, figuras <a href="#">3</a>, <a href="#">4</a> y <a href="#">5</a>) y lo que significa cada una. Denominaremos “ratón” a las actitudes tímidas o pasivas, “monstruo” a las actitudes agresivas y “asertivo” a las actitudes aceptadas socialmente. La explicación se realizará de forma breve y se usarán vídeo cuentos cortos, que serán los expuestos en el <a href="#">Anexo III</a>, tabla <a href="#">36</a>.</p> <p>Una vez explicadas las tres tarjetas y comprendidos los conceptos con ejemplos, que ellos también hayan propuesto, pasaremos a la siguiente fase.</p> <p>Para la segunda fase de la sesión se repartirán las tres tarjetas a cada uno. La docente irá eligiendo discentes por parejas, tríos, pequeños grupos, etc. a su necesidad. Estos deberán representar la situación que les toque ante el resto del grupo. El grupo-clase debe levantar la tarjeta acorde a como haya percibido la situación. Es decir, se propondrán situaciones agresivas, pasivas o asertivas y los discentes deberán saber diferenciarlas.</p> <p>Las situaciones principales de dramatización serán las siguientes:</p>

- Choque entre compañeros y uno de ellos va cargado con la caja de lápices. Los lápices acaban todos en el suelo y el compañero recoge solo. (Ratón)
- Un compañero está molesto y triste por una situación, no dice nada y se aleja a jugar solo. (Ratón)
- Un alumno quiere jugar a un juego, pero un compañero se lo impide diciéndole que él no va a jugar. (Monstruo)
- Un discente está haciendo la tarea mientras su compañero no para de mover la mesa y molestar. (Monstruo)
- Un alumno quiere que todos hagan lo que él dice. (Monstruo)
- Un discente coge un objeto de un compañero sin permiso. El dueño del objeto le dice que esa acción le ha molestado. El discente se disculpa. (Asertivo)
- Ambos quieren jugar con el mismo juguete, tiene una pequeña conversación y deciden compartir entre ambos el juguete un rato cada uno. (Asertivo)
- Toda la clase debe jugar al mismo juego en el patio. Hay dos bandos, unos quieren jugar al fútbol y otros al baloncesto. Acuerdan en jugar hoy al fútbol y mañana al baloncesto. (Asertivo)

Siempre se intentará adaptar las situaciones al entorno más cercano del alumno o recoger situaciones que hayan ocurrido en el aula y no se gestionaron de manera correcta. Además, si el alumnado está motivado en la actividad podrán proponer sus propias situaciones vividas.

Siguiendo la metodología del *PEHIS* (Monjas, 2017) las *tareas* propuestas para casa serán:

- En el fin de semana intentar ser lo más asertivo posible.
- Observar algunas situaciones en las que pueda haber alguien actuando como ratón o monstruo.

*Fuente.* Elaboración propia.

**Tabla 23**

Sesión 2: “Así soy yo”

<b>Segunda sesión: “Así soy yo”</b>	
<b>Duración:</b> 45 minutos	<b>Recursos:</b> cuento Maya y los colores (Molina, 2020) ( <a href="#">Anexo III</a> , tabla <a href="#">36</a> )  Árbol de halagos ( <a href="#">Anexo III</a> , figura <a href="#">6</a> )  Hojas para el árbol ( <a href="#">Anexo III</a> , figura <a href="#">7</a> )
<b>Organización</b>	Grupal - Individual
<b>Objetivos</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Potenciar las habilidades socioafectivas (correspondiente con el objetivo 2 de la propuesta).</li><li>- Fomentar la interacción social (correspondiente con el objetivo 3 de la propuesta).</li><li>- Hacer uso del lenguaje para comunicar de manera correcta (correspondiente con el objetivo 5 de la propuesta).</li></ul>
<b>Contenidos</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Mejorar las habilidades socioafectivas (correspondiente con el contenido 2 de la propuesta).</li><li>- Adquisición de habilidades que fomenten la amistad y la interacción social (correspondiente con el contenido 3 de la propuesta).</li><li>- Uso del lenguaje para comunicar pensamientos, sentimientos, etc. (correspondiente con el contenido 5 de la propuesta).</li></ul>
<b>Criterios de evaluación</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Identificar, expresar y valorar los sentimientos y opiniones de los compañeros (correspondiente con el criterio de evaluación 2 de la propuesta).</li><li>- Adquirir y potenciar el respeto y la interacción grupal (correspondiente con el criterio de evaluación 3 de la propuesta).</li></ul>

	<p>- Hacer uso del lenguaje como medio de comunicación (correspondiente con el criterio de evaluación 5 de la propuesta).</p>
<p><b>Descripción de la sesión</b></p>	<p>Esta sesión estará basada en Carrillo (2015).</p> <p>La sesión se dividirá en dos partes.</p> <p>En la primera parte, siguiendo la metodología de Monjas (2017) se realizará una instrucción verbal con diálogos y discusión. Para ello se usará el cuento <i>Maya, nunca pierdas tus colores</i> (Molina, 2020) que trata sobre la autoestima. Tras ello se realizarán diálogos y debates sobre la temática.</p> <p>La segunda parte de la sesión será el árbol de los halagos (<a href="#">Anexo III</a>, figura 6). Deberán escribir en la ficha lo que les gusta de ellos mismo y en qué son buenos. Además, se les darán unas hojas de árboles (simbólicas, véase <a href="#">Anexo III</a>, figura 7) en las que deberán escribir a cada compañero sobre lo que les gusta de ellos. Luego se pegarán las hojas en los árboles de cada uno. Debido a la edad de los niños esto se realizará primeramente de forma grupal, se hará una lluvia de ideas con lo que quieren escribir y se pondrá en la pizarra para aquellos que tengan dificultades a la hora de la escritura. Podrán preguntar al docente si les surge una palabra nueva y esta se pondrá en la pizarra para su copia.</p> <p>Como <i>tareas</i> para casa se propondrá el espejo mágico para hacer en familia. Se mirarán al espejo y deberán decir lo que más les gusta de ellos, su sonrisa, sus ojos, etc. y luego deberán decir lo que más les gusta de los demás. De igual manera se hará con los rasgos de personalidad (todo debe ser positivo).</p>

Fuente. Elaboración propia.

## Tabla 24

Sesión 3 : “¿Qué me hace sentir?”

**Tercera sesión:** “¿Qué me hace sentir?”

<b>Duración:</b> 45 minutos	<b>Recursos:</b> Caja de las emociones, objetos y equipo reproductor de música.
<b>Organización</b>	Gran grupo
<b>Objetivos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Mejorar las estrategias que ayudan a la identificación emocional (correspondiente con el objetivo 1 de la propuesta).</li> <li>- Mostrar actitudes de escucha (correspondiente con el objetivo 1 de la propuesta).</li> <li>- Ser capaz de expresar emociones y reconocerlas por medio de la música (correspondiente con el objetivo 7 de la propuesta).</li> </ul>
<b>Contenidos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Adquirir y mejorar las estrategias que ayuden y fomenten la identificación emocional (correspondiente con el contenido 1 de la propuesta).</li> <li>- Adquirir estrategias que potencien la seguridad en uno mismo, autoestima y autoconcepto (correspondiente con el contenido 1 de la propuesta).</li> <li>- Expresar sentimientos por medio de la música (correspondiente con el contenido 7 de la propuesta).</li> </ul>
<b>Criterios de evaluación</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Manifestar sentimientos de seguridad personal (correspondiente con el criterio de evaluación 1 de la propuesta).</li> <li>- Mostrar respeto y escucha activa de los compañeros (correspondiente con el criterio de evaluación 1 de la propuesta).</li> <li>- Interpretar las propuestas musicales que transmiten emociones (correspondiente con el criterio de evaluación 7 de la propuesta).</li> </ul>

## Descripción de la sesión

Para trabajar la inteligencia emocional empezaremos por comprender y explicar las emociones. Trabajaremos con 5 emociones, dos negativas, dos positivas y una ambigua.

Tras ello haremos uso de la caja de las emociones. Introduciremos en una caja objetos que representen las diferentes emociones, ya sea por el tacto o por lo que ese objeto supone. (Para ver ejemplos de objetos véase [Anexo III](#), figura 8). Los objetos se pueden cambiar y adaptar con materiales u objetos del aula de su preferencia. Además, se pueden meter objetos diferentes, para saber qué emoción le transmite a cada uno.

Los discentes deberán meter la mano (sin ver el interior) y tocar un objeto y decir qué están sintiendo y por qué, por último, deben sacar el objeto.

Se puede formar también un pequeño debate si hay un objeto (por ejemplo, una pelota) que a un alumno le trasmite alegría y a otro alumno tristeza.

En la segunda parte de la sesión seguiremos trabajando las emociones. La docente propondrá algunas canciones de ejemplo para algunas emociones. Tras ello los niños deben decir canciones que a ellos les trasmite una emoción. Se escuchará la canción mientras todo el grupo baila según la emoción que les trasmite. Por último, el alumno dirá que le trasmite la canción propuesta y se abrirá un pequeño debate si a otro compañero no le trasmite lo mismo.

Como *tareas* para casa:

- Intentar decir que están sintiendo en las diferentes situaciones cotidianas.
- Intentar entender que están sintiendo las personas de su entorno en algunas situaciones.

*Fuente.* Elaboración propia.

**Tabla 25**

Sesión 4: “Así lo hago”

<b>Cuarta sesión: “Así lo hago”</b>	
<b>Duración:</b> 50 minutos	<b>Recursos:</b> <i>tablets</i> , aplicación <i>Autismind</i> Personales: tres docentes (contando a la tutora del aula)
<b>Organización</b>	Grupal – pequeños grupos
<b>Objetivos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Mejora de las estrategias de identificación emocional (correspondiente con el objetivo 1 de la propuesta).</li> <li>- Adquirir estrategias para la solución de tareas (correspondiente con el objetivo 4 de la propuesta).</li> <li>- Hacer uso de las normas de conversación (correspondiente con el objetivo 5 de la propuesta).</li> <li>- Conocer las reglas de la conversación e interacción social asertiva (correspondiente con el objetivo 6 de la propuesta).</li> <li>- Interactuar socialmente siguiendo las reglas de conversación (correspondiente con el objetivo 6 de la propuesta).</li> <li>- Hacer un buen uso de las TIC (correspondiente con el objetivo 8 de la propuesta).</li> </ul>
<b>Contenidos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Adquisición y mejora de la identificación emocional (correspondiente con el contenido 1 de la propuesta).</li> <li>- Estrategias de resolución de tareas/problemas (correspondiente con el contenido 4 de la propuesta).</li> <li>- Hacer uso del lenguaje de forma correcta en una conversación (iniciar, mantener, saludos, etc.) (correspondiente con el contenido 5 de la propuesta).</li> <li>- Lenguaje oral en situaciones cotidianas (correspondiente con el contenido 6 de la propuesta).</li> <li>- Normas de conversación (correspondiente con el contenido 6 de la propuesta).</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Buen uso de los dispositivos electrónicos (correspondiente con el contenido 8 de la propuesta).</li> </ul>
<b>Criterios de evaluación</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Manifestar sentimiento e identificarlos (correspondiente con el criterio de evaluación 1 de la propuesta).</li> <li>- Gestionar estrategias adecuadas a conductas sociales (correspondiente con el criterio de evaluación 4 de la propuesta).</li> <li>- Hacer uso del lenguaje para resolver situaciones cotidianas (correspondiente con el criterio de evaluación 5 de la propuesta).</li> <li>- Usar el lenguaje de manera adecuada conforme a las normas de conversación (correspondiente con el criterio de evaluación 6 de la propuesta).</li> <li>- Hacer uso del lenguaje para resolver conflictos (correspondiente con el criterio de evaluación 6 de la propuesta).</li> <li>- Interactuar con recursos digitales de forma adecuada (correspondiente con el criterio de evaluación 8 de la propuesta).</li> </ul>
<b>Descripción de la sesión</b>	<p>La sesión se dividirá nuevamente en dos partes.</p> <p>La primera se centrará en la conversación. Muchos niños no son asertivos debido a que no saben mantener una conversación y prefieren ser agresivos o pasivos.</p> <p>Se iniciará con la metodología del programa <i>PEHIS</i> (Monjas, 2017) con una instrucción verbal con diálogos y discusión seguida del modelado y una posterior dramatización/puesta en práctica.</p> <p>Se explicarán las partes de la conversación (iniciar, mantener y finalizar) mientras ellos intervienen en la explicación. Tras ello se llevará a cabo una puesta en práctica basada en el programa <i>JAHSON</i> (Carrillo,2015). Se repartirán tarjetas con temáticas (siempre adaptadas a los discentes y sus intereses) y deberán</p>

	<p>buscar a un compañero para mantener una conversación con las tres partes.</p> <p>Ejemplos de temas:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Qué harás en tu fiesta de cumpleaños</li> <li>- Invitar a jugar a un juego en el patio</li> <li>- Preguntar sobre qué hicieron ayer después del colegio</li> <li>- Invitar a su casa</li> </ul> <p>Como segunda parte de la sesión haremos uso de las TIC. Usaremos la aplicación <i>Autismind</i>, que como ya se mencionó fue avalada por diferentes estudios como López y del Moral (2022).</p> <p>De los 10 apartados que tiene la aplicación nos centraremos en los apartados de emociones básicas, emociones secundarias e interpretación de emociones por contexto. Se realizarán tres grupos y un docente estará con cada grupo. Cada grupo tendrá su propia <i>Tablet</i> en la que irán usando la app de forma organizada y conjunta.</p> <p>Tareas para casa:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Usar la app <i>Autismind</i> con la familia.</li> </ul>
--	---

*Fuente.* Elaboración propia.

## Tabla 26

*Sesión 5: “Tengo habilidades sociales”*

<b>Quinta sesión: “Tengo habilidades sociales”</b>	
<b>Duración:</b>	50 minutos
<b>Recursos:</b>	no requiere
<b>Organización</b>	Grupal
<b>Objetivos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Mejorar las estrategias de identificación emocional (correspondiente con el objetivo 1 de la propuesta).</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Potenciar las habilidades socioafectivas (correspondiente con el objetivo 2 de la propuesta).</li> <li>- Fomentar el trabajo entre iguales y la cooperación (correspondiente con el objetivo 3 de la propuesta).</li> <li>- Adquirir estrategias de autorregulación y resolución de problemas (correspondiente con el objetivo 4 de la propuesta).</li> <li>- Hacer un uso correcto de las normas del lenguaje (correspondiente con el objetivo 5 y 6 de la propuesta).</li> </ul>
<b>Contenidos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Mejora de estrategias que ayudan a la identificación emocional (correspondiente con el contenido 1 de la propuesta).</li> <li>- Mejora de habilidades socioafectivas (correspondiente con el contenido 2 de la propuesta).</li> <li>- Potenciar el trabajo en grupo (correspondiente con el contenido 3 de la propuesta).</li> <li>- Estrategias para autorregulación y resolución de problemas (correspondiente con el contenido 4 de la propuesta).</li> <li>- Uso adecuado de la comunicación (correspondiente con los contenidos 5 y 6 de la propuesta).</li> </ul>
<b>Criterios de evaluación</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Manifestar sentimientos de seguridad personal y actitudes de escucha (correspondiente con el criterio de evaluación 1 de la propuesta).</li> <li>- Identificar y expresar sentimientos (correspondiente con el criterio de evaluación 2 de la propuesta).</li> <li>- Desarrollar y potenciar el respeto y la cooperación (correspondiente con el criterio de evaluación 3 de la propuesta).</li> <li>- Ser capaz de resolver problemas o conflictos (correspondiente con el criterio de evaluación 4 de la propuesta).</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Adecuación del lenguaje en la comunicación (correspondiente con los criterios de evaluación 5 y 6 de la propuesta).</li> </ul>
<b>Descripción de la sesión</b>	<p>Para esta última sesión se realizarán dramatizaciones de las temáticas vistas, emociones, asertividad y autoestima. Siguiendo a Michelson et al (1987).</p> <p>Las dramatizaciones se realizarán de dos maneras. Las primeras serán dirigidas, se les presentará una historia con principio y final que deberán representar. Las últimas serán semidirigidas, se les dará el principio de la historia y ellos deberán plantear el final.</p> <p>Además, los discentes que no estén realizando la dramatización, al final deberán decir y debatir sobre lo que han visto. Por ejemplo, que han representado los compañeros, si hay una forma mejor de resolver esa situación, etc.</p> <p>Ejemplos de dramatizaciones basadas en Michelson et al (1987)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Exposición de un trabajo de un compañero. Los demás le dicen que les ha gustado y las cosas que hizo bien. (potenciar la autoestima)</li> <li>- Un compañero impide que otro hable mientras juegan. (Falta de asertividad por agresividad)</li> </ul> <p>Además, los discentes pueden proponer situaciones propias que les han ocurrido en el aula o patio.</p>

*Fuente.* Elaboración propia.

## 6.10 Recursos

En cada actividad propuesta están mencionados y expuestos los diferentes recursos a usar en cada una. Como forma de resumen de estos recursos véase tabla 27.

### Tabla 27

*Recursos de la propuesta de intervención educativa*

Recursos personales	El docente tutor del grupo y dos docentes para la sesión 4.
---------------------	---

Recursos espaciales	El aula ordinaria
Recursos materiales	Tarjetas de actitud, cuento <i>la tortuga</i> , cuento <i>Tizón es tímido</i> , cuento <i>el puercoespín chiquitín</i> , cuento <i>Maya y los colores</i> , árbol de los halagos, hojas para el árbol, caja de las emociones (con objetos), <i>tablets</i> , aplicación <i>Autismind</i> , reproductor de música.

*Fuente.* Elaboración propia.

### **6.11 Atención A La Diversidad**

Las sesiones propuestas en esta intervención educativa pueden ser adaptadas y modificadas dependiendo de las necesidades que posean los educandos del grupo clase con el fin de lograr los objetivos que en ellas se plantean. Algunas adaptaciones que se podrían hacer serían las siguientes:

En caso de discentes que necesiten mayor ayuda, se podría poner un profesor de apoyo durante las sesiones para que pueda tener sus necesidades cubiertas y tener una ayuda inmediata en caso necesario.

Para los discentes con alguna dificultad visual, auditiva o motora también serían adaptables, ya sea mediante el uso de algún Sistema Comunicativo o Aumentativo de la Comunicación (SAAC) o ayudas prácticas.

De igual manera se pueden adaptar a las diferentes necesidades de aprendizaje, idioma o cultura, son actividades sencillas y plenamente adaptables que trabajan algunos rasgos de las HHSS.

### **6.12 Evaluación**

En cuanto a los criterios de evaluación, estos han sido elaborados y adaptados a partir del *DECRETO 37/2022, de 29 de septiembre, por el que se establece la ordenación y el currículo de la educación infantil en la Comunidad de Castilla y León* (véase [Anexo III](#), tabla [35](#) para observar la vinculación entre los objetivos, los contenidos, los criterios de evaluación extraídos del DECRETO 37/2022 y los criterios de evaluación elaborados).

### 6.12.1 Evaluación del estudiante

La evaluación del estudiante se realizará en tres momentos como se menciona en el *DECRETO 37/2022, de 29 de septiembre, por el que se establece la ordenación y el currículo de la educación infantil en la Comunidad de Castilla y León*. Es decir, se realizará una evaluación inicial, continua y final de la propuesta (véase tabla 28).

Cabe destacar que las sesiones serán grabadas para poder observar a los diferentes estudiante de manera individual y poder comparar los avances.

**Tabla 28**

*Momentos de evaluación del estudiante*

Momento	Método/instrumento	Informante
Inicial	Test de Abugattas (2016) de habilidades de la interacción (3-6 años) y Escala ECISCPE (3-6 años) (Rangel, 2016)	El docente
	Rúbrica de autoevaluación inicial (véase tabla 29 para ver un ejemplo de ítem y <a href="#">Anexo IV</a> , tabla 37 para ver la rúbrica completa).	El alumno
	Escala de evaluación del alumno (véase tabla 30 para ver un ejemplo de ítem y <a href="#">Anexo IV</a> , tabla 38 para ver la escala completa).	La familia
Proceso	Se realizará mediante la observación sistemática y la recogida de datos de las escalas de evaluación procesual de cada sesión (Véase tabla 31 para ejemplo de la primera sesión y <a href="#">Anexo IV</a> , tablas 39, 40, 41, 42 y 43 para ver escalas completas)	Docente
Final	La última sesión servirá de evaluación junto a la escala procesual de dicha sesión (Véase <a href="#">Anexo IV</a> , tabla 43 para ver la escala)	El docente
	Se volverán a pasar los instrumentos de la evaluación inicial para comprobar las mejoras	El docente
	Cuestionario de evaluación (Véase tabla 29 para ver un ejemplo de ítem y <a href="#">Anexo IV</a> , tabla 37 para ver la autoevaluación completa)	El alumno

Escala de evaluación final de los objetivos planteados La familia  
 (Véase tabla 30 para ver un ejemplo de ítem y [Anexo IV](#), tabla 38 para ver la escala completa)

Fuente. Elaboración propia.

**Tabla 29**

*Ejemplo de ítem de la rúbrica de evaluación inicial y final del alumnado (completo en [Anexo IV](#), Tabla 37)*

Informante: alumno

Ítem			
Se que emoción estoy sintiendo			

Fuente. Elaboración propia basada en los objetivos propuestos.

**Tabla 30**

*Ejemplo de ítem de la rúbrica de evaluación inicial y final del alumnos (completa en [Anexo IV](#), tabla 38)*

Informante: la familia

ítems	0	1	2	3	Observaciones
Sabe que está sintiendo y puede expresarlo					

\*Escala valorativa: 0 (nada), 1 (algo), 2 (bastante) y 3 (mucho)

Fuente. Elaboración propia.

**Tabla 31**

*Ejemplos de ítem de la escala de evaluación procesual del alumno de la primera sesión (completa en el [Anexo IV](#) junto al resto de sesiones, ver Tablas 39, 40, 41, 42 y 43)*

Informante: el docente

ítems	0	1	2	3	Observaciones
Identifica que tipo de comportamiento es					

\*Escala valorativa: 0 (nada), 1 (algo), 2 (bastante) y 3 (mucho)

*Fuente.* Elaboración propia.

### 6.12.2 Evaluación de la actuación docente

La actuación docente se evaluará mediante una escala de observación, pudiendo observar y analizar con ella si se han conseguido los objetivos que se han marcado para la intervención. Además, se intentará grabar las sesiones para poder ver los fallos se cometan a nivel docente (véase tabla 32 para un ejemplo de ítem y [Anexo IV](#), tabla 44 para escala completa).

#### Tabla 32

*Ejemplos de ítem de la escala de observación de la actuación docente (completa en [Anexo IV](#), ver tabla 44)*

Informante: el docente

ítems	Sí	No	A veces	Observaciones
El docente ha resuelto las dudas de los alumnos				

*Fuente.* Elaboración propia.

### 6.12.3 Evaluación de la intervención educativa

La intervención educativa será evaluada por medio de una escala de evaluación en la que aparecerán representados los objetivos propuestos de la misma. Con ello podremos observar si las sesiones planteadas cumplen con los objetivos o no. (Véase tabla 33 para un ejemplo de ítem y [Anexo IV](#), tabla 45 para escala completa).

Escala de evaluación de la intervención educativa

Informante: docente

### Tabla 33

Ejemplo de ítem de la escala de evaluación de la intervención educativa (Completa en el [Anexo IV](#), ver tabla 45)

Informante: el docente

ítems	Sí	No	A veces	Observaciones
Se ha cumplido la temporalización establecida				

Fuente. Elaboración propia.

## 7. Resultados Esperados En Función De La Literatura Revisada

Basándonos en la literatura previa revisada en el apartado de fundamentación teórica, se van a exponer los resultados esperados.

La metodología que se ha seguido ha estado basada principalmente en los programas de intervención de habilidades sociales creados con Monjas (2017), Carrillo (2015) y Michelson (1987). A pesar de ser programas de intervención reconocidos, podemos encontrar también diferentes estudios que avalan dichos programas. Como puede ser el estudio que realizó De Miguel (2014) sobre el programa *PEHIS*. En dicho estudio se afirma la eficacia del programa creado por Monjas y se destaca la gran mejora de HHSS que pueden llegar a tener los niños haciendo uso del programa. Además, también contamos con la validación del programa *JAHSO*. Teniendo en cuenta lo expuesto anteriormente, podemos afirmar la mejora sustancial de las HHSS en nuestro grupo-clase, lo que llevaría a la consecución de los objetivos planteados. Puesto que con las mejoras de las HHSS obtendríamos una mejora en identificación emocional y habilidades socioafectivas (objetivos 1 y 2 de la intervención), la interacción social (objetivo 3 de la intervención), estrategias de resolución (objetivo 4 de la intervención) y usar el lenguaje para comunicar de manera asertiva y conocer las reglas de la comunicación (objetivos 6 y 7 de la intervención).

Lo mismo ocurre con las actividades planteadas, han sido basadas en la combinación de los programas citados anteriormente, lo que nos permite afirmar la efectividad que tendrán en los niños y la consecución de los objetivos propuestos.

Basándonos en el estudio Cueva, Hernández y Regalado (2021) en el cual se analizaron diferentes estudios sobre la asertividad y sus beneficios en diferentes ámbitos y situaciones. Podemos llegar a diferentes conclusiones apoyándonos en dicho autor, como las siguientes.

Corrales et al. (2017, citados en Cueva, Hernández y Regalado, 2021) afirman que gracias a la posesión de una comunicación asertiva se puede conseguir una capacidad de expresión verbal apropiada (objetivos 6 y 7 de la intervención). Gracias al trabajo de la asertividad los alumnos podrán afrontar las diferentes situaciones o problemas que se les puedan presentar de una forma adecuada y sin conflictos, como expresan Rodríguez y Noé (2017, citados en Cueva, Hernández y Regalado, 2021) (objetivos 3 y 4 de la intervención). Además, gracias a la mejora de la asertividad tendrán un fomento en su inteligencia emocional porque, como mencionan autores como Bermúdez et al., (2017) la carencia de asertividad produce complicaciones emocionales visibles en una falta de autoestima, la timidez o la ansiedad social entre otros (objetivos 1 y 2 de la intervención).

De igual manera, también podemos afirmar las mejoras que estos discentes tendrán en cuanto al rendimiento escolar después de la intervención. Autores como Mudarra y García-Salguero (2016), Extremera y Fernández-Berrocal (2004), Valenzuela-Santoyo y Portillo-Peñuelas (2018) o Fernández (2020) sostienen que los alumnos que poseen unas buenas habilidades sociales tienden a tener un mayor éxito académico. Por ello podemos afirmar, basándonos en estos autores que los alumnos van a conseguir una mejora notable en el ámbito escolar.

Cabe destacar que en esta intervención se ha introducido a la familia, tanto en las actividades para casa como en las evaluaciones iniciales y finales. Como bien sabemos, y así lo exponen diferentes autores, Shavelson y Bolus (1982) y Woolfolk (2006), citados en Guzmán y Martín (2010); Caballo (2006); Jaramillo y Guzmán 2019 o Monjas (2021), la familia es un pilar fundamental para la adquisición de las HHSS, así como el autoconcepto y la autoestima o la inteligencia emocional.

Además, el hecho de involucrar a la familia hace que la intervención no sea un hecho aislado del panorama escolar. Sino que los niños en casa van a seguir realizando los comportamientos que han ido adquiriendo en el transcurso de la intervención. Lo que ayudará al mantenimiento de dichas actitudes correctas.

## 8. Conclusiones e Implicaciones

Tras haber sido expuestos los resultados esperados de la propuesta de intervención, cabe destacar nuevamente y hacer énfasis en la importancia que tiene trabajar las HHSS en Educación Infantil. Ya que como mencionan autores como Jaramillo y Guzmán (2019) soy muy importantes en el día a día y en colegio donde se ha trabajado las HHSS desde Educación Infantil, los alumnos han tenido un mayor éxito en Educación Primaria.

A continuación, se va a realizar un análisis de la consecución de los objetivos propuestos de este trabajo de fin de grado:

El objetivo *general* que se planteó en el trabajo fue el siguiente, “*diseñar una propuesta de intervención educativa para mejorar las habilidades sociales en los niños de Educación Infantil*”. Este objetivo se ha visto cumplido y se puede observar la eficacia de la propuesta en el apartado *resultados esperados según la literatura revisada*.

En cuanto a los objetivos *específicos* nos encontramos con los siguientes:

El primer objetivo era *conocer las características y componentes de las habilidades sociales*, este objetivo se ha conseguido y ha sido trabajado en los apartados de *componentes de las habilidades sociales y características de las habilidades sociales*. La información ha sido extraída de diferentes autores como Monjas (1992), Caballo (1993), Caballo (2006), Caballo y Verdugo (2013), Roca (2014), Carrillo (2015) o Monjas (2021).

El segundo objetivo propuesto era *comprender como es el aprendizaje de las habilidades sociales*. Este objetivo ha sido abordado en la *fundamentación teórica* en múltiples apartados como en *Aprendizaje de las habilidades sociales o Habilidades sociales en Educación Infantil*. Ha sido abordado desde la perspectiva de una gran cantidad de autores como Ballack y Morrison (1982), Castillo y Sánchez, Monjas y González (1998), DiPerna y Elliott (2002) o Carillo (2006), entre otros.

El último objetivo que se propuso era *diseñar una intervención educativa para entrenar la asertividad, la inteligencia emocional y el autoconcepto y la autoestima*, y se ha basado en autores que fueron mencionados a lo largo del trabajo, en los apartados de *Intervenciones para trabajar las habilidades sociales, Tecnologías de la información y la comunicación en las habilidades sociales e Instrumentos de evaluación en habilidades sociales*, pero sobre todo se ha hecho mayor hincapié en los programas PEHIS (Monjas,

2017), *JAHSO* (Carrillo, 2015) y en autores como Michelson et al 1987 o López y del Moral (2022)

Con todo ello podemos decir que se ha logrado conseguir todos los objetivos propuestos en este trabajo de fin de grado de manera satisfactoria.

### **8.1 Análisis del alcance del trabajo**

En cuanto a la utilidad, la innovación y la viabilidad de la propuesta de intervención, que ya han sido abordados en otros apartados, podemos decir lo siguiente.

En cuanto a la *utilidad*, cabe volver a mencionar la gran importancia y beneficios que tienen las habilidades sociales y la significación y valían que tiene potenciarlas y entrenarlas en la etapa de Educación Infantil. Gracias a llevar al aula este tipo de propuestas, los alumnos desarrollan las competencias sociales y con ello fomentan el trabajo en equipo, el buen clima en el aula, se trabaja la inteligencia emocional, se fomenta la autoestima, se mejora la comunicación, tanto con los compañeros como con los adultos y, además, se prepara a los discentes para la vida adulta en sociedad con sus correspondientes convenciones.

En lo referente a la *viabilidad*, la propuesta está basada en diferentes programas de intervención en HHSS que han sido avalados por diferentes autores reconocidos como pueden ser Monjas (2017) o Caballo (Carrillo, 2015). Las actividades de las sesiones se han ido elaborando a raíz de estos autores y la metodología está basada en programas que tienen una gran fundamentación teórica y han sido sometidos a diferentes estudios. Por ello se puede comprobar que es viable.

Y, por último, podemos decir que esta propuesta es innovadora, por diferentes motivos, el principal es uno que ya he mencionado como limitación que encontré a la hora de la realización. Actualmente, podemos encontrar muchos programas para intervenir en las HHSS, pero no están desarrollados expresamente para la edad de Educación Infantil ni cultura de nuestro país. Además, hay que tener presente que en esta propuesta de intervención se incluyen las TIC y algún aspecto musical, los cuales no se suelen encontrar en estos tipos de intervenciones.

Por todo ello, podemos afirmar que este trabajo es viable, útil e innovador.

## 8.2 Limitaciones Y Prospectiva

La mayor limitación que he encontrado en el presente trabajo ha sido la incapacidad de no poderlo llevar a la práctica. Ya que es lo más gratificante de este tipo de trabajo en donde diseñar una intervención. Actualmente, estoy estudiando la mención de pedagogía terapéutica de manera online y no tengo acceso a ningún grupo Educación Infantil.

Otra de las limitaciones que he encontrado ha sido a la hora de buscar programas para trabajar las HHSS enfocados en educación infantil exclusivamente y en nuestra cultura. La mayoría de los programas son de otros países y han sido traducidos al español, con lo cual, muchas de las actividades o propuestas no encajan en la cultura de nuestro país. Esto también es algo que he podido notar con los instrumentos de evaluación de las HHSS.

Como ya mencioné, en cuanto a la no puesta en práctica, como *prospectiva* a futuro, espero poderla llevar a cabo en algún aula. Ya que gracias a este trabajo he aprendido la necesidad de potenciar y entrenar las habilidades sociales en los discentes de Educación Infantil. Es algo que va a repercutir a lo largo de su vida, ya no solo en el éxito académico o laboral, sino a nivel personal.

Además, está como objetivo de mejora esta propuesta de intervención didáctica se podría alargar e ir incluyendo más conceptos de las HHSS.

## 9. Referencias Bibliográficas

- Acevedo, V, M y Piñeros, L. P. (2023). *Estilos de vida saludable mediados por las TIC en la formación integral de estudiantes de bachillerato de la Institución Educativa Nueva Esperanza de Puerto Concordia Meta*. Universidad de Cartagena. <https://repositorio.unicartagena.edu.co/handle/11227/17081>
- Álvarez, J. (1997). *Habilidades sociales 1 y 2*. Escuela española.
- AncientC (2015) *Public Speaking simulator VR* (0.5) [Aplicación móvil]. Google Play. [https://play.google.com/store/apps/details?id=com.ancientc.publicspeaking&hl=es\\_CL](https://play.google.com/store/apps/details?id=com.ancientc.publicspeaking&hl=es_CL)
- Apps para el desarrollo de habilidades socio-emocionales (2020-2022). *Tecnología y autismo: las mejores apps a fondo*. En Orange Digital Center.
- Balluerka, N., Aliri, J., Goñi-Balentziaga, O., & Gorostiaga, A. (2023). Asociación entre el bullying, la ansiedad y la depresión en la infancia y la adolescencia: el efecto mediador de la autoestima. *Revista de Psicodidáctica*, 28(1), 26-34. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1136103422000302>
- Bandura, A., & Rivièrè, Á. (1982). *Teoría del aprendizaje social*.
- Bisquerra, R. (2012). De la inteligencia emocional a la educación emocional. *Cómo educar las emociones*, 1, 24-35.
- Bisquerra, R. (2016). *Inteligencia Emocional y Bienestar II: reflexiones, experiencias profesionales e investigaciones*. Soler, J. L, Aparicio, L, Díaz, O, Escolano, E, Rodríguez,

- A. (Coords.) (pp. 20-31). *Ediciones Universidad de San Jorge*.  
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5568420>
- Buenrostro-Guerrero, A. E., Valadez-Sierra, M. D., Soltero-Avelar, R., Nava-Bustos, G., Zambrano-Guzmán, R. y García-García, A. (2012). Inteligencia emocional y rendimiento académico en adolescentes. *Revista de educación y Desarrollo*, 20(1), 29-37.  
[https://www.cucs.udg.mx/revistas/edu\\_desarrollo/anteriores/20/020\\_Buenrostro.pdf](https://www.cucs.udg.mx/revistas/edu_desarrollo/anteriores/20/020_Buenrostro.pdf)
- Buj, M. J. P. (2017). *Habilidades sociales: Propuestas didácticas para niños y niñas de 6 a 12 años*. Horsori.
- Caballo Escribano, C., & Verdugo Alonso, M. Á. (2013). *Habilidades sociales. Programa para mejorar las relaciones sociales entre niños y jóvenes con deficiencia visual y sus iguales sin discapacidad*. ONCE.
- Caballo, E. V., Benito, A., Salazar, I.C., Caldero, M., Irurtia, M. J. y Ollendick, T.H. Una nueva medida de autoinforme para evaluar la ansiedad/fobia social en niños: el “cuestionario de ansiedad social para niños” (CASO-N24). *Psicología Conductual*, 20 (3), 485-504.  
[https://www.behavioralpsycho.com/wp-content/uploads/2019/08/01.Caballo\\_20-3Esoa.pdf](https://www.behavioralpsycho.com/wp-content/uploads/2019/08/01.Caballo_20-3Esoa.pdf)
- Caballo, V. E. (2006). *Manual de evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales*. Siglo XXI de España Editores.
- Carrillo, G. B. (2015). *Validación de un programa lúdico para la mejora de las habilidades sociales en niños de 9 a 12 años* [Tesis doctoral, Universidad de Granada].  
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=56190>
- Castanyer, O. (1996). *La asertividad. Expresión de una sana autoestima*. Descleé de Brouwer.
- Castillo, S. y Sánchez, M. (2009). *Habilidades sociales*. Altamar
- Castro, A. R. R. (2021). Habilidades sociales: Instrumentos de evaluación. *Polo del Conocimiento: Revista científico-profesional*, 6(4), 337-357.  
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7926998>
- Cavalcanti, J. J. L., y Fernandes, J. C. L. (s.f). *O uso de aplicativos móveis como suporte a alunos com deficiência em ambiente escolar*. Conedu.  
[https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2022/TRABALHO\\_COMPLETO\\_EV174\\_MD1\\_ID10692\\_TB2925\\_01092022224646.pdf](https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2022/TRABALHO_COMPLETO_EV174_MD1_ID10692_TB2925_01092022224646.pdf)

- Collado, E. D., & Vindel, A. C. (2014). Habilidades sociales. *Sociedad Española para el estudio de la Ansiedad y el Estrés (SEAS)*, 21, 120-150.
- Corrales, A. P., Quijano, N. K. P., y Góngora, E. A. C. (2017). Empatía, comunicación asertiva y seguimiento de normas. Un programa para desarrollar habilidades para la vida. *Enseñanza e investigación en psicología*, 22(1), 58-65.  
<https://www.redalyc.org/pdf/292/29251161005.pdf>
- Corzo, Y. A. O. (2020). Fortalecimiento de las habilidades sociales en los niños de transición a través de una propuesta pedagógica en una institución pública de la ciudad de Bucaramanga. *UNAB* <https://repository.unab.edu.co/handle/20.500.12749/12087>
- Cubas-Martinez, V., Marco-Ahulló, A., Monfort-Torres, G., Villarrasa-Sapiña, I., Pardo-Ibañez, A., & GarciaMasso, X. (2019). Perfiles de actividad física, obesidad, autoestima y relaciones sociales del alumnado de primaria: un estudio piloto con Self-Organizing Maps. *Retos*, 36(36), 146-151.  
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7260896>
- Cuentacuentos Nieves Poudereux. (17 de febrero de 20221). *Maya y los colores- cuento de autoestima- cuento infantil- nieves poudereus*. [Vídeo]. YouTube.  
<https://www.youtube.com/watch?v=8rQp-539pBg>
- Cueva, M. R. C., Hernández, Y. L. D., & Regalado, Ó. L. (2021). Comunicación asertiva en el contexto educativo: revisión sistemática. *Boletín Redipe*, 10(4), 315-334.  
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7917878>
- De Miguel, P. (2014). Enseñanza de habilidades de interacción social en niños con riesgo de exclusión. *Revista de Psicología clínica con niños y adolescentes*, 1(1), 17-26.  
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4696236>
- DECRETO 37/2022, de 29 de septiembre, por el que se establece la ordenación y el currículo de la educación infantil en la Comunidad de Castilla y León. *Boletín Oficial del Estado*, 190, de 29 de septiembre de 2022. <https://www.educa.jcyl.es/es/resumenbocyl/decreto-37-2022-29-septiembre-establece-ordenacion-curricul>
- Educacyl. (2023). *Calendario escolar curso 2023/2024*.  
<https://www.educa.jcyl.es/es/calendario-escolar>
- Érase Caro Porlán. (5 de julio de 2022). *La timidez. Cuento Tizón es tímido*. [Vídeo]. Youtube.  
<https://www.youtube.com/watch?v=HrA8FGzlaII>

- Extremera, N. P. y Fernández-Berrocal, P. (2002). La inteligencia emocional como una habilidad esencial en la escuela. *Revista Iberoamericana de educación*, 29(1), 1-6.  
<https://doi.org/10.35362/rie2912869>
- Extremera, N. P. y Fernández-Berrocal, P. (2004). El papel de la inteligencia emocional en el alumnado: evidencias empíricas. *Revista electrónica de investigación educativa*, 6(2), 1-17.  
[https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1607-40412004000200005&script=sci\\_arttext](https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1607-40412004000200005&script=sci_arttext)
- Fermoso, D. A., Cruzes, G. C., & Ruiz, E. J. C. (2019). Habilidades sociales en niños de primaria. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 10(19), 191-206.
- Fernández Ruiz, B. (2020). Innovación educativa mediante la gestión emocional. *Revista de Ciencias de la Comunicación e Información*, 25(3), 41-56.  
[https://doi.org/10.35742/rcci.2020.25\(3\).41-56](https://doi.org/10.35742/rcci.2020.25(3).41-56)
- Fernández, J. y Ramírez, A. (2002). Programa de habilidades sociales para mejorar la convivencia. *Revista electrónica interuniversitaria de formación de profesorado*, 5 (5).
- Fime Uanl. (2019) *Spirit TEA* (1.4.3) [Aplicación móvil]. Google Play.  
[https://play.google.com/store/apps/details?id=com.FIME.SpiritTEA&hl=es\\_419&gl=US](https://play.google.com/store/apps/details?id=com.FIME.SpiritTEA&hl=es_419&gl=US)
- Fundación Orange (2017). *EmoPlay*. (1.1) [Aplicación móvil]. Google Play  
[https://play.google.com/store/apps/details?id=com.orange.emoplay&hl=es\\_419&gl=US](https://play.google.com/store/apps/details?id=com.orange.emoplay&hl=es_419&gl=US)
- Gallego, A. J. G (2009). Autoconcepto y aprendizaje. *Revista Digital Innovación y experiencias educativas*, 9, 1-9.  
[https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csicsif/revista/pdf/Numero\\_19/ANA\\_GALLEGO.pdf](https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csicsif/revista/pdf/Numero_19/ANA_GALLEGO.pdf)
- García Rojas, A. D. (2010). Estudio sobre la asertividad y las habilidades sociales en el alumnado de Educación Social. *XXI: revista de educación*.
- García, M. D. R. V., Tobar, F. R. L., Delgado, V. M. V., & Gómez, M. N. M. (2017). Habilidades sociales. *Revista salud y ciencias*, 1(2), 8-15.
- García-Fernández, M., y Giménez-Mas, S. I. (2010). La inteligencia emocional y sus principales modelos: propuesta de un modelo integrador. *Revista digital del centro del profesorado*

3(6), 43-52. <https://repositorio.ual.es/bitstream/handle/10835/5634/909-3273-1-PB.pdf?seque>

Goleman, D. (1998). *La inteligencia emocional en la práctica*. Kairós

González Moreno, A., & Molero Jurado, M. D. M. (2023). Recursos de intervención para trabajar las habilidades sociales con adolescentes: Revisión sistemática cualitativa. *Revista mexicana de investigación educativa*, 28(98), 863-886.

Gresham, F. M. y Elliott, S. N. (2008). *Social Skills Improvement System (SSIS). Rating Scales Manual*. Green Valley Drive Bloomington, MN: PsychCorp, Pearson

Habitics. (2015) *Daylio Diario* (1.55.2) [Aplicación móvil]. Google Play. [https://play.google.com/store/apps/details?id=net.daylio&hl=es\\_419&gl=US](https://play.google.com/store/apps/details?id=net.daylio&hl=es_419&gl=US)

IDAPP MIND SL. (2017). *Autismind*. (1.4.1) [Aplicación móvil]. App Store. <https://apps.apple.com/es/app/autismind/id1203620557>

Jaramillo, B.V., y Guzmán, N. A. (2019). Las habilidades sociales en los ambientes escolares. *Revista Universidad Católica Luis Amigó*, (3), pp. 151-162. <https://revistas.ucatolicaluisamigo.edu.co/index.php/RULuisAmigo/article/view/3263/2499>

Karen Espinosa (14 de diciembre de 2021). *Cuento comunicación asertiva para niños*. [Video]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=zQ9HssC9j8g>

León Gualda, G., & Lacunza, A. B. (2020). Autoestima y habilidades sociales en niños y niñas del Gran San Miguel de Tucumán, Argentina. *Revista Argentina de Salud Pública*, 11(42), 22-31. [http://www.scielo.org.ar/scielo.php?pid=S1853-810X2020000100022&script=sci\\_abstract&tlng=en](http://www.scielo.org.ar/scielo.php?pid=S1853-810X2020000100022&script=sci_abstract&tlng=en)

LongWalks (2023) *Longwalkks: Journal together* (4.5.1) [Aplicación móvil] Longwalks. <https://longwalks.es.aptoide.com/app>

López, N. B & Del Moral, M. E. P. (2022). Selección de app como herramientas de diagnóstico contextual de la competencia comunicativa en alumnado con Trastorno del Espectro Autista. *Revista de Educación Inclusiva*, 15(2), 206-219.

Marbán Prieto, J. M. (2010). *Memoria de Plan de Estudios del Título de Grado Maestro o Maestra en Educación Infantil por la Universidad de Valladolid*. Universidad de Valladolid

- Martín, E. M. A. (2018). *Inteligencia emocional*. Editorial Elearning, SL.
- Michelson, L., Sugai, D.P., Wood, R.P., y Kazdin, A. E. (1987) *Las habilidades sociales en la infancia*. Martínez Roca.
- Minders. (30 de mayo de 2017). *La tortuga (cuento para trabajar el autocontrol) – Técnica de Psicología Infantil- Minders*. [Vídeo]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=rwGSIUkXR8>
- Monjas Casares, M. I. (2021). *El complejo mundo de las relaciones interpersonales*. Pirámide.
- Monjas, M. I. (2007). *Como promover la convivencia: Programa de Asertividad y Habilidades Sociales (PAHS)*. CEPE.
- Monjas, M. I. (2017). *Programa de Enseñanza de Habilidades de Interacción Social (PEHIS) para niños y niñas en edad escolar* ([11<sup>a</sup> ed.]). CEPE.
- Monjas, M. I. (2020). *Programa de Enseñanza de Habilidades de Interacción Social (PEHIS) para niños y niñas en edad escolar* ([12<sup>a</sup> ed.]). CEPE.
- Mudarra, M. J., & García-Salguero, B. I. (2016). Habilidades sociales y éxito académico: expectativas de los profesores de educación secundaria. *Revista española de orientación y psicopedagogía*, 27(1), 114-133.
- Mudarra, M. J., & García-Salguero, B. I. (2016). *Habilidades sociales y éxito académico: expectativas de los profesores de educación secundaria*. *Revista española de orientación y psicopedagogía*, 27(1), 114-133. REDALYC
- Napko. (2015) *Aprende las emociones* (v1.21) [Aplicación móvil]. Google Play. [https://play.google.com/store/apps/details?id=com.napko.luckys\\_learnemotions&gl=ES](https://play.google.com/store/apps/details?id=com.napko.luckys_learnemotions&gl=ES)
- Navarro Guzmán, J. I., & Martín Bravo, C. (2010). *Psicología de la educación para docentes*. PIRÁMIDE.
- Navarro Guzmán, J. I., & Martín Bravo, C. (2018). *Psicología evolutiva en Educación Infantil y Primaria*. PIRÁMIDE.
- Orange Digital Center (2016). *José Aprende*. (1.3.2) [Aplicación móvil]. Google Play. [https://play.google.com/store/apps/details?id=com.orange.joseaprende&hl=es\\_419&gl=US](https://play.google.com/store/apps/details?id=com.orange.joseaprende&hl=es_419&gl=US)

- Orange Digital Center (2022). *Eva Aprende*. (1.1) [Aplicación móvil]. Google Play. [https://play.google.com/store/apps/details?id=com.orange.evaaprende&hl=es\\_DO&gl=US](https://play.google.com/store/apps/details?id=com.orange.evaaprende&hl=es_DO&gl=US)
- Pereda Pérez, F. J., López-Guzmán, T., & González Santa Cruz, F. (2018). La inteligencia emocional como habilidad directiva. Estudio aplicado en los municipios de la provincia de Córdoba (España). *Nóesis. Revista de ciencias sociales*, 27(53), 98-120. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5827319>
- Pérez, N. y Castejón, J. L.(2006). Relaciones entre la inteligencia emocional y el conocimiento intelectual con el rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Revista electrónica de motivación y emoción*, 9(22), 1-27. <http://reme.uji.es/articulos/numero22/article6/numero%2022%20article%206%20RELACIONES.pdf>
- Perpiñà Martí, G., Sidera Caballero, F., & Serrat Sellabona, E. (2022). Rendimiento académico en educación primaria: relaciones con la Inteligencia Emocional y las Habilidades Sociales. *Revista de educación*, 395, 291-319.
- Preciado, M. P. U., Atoche, C. B., Cedeño, B. J. B., Torres, C. V. G., Santana, L. M. Q., & Unuzungo, G. D. F. (2022). Habilidades sociales: desarrollo desde lo lúdico, en niños de etapa preescolar. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 6(1), 544-557.
- Proyecto DANE. (2017) *Tuli emociones* (s.f) [Aplicación móvil]. Google Play. [https://play.google.com/store/apps/details?id=org.proyectodane.tuliemociones&hl=es\\_419&gl=US](https://play.google.com/store/apps/details?id=org.proyectodane.tuliemociones&hl=es_419&gl=US)
- Roca, E. (2014). *Cómo mejorar tus habilidades sociales*. Acde.
- Salguero, M. J. C. (2011). Importancia de la inteligencia emocional como contribución al desarrollo integral de los niños/as de educación infantil. *Pedagogía magna*, (11), 178-188.
- Salter, A. (2001). *Terapia de reflejo condicionado*. Instituto de bienestar, Inc.
- Silva-Escorcía, I. (2015). Autoestima, adolescencia y pedagogía. *Revista Electronica Educare*, 19(1), 241–256. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4895723>
- Sol, N.A., Franco, P., y Mustaca, A. E. (2016). Habilidades sociales en niños y su relación con el jardín maternal. *Revista ConCiencia EPG*, 1(2), 57 - 71. <https://doi.org/10.32654/CONCIENCIAEPG.1-2.10>

- Torres, M., González, C., Fabian, D., & Ullon, E. (2014). Las habilidades sociales: Detección en alumnos del primer curso de la carrera de Contabilidad en la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad Nacional del Este en Ciudad del Este, Paraguay. *XXVI JJI Jornadas de jóvenes investigadores AUGM*.
- Trianes, M. V. (1996). *Educación y competencia social. Un programa en el aula*. Aljibe
- Unicef Venezuela. (mayo de 2017). *Habilidades para la vida. Herramientas para el Buen Trato y la Prevención de la Violencia*. Unicef. <https://www.unicef.org/venezuela/informes/habilidades-para-la-vida-herramientas-para-el-buentrato-y-la-prevenci%C3%B3n-de-la-violencia>
- Valdivia, J. B., Zúñiga, B. R., Orta, M. A. P., & González, S. F. (2020). Relación entre autoestima y asertividad en estudiantes universitarios. *Tlatemoani: revista académica de investigación*, 11(34), 1-26. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7597012>
- Valenzuela-Santoyo, A. D. C., & Portillo-Peñuelas, S. A. (2018). La inteligencia emocional en educación primaria y su relación con el rendimiento académico. *Revista electrónica Educare*, 22(3), 228-242. <http://dx.doi.org/10.15359/ree.22-3.11>
- Velociteam. (2017). *PicoTEA*. (1.5) [Aplicación móvil]. Google Play. <https://play.google.com/store/apps/details?id=ar.com.velociteam.pictoTEA&hl=es&gl=US>
- Vergara Vilchez, N., Fuentes Sandoval, A., Gonzales Chacana, H., Cadagan Fuentes, C., Morales Yáñez, S., Poblete Galves, C., & Poblete Aro, C. E. (2021). Efecto de la danza en la mejora de la autoestima y el autoconcepto en niños, niñas y adolescentes: Una revisión. *Retos*, 40, 385-392. <https://repositorio.udla.cl/xmlui/handle/udla/823>

## **Anexos**

### **Anexo I. Revisión sistemática de la comunicación asertiva en el ámbito educativo**

(Volver a la página [36](#))

#### **Tabla 34**

*Revisión sistemática de Cuevas, Delgado y López (2021) sobre la comunicación asertiva*

Autor	Participantes	Descripción
Ayvar (2016)	220 estudiantes (1° a 4° curso de Educación Secundaria)	La autoestima y la asertividad son importantes para el desarrollo personal de los discentes, sobre todo en las edades más jóvenes (descubrimiento del “yo”).
Corrales et al., (2017)	37 estudiantes (13 – 16 años)	La capacidad para expresarse de manera verbal y preverbal de una forma adecuada a la cultura y las situaciones tienen que ver con la comunicación asertiva.
García y Badillo (2017)	32 alumnos (2° de Educación Secundaria)	El rendimiento académico se achaca a una de las consecuencias que produce la falta de comunicación asertiva.

Rodríguez y Noé (2017)	273 estudiantes (1° a 4° Educación secundaria)	Las situaciones de acoso o conflictivas se pueden afrontar gracias a la asertividad.
Bermúdez el al. (2017)	210 estudiantes (de 16 a 25 años)	Las complicaciones emocionales como pueden ser la timidez, la ansiedad social o la baja autoestima pueden deberse a la falta de asertividad.
Cañas y Hernández (2019)	39 profesores (18-60 años)	Una de las habilidades que son fundamentales para potenciar el desarrollo humano y la prevención de problemas psicosociales es la comunicación asertiva.
Guerra (2019)	Literatura de habilidades entre 1977 y 2016)	La comunicación asertiva es una habilidad para expresar verbal y no verbalmente sentimientos y percepciones sin ofender o lastimar a otros.
Herrera (2020)	Literatura concerniente de la comunicación asertiva en la familia (2014-2018)	Donde los niños adquieren y desarrollan valores, como el respeto o convivencia es en la propia familia.

*Fuente.* Elaboración propia basada en Cuevas, Delgado y López (2021, p. 321 – 325)

## Anexo II. Relación de objetivos, contenidos y criterios de evaluación de la propuesta de intervención

(Volver a la página [46](#))

**Tabla 35**

*Relación entre los objetivos, los contenidos y los criterios de evaluación*

Objetivos	Contenidos de la propuesta	Criterios de evaluación del DECRETO 37/2022	Criterios de evaluación de la propuesta
1. Mejorar las estrategias que ayuden a la identificación emocional, actitudes de escucha y cooperación.	1. Adquisición y mejora de estrategias que ayuden a la identificación emocional, seguridad en uno mismo y actitudes de escucha y respeto ayuda y cooperación con los demás. <i>Autoconcepto</i>	1.3 Manifestar sentimientos de seguridad personal en la participación en juegos y en las diversas situaciones de la vida cotidiana, confiando en las propias posibilidades y mostrando iniciativa.	1. Manifestar sentimientos de seguridad personal, actitudes de escucha y cooperación
2. Potenciar las habilidades socioafectivas, autorregulación de la conductas y la resolución de conflictos	2. Aplicación y mejora de habilidades socioafectivas, diversidad, autorregulación de la conducta y resolución de conflictos de manera adecuada.	2.1 Identificar, expresar y valorar sus necesidades y sentimientos, ajustando progresivamente el control de sus emociones. 2.2 Ofrecer y pedir ayuda en situaciones cotidianas, valorando los beneficios de la cooperación y la ayuda entre iguales.	2. Identificar, expresar y valorar los sentimientos, ofrecer ayuda a los demás y respetar al resto con actitudes asertivas.

2.4 Respetar y aceptar las características, intereses y gustos de los demás, mostrando actitudes de empatía y asertividad.

---

3. Fomentar el trabajo entre iguales, la interacción social y la cooperación.	3. Adquisición de habilidades para el trabajo en grupo y fomento de la amistad como interacción social. Actitudes de interacción social positiva, ayuda y cooperación	4.2 Adquirir y desarrollar normas, sentimientos y roles, interaccionando en los grupos sociales de pertenencia más cercanos, para construir su identidad individual y social  4.3 Participar con iniciativa en juegos y actividades colectivas relacionándose con otras personas con actitudes de afecto y de empatía, respetando los distintos ritmos individuales y evitando todo tipo de discriminación y valorando la importancia de la amistad.	3. Adquirir, desarrollar y potenciar el respeto, la cooperación y la interacción en grupos.
4. Adquirir estrategias de autorregulación y solución de tareas o problemas	4. Estrategias para autorregulación y soluciones en las tareas	2.1 Gestionar situaciones, dificultades, retos o problemas con interés e iniciativa, mediante la organización de secuencias de actividades y la cooperación con sus iguales.	4. Ser capaz de usar estrategias para conseguir conductas sociales adecuadas, así como reflexionar sobre las normas y dar respuestas y soluciones a

2.2 Canalizar progresivamente la frustración ante las dificultades o problemas mediante la aplicación de diferentes estrategias.

los problemas/conflictos/tareas.

2.4. Utilizar diferentes estrategias para la toma de decisiones con progresiva autonomía, afrontando el proceso de creación de soluciones originales en respuesta a los retos que se le planteen.

2.6 Participar en proyectos utilizando dinámicas cooperativas, compartiendo y valorando opiniones propias y ajenas, y expresando conclusiones personales a partir de ellas.

---

5. Hacer uso del lenguaje para comunicar y expresar de forma correcta. Asertividad.

5. Uso del lenguaje para comunicar y expresar sentimientos, así como medio de interacción social (asertividad), potenciando el respeto y las formas socialmente establecidas (Saludar, despedirse, dar las gracias, ...)

3.1. Hacer un uso funcional del lenguaje oral y/o de otros lenguajes, comunicando sentimientos, emociones, necesidades, deseos, intereses, opiniones, experiencias propias e información, aumentando su repertorio lingüístico y construyendo progresivamente un discurso más eficaz, organizado y coherente en contextos formales

5. Hacer uso del lenguaje como medio de comunicación (emociones, sentimientos, opiniones, ...) así como un buen uso de las formas convencionales y momentos (saludar, despedirse, mantener la conversación, ...)

e informales.

3.2. Utilizar de forma espontánea las formas convencionales del lenguaje (saludar, despedirse, pedir disculpas, dar las gracias) respetando las normas lingüísticas establecidas.

---

6. Conocer las reglas de la conversación e interacción	6. Lenguaje oral en situaciones cotidianas, normas de conversación, resolver conflictos e intención comunicativa.	1.1. Participar y escuchar de manera activa, espontánea y respetuosa con las diferencias individuales, en situaciones comunicativas de progresiva complejidad, atendiendo a las normas de la comunicación social con actitud cooperativa, en función de su desarrollo individual.	6. Hacer uso del lenguaje para resolver conflictos, realizando escuchas activas, respetuosas y cooperando.
7. Ser capaz de expresar emociones y reconocerlas por medio de la música. Dramatización	7. Expresión musical y corporal de las emociones, así como su reconocimiento. Dramatización.	3.5. Interpretar propuestas dramáticas y musicales utilizando y explorando las propiedades sonoras del propio cuerpo, diferentes instrumentos, recursos o técnicas.	7. Interpretar propuestas musicales que transmiten emociones, así como dramatizar situaciones.

---

---

8. Hacer un uso adecuado de las TIC.	8. Buen uso de los dispositivos electrónicos y digitales.	1.4. Interactuar con distintos recursos digitales, familiarizándose con diferentes medios y herramientas digitales de forma cada vez más autónoma.	8. Interactuar con recursos digitales de una forma adecuada.
--------------------------------------	---	--	--

---

### Anexo III. Materiales para la propuesta de intervención

(Volver a la página [48](#), [50](#) o [52](#))

**Tabla 36**

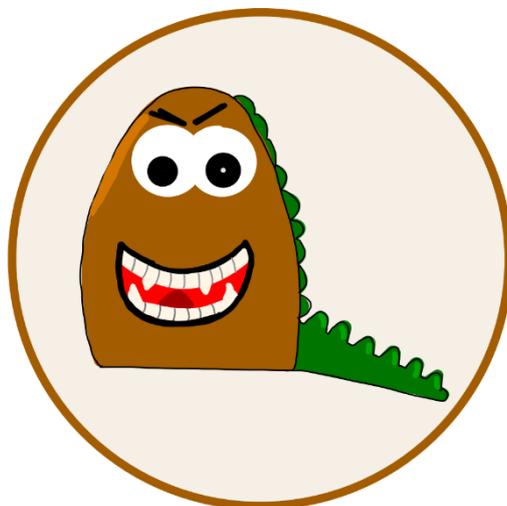
*Cuentos de la propuesta de intervención*

Sesión	Cuento	Autor	Vídeo
1	<i>La tortuga</i>	Minders	<a href="https://www.youtube.com/watch?v=riwGSIUkXR8">https://www.youtube.com/watch?v=riwGSIUkXR8</a>
1	<i>Tizón es tímido</i>	Érase Caro Porlán	<a href="https://www.youtube.com/watch?v=HrA8FGzla1I">https://www.youtube.com/watch?v=HrA8FGzla1I</a>
1	<i>El puercoespín chiquitín.</i>	Karen Espinosa	<a href="https://www.youtube.com/watch?v=zQ9HssC9j8g">https://www.youtube.com/watch?v=zQ9HssC9j8g</a>
2	<i>Maya y los colores</i>	Cuentacuentos Nieves Poudereux	<a href="https://www.youtube.com/watch?v=8rQp-539pBg">https://www.youtube.com/watch?v=8rQp-539pBg</a>

*Fuente.* Elaboración propia.

### **Figura 3**

*Tarjeta monstruo primera sesión*



*Fuente.* Elaboración propia.

(Volver a la página [49](#) o [50](#))

### **Figura 4**

*Tarjeta ratón primera sesión*



*Fuente.* Elaboración propia.

**Figura 5**

*Tarjeta asertividad primera sesión*



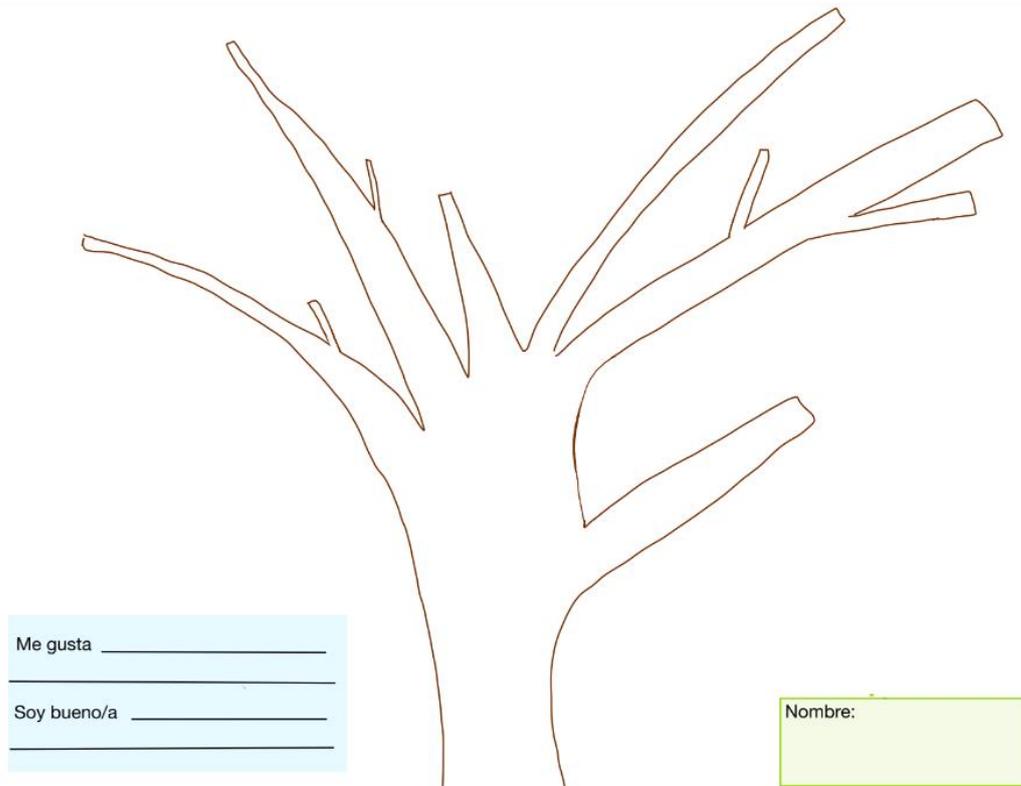
*Fuente.* Elaboración propia.

(Volver a la página [49](#) o [50](#) sesión 1)

(Volver a la página [52](#) o [53](#) sesión 2)

**Figura 6**

*Ficha árbol de los halagos (segunda sesión)*



*Fuente.* Elaboración propia.

(Volver a la página [52](#) o [53](#))

### **Figura 7**

*Hoja de los halagos (segunda sesión)*



*Fuente.* Elaboración propia.

### **Figura 8**

*Ejemplo de objetos para la caja misteriosa*



Fuente. Elaboración propia.

(Volver a la página [55](#))

#### **Anexo IV. Tablas de evaluación**

**Tabla 37**

*Escala de autoevaluación del estudiante*

Informante: el alumno.

Ítem			
Se que emoción estoy sintiendo			
Trato a mis compañeros de forma adecuada			
Puedo saber que sienten los demás			
Cuando hablo con un compañeros sigo las normas de conversación (saludo, mantener conversación, despedida)			
Cuando algo no me parece justo lo digo			
Tengo seguridad en mí mismo			

\*Escala valorativa: 😊 (sí), 😞 (no) y 😐 (a veces)

(Volver a la evaluación del [estudiante](#))

**Tabla 38**

*Escala de evaluación del alumno (percepción familiar)*

Informante: la familia

Ítems	0	1	2	3	Observaciones
Sabe que está sintiendo y puede expresarlo					
Puede interactuar con sus iguales					
Interactúa con los adultos					
Tiene buena percepción de sí mismo					
Sabe resolver conflictos o problemas de forma correcta.					
Sabe defenderse cuando es atacado o en una situación que no es justa para él.					

\*Escala valorativa: 0 (nada), 1 (algo), 2 (bastante) y 3 (mucho)

(Volver a la evaluación del [estudiante](#))

**Tabla 39**

*Escala de evaluación procesual del alumnado sesión 1*

Informante: el docente

Ítems	0	1	2	3	Observaciones
Identifica que tipo de comportamiento es					
Colabora con los compañeros					
Interacción social adecuada					

Usa el lenguaje para expresar sentimiento					
Se comunica de forma asertiva					

\*Escala valorativa: 0 (nada), 1 (algo), 2 (bastante) y 3 (mucho)

(Volver a la evaluación del [estudiante](#))

#### **Tabla 40**

##### *Escala de evaluación procesual del alumnado sesión 2*

Informante: el docente

ítems	0	1	2	3	Observaciones
Muestras habilidades socioafectivas					
Realiza una buena interacción social					
Usa el lenguaje de manera correcta. (asertividad)					
Muestra respeto por los compañeros					
Es capaz de decir aspectos positivos, tanto suyos como de los demás.					

\*Escala valorativa: 0 (nada), 1 (algo), 2 (bastante) y 3 (mucho)

(Volver a la evaluación del [estudiante](#))

#### **Tabla 41**

##### *Escala de evaluación procesual del alumnado sesión 3*

ítems	0	1	2	3	Observaciones
Respeto las emociones del resto					
Sabe identificar sus propias emociones					
Muestra una actitud de escucha					

Sabe identificar emociones mediante la música					
---	--	--	--	--	--

\*Escala valorativa: 0 (nada), 1 (algo), 2 (bastante) y 3 (mucho)

(Volver a la evaluación del [estudiante](#))

### Tabla 42

*Escala de evaluación procesual del alumnado sesión 4*

Informante: el docente

Ítems	0	1	2	3	Observaciones
Es capaz de seguir las normas explicadas de la conversación					
Puede identificar las emociones					
Hace buen uso de la <i>Tablet</i>					
Sabe solucionar los problemas de manera asertiva					
Sabe las normas de la conversación					

\*Escala valorativa: 0 (nada), 1 (algo), 2 (bastante) y 3 (mucho)

(Volver a la evaluación del [estudiante](#))

### Tabla 43

*Escala de evaluación procesual del alumnado sesión 5*

Informante: el docente

Ítems	0	1	2	3	Observaciones
Identifica emociones					
Es capaz de trabajar en grupo					

Coopera					
Tiene estrategias de autorregulación y resolución de problemas					
Uso correcto de normas de la conversación					

\*Escala valorativa: 0 (nada), 1 (algo), 2 (bastante) y 3 (mucho)

(Volver a la evaluación del [estudiante](#))

#### Tabla 44

*Escala de observación para la evaluación de la actuación docente*

Informante: el docente

ítems	Sí	No	A veces	Observaciones
El docente ha resuelto las dudas de los alumnos				
Las explicaciones son claras				
Cubre las necesidades de todos los discentes				
Se ha logrado un clima participativo en el aula				
Se mantiene control y silencio durante las explicaciones				
El docente es capaz de corregir algún aspecto de la sesión durante la marcha				
Se facilita la participación de los educandos más tímidos				

*Fuente.* Elaboración propia.

(Volver a la evaluación de la [actuación docente](#))

**Tabla 45**

*Escala de evaluación de la intervención educativa*

Informante: docente

Ítems	Sí	No	A veces	Observaciones
Se ha cumplido la temporalización establecida				
Con las actividades propuestas se han cumplido los objetivos planteados				
La metodología ha resultado adecuada				
Las actividades han potenciado las habilidades sociales de los discentes				
La evaluación empleada ha resultado adecuada para las sesiones				

*Fuente.* Elaboración propia.

Volver a la evaluación de la [intervención educativa](#).