

El entrenamiento en habilidades sociales y su impacto en la convivencia escolar dentro de un grupo de primaria

Alejandro García Esparza^{*a} y Cecilia Méndez Sánchez^b

Universidad Autónoma de Aguascalientes, Departamento de Psicología, Aguascalientes, México

Recibido: 11 enero 2016

Aceptado: 25 julio 2016

RESUMEN. El término de convivencia escolar se entiende como la relación establecida entre los diferentes miembros de la comunidad educativa teniendo incidencia significativa en el desarrollo integral de los alumnos (Tuvilla, 2004). Existen múltiples variables que tienen correlación con este elemento de entre los cuales están las competencias sociales (Berra y Dueñas, 2009). En el presente trabajo se describen la aplicación y el diseño de dos estrategias elaboradas bajo la técnica del Entrenamiento en Habilidades Sociales, las cuales tienen como objetivo impactar en la convivencia escolar en un grupo de 12 niños de cuarto año de primaria. Se procedió primeramente con observaciones realizadas dentro del aula, después se elaboraron las actividades y se implementaron a los niños seleccionados, evaluando su eficacia con preguntas reflexivas y ensayos conductuales y mediante una entrevista semiestructurada con la maestra titular. En los resultados obtenidos se observó que durante las sesiones los niños no tenían problemas para distinguir entre conductas socialmente positivas y negativas pero hubo dificultad a la hora de los ensayos de conducta. La entrevista con la maestra titular evidenció un cambio en la convivencia escolar dentro del salón de clases, sin embargo las habilidades adquiridas sólo fueron implementadas en situaciones específicas por lo que se vuelve indispensable la integración de elementos o la modificación de las actividades para la generalización y formación de competencias sociales.

PALABRAS CLAVE. Convivencia Escolar, Entrenamiento en Habilidades Sociales, Competencias Sociales.

Training in social skills and its impact on school coexistence in a group of primary

ABSTRACT. The term school coexistence is understood as the established relationship between the different members of the educational community, having a significant impact on the integral development of the students (Tuvilla 2004). There are multiple variables correlating to this element; one of those variables is the social competence (Berra y Dueñas, 2009) In the present assignment, the application and design of two elaborated strategies are described as the Training in Social Abilities Technique, with the main objective of having an impact in the school coexistence and relationship of a group of twelve 4th graders.

* Correspondencia: Alejandro García Esparza. Dirección: Pedro García Rojas #110 Colonia Miravalle, C.P. 20040, Aguascalientes, México. Correos electrónicos: al116778@edu.uaa.mx^a, cmendez@correo.uaa.mx^b

First of all, we proceeded by observing the behavior of the children in the classroom, then, we looked at the planned activities delivered to the selected children, we evaluated the effectiveness of such activities through reflective questions, conductual tests, and through a semistructured interview with the appointed teacher. The results of delivered activities showed that the children had no problem in distinguishing between socially positive and negative conducts, but there were some problems when testing such behavior. There was an increase and an improvement of classroom relationships, as noted by the teacher in the interview, but the acquired social skills were only implemented in specific situations, which makes it necessary to either integrate new elements or modify the activities for the generalization and formation of social competence and skills.

KEY WORDS. School Coexistence and Relationships, Social Skills Training, Social Competence.

1. INTRODUCCIÓN

Hay gran variedad de factores que influyen en el proceso de enseñanza y aprendizaje, de entre los cuales según Román (2008), la calidad de las relaciones entre los mismos alumnos y las relaciones alumnos-docentes son uno de los factores que más peso tienen en el rendimiento de los estudiantes. Por su parte Ianni (2003) menciona que para que el aprendizaje sea posible, los intercambios entre todos los miembros que comparten la actividad escolar y que conforman la red de vínculos interpersonales denominadas convivencia, deben formarse cotidianamente, mantenerse y renovarse cada día según determinados valores. Otros autores (Caballero, 2010; Gázquez, Pérez-Fuentes, Lucas y Fernández, 2009; Ortega, 1998) enfatizan el papel primordial que tiene la relación entre los alumnos en la resolución de conflictos y, en el provecho y la utilidad que asignan a los contenidos impartidos por el profesor. Todas estas aportaciones hacen referencia a un término medular dentro de la educación: la convivencia escolar, entendida como la relación establecida entre los diferentes miembros de la comunidad educativa que tiene una incidencia significativa en el desarrollo ético, socio-afectivo e intelectual de los alumnos (Tuvilla, 2004) y que a su vez está relacionada con una de las estrategias que más peso tienen para combatir la violencia escolar (Rodríguez, 2011).

En México, en el Artículo 3º de la Constitución Mexicana se establece que la educación debe contribuir a una mejor convivencia humana, a fin de fortalecer el aprecio y respeto por la diversidad cultural, la dignidad de la persona, la convicción del interés general de la sociedad, así como a los ideales de fraternidad e igualdad de derechos de todos. Además, dentro de la Ley General de Educación en su Artículo 42º, se establece que la impartición de educación deben tomar medidas en donde se aseguren la protección y el cuidado necesario para preservar la integridad física, psicológica y social de los educandos sobre la base del respeto a su dignidad garantizando su aprendizaje y contribuyendo a su permanencia en la escuela (Secretaría de Educación Pública, 2015). Éstos y otros elementos conforman el marco normativo sobre la convivencia escolar que en su conjunto establecen que la construcción de ambientes de convivencia democráticos y pacíficos tienen como fin último formar parte de la cultura escolar que prepare al alumnado para su vida ciudadana como agente activo y democrático en la sociedad, abarcando específicamente una dimensión inclusiva en donde se reconozca la dignidad de todas las personas; una dimensión democrática referida a la construcción participativa y responsable de acuerdos que regulen el comportamiento de las personas; y una dimensión pacífica, la cual abarca la capacidad de establecer relaciones entre las personas basadas en el aprecio, el respeto y la tolerancia (Fierro et al., 2013). Por tal motivo se vuelve imprescindible el trabajo de acciones que incidan positivamente en la convivencia escolar dentro de las instituciones entre todos los actores que las conforman.

2. ANTECEDENTES

Se habla demasiado sobre la necesidad de fomentar la convivencia escolar en el sistema educativo pero ¿de qué forma se puede lograr esto? y ¿qué elementos se requieren para la convivencia escolar?, para Ianni (2003) deben cumplirse determinados procesos que son necesarios para aprender a convivir y que están inmersos en toda interacción interpersonal, los cuales deben conjugarse, practicarse y promoverse cotidianamente en la escuela a través de proyectos institucionales que respondan a demandas reales de las instituciones educativas (ver Tabla 1).

Tabla 1. Procesos necesarios para la convivencia escolar

Proceso	Implicaciones
Interactuar	Intercambiar acciones con otros.
Interrelacionarse	Establecer vínculos que implican reciprocidad.
Dialogar	Escuchar y establecer comunicación con los demás.
Participar	Actuar con otros.
Comprometerse	Asumir responsablemente las acciones con otro.
Compartir propuestas	Expresar posibles soluciones ante los conflictos.
Discutir	Intercambiar ideas y opiniones diferentes con otros.
Disentir	Aceptar que las propias ideas o las del otro pueden ser diferentes.
Acordar	Encontrar los aspectos comunes considerando las pérdidas o ganancias.
Reflexionar	Producir pensamiento conceptualizando las acciones e ideas.

Fuente: Adaptado de “La convivencia escolar: una tarea necesaria, posible y compleja” por N. D. Ianni, 2003, Monografías Virtuales Ciudadanía, Democracia y Valores en Sociedades Plurales, 2, p. 3.

Debido a que estos procesos se centran en la comunicación, tienen sentido y significado para quienes los ejecutan y para quienes participan de este marco de relaciones, llevándolos a aprender a convivir mientras se convive (Ianni, 2003).

Maldonado (2004) habla de cuatro ejes de prevención a partir de la convivencia escolar dada su estrecha relación con la violencia que se vive en la escuela. El primer eje está constituido por proyectos de reglamentos y consejos de convivencia, en donde se construyen normas que regulan las interacciones de quienes conforman a la institución; en el segundo eje están los proyectos de talleres creativos en donde se trabajan temáticas de interés para los alumnos; en el tercer eje aparecen los entrenamientos en procesos de negociación, mediación y resolución de conflictos; y en el cuarto eje aparecen los programas y proyectos orientados a relacionar la escuela con la comunidad en la que está inserta para aminorar las consecuencias del empobrecimiento y la marginación.

En México los programas diseñados para promover la convivencia escolar en las escuelas públicas de educación primaria cuentan con material didáctico en donde se retoman seis temas que pretenden encaminar a los alumnos a realizar actividades reflexivas, de diálogo y vivenciales, tales como la autoestima, el manejo de emociones, la convivencia, las reglas, el manejo y la resolución de conflictos y, por último, la familia. Este material tiene el objetivo de funcionar como extensión curricular que sirva de apoyo a la asignatura de Formación Cívica y Ética (Secretaría de Educación Pública, 2014).

Dentro de la investigación educativa diversos estudios han destacado el papel de ciertos

elementos que favorecen la convivencia escolar. Nolasco (2012) sostiene que las personas con menos empatía participan con mayor frecuencia en conductas violentas. Martorell, González, Rasal y Estellés (2009) en su estudio, utilizaron además de la empatía otras variables relacionadas con la inteligencia emocional como el autocontrol, encontrando que es un elemento importante para favorecer la convivencia escolar. Gutiérrez, Escartí y Pascual (2011) por su parte mencionan que la conducta prosocial, la empatía y la autoeficacia predicen positivamente la responsabilidad considerándolos necesarios para potenciar el desarrollo positivo de los alumnos. Berra y Dueñas (2009) dan un papel primordial a las competencias sociales y al establecimiento de normas para tener una buena convivencia, mientras que el estudio de Ison (2004) demuestra que existe correlación entre una deficiencia en las habilidades sociocognitivas y las conductas disruptivas en niños. Otros estudios también han encontrado correlación entre la conducta prosocial y el impacto que tiene en el rendimiento académico de los estudiantes y en la convivencia entre ellos (Inglés y col., 2009; Román, 2008).

Como puede observarse, es común encontrar literatura científica que aborde estas temáticas pero es muy poca aquella en donde se propongan de manera concreta estrategias que puedan promover la convivencia escolar. Por tal motivo, dentro del presente documento se abordarán dos estrategias propuestas para propiciar esta convivencia dentro del aula y entre los alumnos, ambas fueron implementadas en una institución educativa y tienen como fundamento el entrenamiento en habilidades sociales (EHS), el cual es una técnica cognitivo-conductual utilizada para fomentar y aumentar la eficacia interpersonal para el tratamiento de gran número de problemas psicológicos y para incidir de manera positiva en la calidad de vida (Caballo e Iruirtia, 2008).

El EHS tiene su sustento teórico en los principios del aprendizaje social y requiere, según Caballo e Iruirtia (2008), de ciertos elementos esenciales para desarrollarlas de forma efectiva, de entre los cuales está el trabajar sobre una construcción del sistema de creencias que mantengan el respeto por los derechos personales y ajenos, la distinción entre los estilos de comunicación asertivo, agresivo y pasivo, el trabajo a nivel de pensamiento y los ensayos conductuales. Todos estos elementos van encaminados, según los mismos autores, a incidir en competencias sociales, tales como iniciar y mantener conversaciones, hablar en público, expresar amor, agrado y afecto, defender los propios derechos, pedir favores, rechazar peticiones, hacer cumplidos, disculparse o admitir ignorancia, expresar opiniones personales incluyendo el desacuerdo, la molestia o el desagrado, pedir cambios en la conducta del otro, afrontar críticas, etc.

La implementación del EHS se extiende por una vasta cantidad de áreas, entre las que se pueden mencionar la salud mental con pacientes psiquiátricos (Goldsmith y McFall, 1975; Rosentreter, 1996; Salavera, Gost y Antoñanzas, 2010), el manejo del enojo con niños y adolescentes (Mendoza, 2010), en ambientes penitenciarios (Echeburua y Corral, 1988) y hasta en el ámbito empresarial (Repetto y Pérez-González, 2007). Hablamos entonces de una técnica potente para intervenir en gran número de situaciones donde la convivencia escolar no es la excepción. Trabajos como el de Gutiérrez y Villatoro (2012) han evidenciado que el EHS tiene eficacia en ambientes educativos. El programa realizado por estos autores estaba destinado a intervenir de forma preventiva el consumo de drogas en niños de quinto y tercer grado, obtuvo resultados positivos. Por su parte Garaigordobil (2004, 2005) ha desarrollado el EHS en niños escolares mediante el juego cooperativo, promoviendo las conductas sociales positivas, conductas de consideración, autocontrol, conductas asertivas, la comunicación positiva intragrupo, la capacidad para analizar emociones, etcétera; encontrando resultados favorables para intervenir en la conducta agresiva y antisocial en niños.

3. DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA

Se diseñaron dos actividades que fueron implementadas con 12 niños (10 hombres y 2 mujeres) de cuarto de primaria de una escuela privada, procedentes de dos niveles socioeconómicos (medio-alto y alto), todos fueron elegidos por la institución debido a que presentaban comportamientos disruptivos dentro del aula, entre sus compañeros y con los profesores. Se reportó dicha situación a la coordinación de psicología de la institución, la cual se dio a la tarea de diseñar y buscar estrategias para solucionar la problemática.

La forma de proceder fue la siguiente: en un primer momento se realizaron observaciones para corroborar lo que la institución veía como problemática. Es importante resaltar que la institución ya había reportado dicha situación en años anteriores y, en ese entonces, las medidas que se habían tomado fueron la implementación de actividades orientadas a la toma de responsabilidad y al fomento en la convivencia escolar; en un segundo momento se pasó al diseño de estrategias para fomentar la convivencia escolar bajo el modelo del EHS; y finalmente en un tercer momento, se aplicaron dichas estrategias a los alumnos seleccionados por la institución, realizando una entrevista con la maestra titular para evaluar los resultados obtenidos con las actividades. Cabe resaltar que estas actividades forman parte de un taller completo en donde, además del EHS, también se enfatiza la empatía, la toma de perspectiva, estrategias de solución de problemas y regulación emocional. En el presente artículo sólo se presentaran las referidas al EHS debido a que la implementación de las demás estrategias aún no se ha llevado a cabo.

La estructura de las actividades está conformada por: a) el objetivo, donde se plantea de manera explícita lo que se pretende lograr con cada una de las actividades; b) el desarrollo, en donde se mencionan y describen las instrucciones y las situaciones en las que los niños deberán responder según lo que se les está indicando (una frase o una acción); c) la evaluación 1, en donde se explicitan las preguntas de reflexión que se realizarán a los participantes para abordar la actividad y retroalimentar al grupo; d) los ensayos de conducta, en donde los niños representarán las situaciones previamente establecidas en las viñetas; y por último, e) la evaluación 2, en donde se les dará la retroalimentación del ensayo de conducta según la consideración de la frase utilizada, la acción realizada, el volumen de voz, la expresión facial, la entonación, la postura y el contacto visual (ver Tabla 2).

Es importante mencionar que estas actividades fueron realizadas posterior al horario escolar, teniendo el cuidado de que los niños hubieran ingerido sus alimentos con antelación. El espacio designado para la realización de las actividades estaba ubicado dentro de las mismas instalaciones de la escuela, cuidando que fuera un espacio amplio y bien iluminado, llevándose a cabo en dos sesiones de una hora y media, con dos facilitadores quienes se encargaron de la aplicación, ambos psicólogos de la Coordinación de Psicología de la institución.

Por último se realizó una entrevista semiestructurada con la maestra titular, que tuvo como objetivo evaluar de manera global los cambios producidos por la implementación de las actividades en la convivencia escolar de los niños participantes. Se consideraron los siguientes puntos a cubrir durante dicha entrevista:

- Percepción de diferencias en términos de conductas y/o actitudes en la convivencia con sus compañeros antes y después de la implementación de las actividades.
- Aplicación de las habilidades desarrolladas dentro de las actividades realizadas en la rutina escolar.

- Distinción de diferencias entre situaciones, lugares y personas.

Tabla 2. Descripción de las actividades diseñadas.

Actividad	Objetivo	Desarrollo	Evaluación 1	Viñetas para el ensayo de conducta	Evaluación 2
1.- Me gusta, no me gusta	Que los niños identifiquen frases positivas y negativas ante distintas situaciones.	<p>Se repartirá una hoja a cada niño y se les dará la instrucción de que escriban cuatro posibles comentarios que les gustaría que les dijeran ante una situación y cuatro que no les gustaría que les dijeran en esa misma situación.</p> <p>Situaciones:</p> <p>1.- Si sacara un 6 en un examen me gustaría que mis papás me dijeran... No me gustaría que mis papás me dijeran...</p> <p>2.- Si me llegara a caer enfrente de mis compañeros del salón me gustaría que me dijeran... No me gustaría que me dijeran...</p> <p>3.- Si tuviera una nariz muy grande me gustaría que mis compañeros me dijeran... No me gustaría que mis compañeros me dijeran...</p> <p>4.- Si alguien me empujara accidentalmente me gustaría que me dijera... No me gustaría que me dijera...</p> <p>5.- Si hiciera un excelente trabajo al momento de realizar la tarea me gustaría que me dijeran... No me gustaría que me dijeran...</p>	<p>Se les pedirá a los niños que compartan sus respuestas y que las comparen con las de sus compañeros para luego realizar las siguientes preguntas ¿qué pasaría si todos nos dijéramos cosas que no nos gustaran? ¿qué pasaría en el caso contrario? ¿cómo podemos saber que le gusta o que no le gusta a una persona? ¿qué debo hacer cuando alguien me dice algo que no me gusta/ que me gusta? ¿cómo puedo poner esto en práctica?</p>	<p>1.- Estando en el salón de clase un compañero se cae cuando va al pizarrón ¿qué le dirías? Representación por parte de los niños.</p> <p>2.- Voy caminando hacia el comedor y accidentalmente empujo a un compañero y le tiro su lonche ¿qué le dirías? Representación por parte de los niños.</p>	<p>En cada ensayo de conducta se realizará una evaluación considerando los siguientes elementos: frase utilizada, volumen de voz, expresión facial, entonación, postura y contacto visual.</p>

<p>2.- Las acciones acertadas</p>	<p>Que los niños identifiquen de qué manera pueden incidir positiva o negativamente en las situaciones según las consecuencias de sus acciones.</p>	<p>Se repartirá a cada niño hojas de papel y se les dará la indicación de escribir acciones para empeorar una situación problemática y acciones para mejorarla.</p> <p>1.- Si un compañero comenzara a molestarme durante las clases ¿qué haría para empeorar la situación? ¿qué haría para mejorar la situación?</p> <p>2.- Si mis papás me castigaran por haber sacado una mala calificación en un examen ¿qué haría para empeorar la situación? ¿qué haría para mejorar la situación?</p> <p>3.- Si un compañero no quiere regresarme el lápiz que le presté ¿qué haría para empeorar la situación? ¿qué haría para mejorar la situación?</p> <p>4.- Si jugando con mi hermano o con mi amigo, lo golpeé accidentalmente ¿qué haría para empeorar la situación? ¿qué haría para mejorar la situación?</p> <p>5.- Si la clase está a punto de terminar y aún no he terminado mi trabajo ¿qué haría para empeorar la situación? ¿qué haría para mejorar la situación?</p>	<p>Se les pedirá a los niños que compartan las respuestas y se hará énfasis en las coincidencias y en las diferencias, para luego realizar las siguientes preguntas ¿si siempre empeoráramos las situaciones, qué consecuencias tendríamos? ¿si siempre tratáramos de mejorar las situaciones, qué consecuencias traeríamos? ¿en todas estas situaciones está en nuestras manos el poder empeorar o mejorar la situación? ¿en qué situaciones no está en mis manos mejorar o empeorar la situación?</p>	<p>1.- Un compañero está molestándome mientras estamos en el salón de clases ¿qué voy hacer para que me deje en paz? Representación por parte de los niños.</p> <p>2.- Mi compañero trae mi lápiz y no quiere devolvérmelo ¿qué haré para conseguirlo? Representación por parte de los niños.</p>	<p>En cada ensayo de conducta se realizará una evaluación considerando los siguientes elementos: acción realizada, contenido verbal específico, volumen de voz, expresión facial, entonación, postura y contacto visual.</p>
-----------------------------------	---	--	---	---	--

4. RESULTADOS

Para presentar los resultados obtenidos, se iniciará comentando en cada actividad lo referido en las respuestas que los niños dieron a las preguntas de la primera evaluación, luego se analizarán las respuestas dadas a las situaciones propuestas en la actividad, y finalmente se abordará el desempeño de los niños en los ensayos conductuales correspondientes a la segunda evaluación. En cuanto a la entrevista se presentan los cambios percibidos por la maestra en la convivencia de los niños participantes.

“Me gusta, no me gusta” (1° Actividad)

En la primera evaluación, todos los niños coincidían en que si todos se decían cosas que les gustaran se sentirían alegres y seguros, siendo el caso contrario si todos se decían cosas que no les

gustaran. A la pregunta de ¿cómo podemos saber que le gusta o que no le gusta a una persona? los niños respondieron de manera diversa, unos mencionaban que se necesita conocer primero a la persona para saber qué es lo que le gusta y lo que no le gusta, otros opinaban que aunque no conocieran a la persona a la mayoría le gustaría escuchar cosas positivas. En el caso de la pregunta ¿qué debo hacer cuando alguien me dice algo que no me gusta/que me gusta? los niños respondían que en el primer caso (no me gusta) sería decirselo a la persona y en el otro caso (me gusta) sería agradecerse.

Tabla 3. Respuestas dadas por los niños en la actividad “Me gusta, no me gusta”

Situación	Me gustaría que me dijeran	No me gustaría que me dijeran
1.- Sacar 6 en el examen.	No te preocupes, pero trata de estudiar más. Estás castigado, debes estudiar más. Sigue intentando más. Por lo menos no sacaste un 0. Inténtalo para el siguiente examen. Esfuézate más.	Eres un tonto. Tonto. ¿Y para que te sirve la cabeza? ¿Para eso vas a la escuela? Eres muy bueno reprobando. Felicidades reprobaste.
2.- Caída enfrente de mis compañeros.	¿Estás bien? ¿Quieres que te ayude? No pasó nada. ¿Necesitas ayuda?	¡Uuoooooh! (abuqueo). Párate tonto. ¡Jajajaja! (risas) menso. Que menso, se cayó. Camina bien.
3.- La nariz muy grande.	Que linda nariz, me gustaría tener una como la tuya. No te preocupes, yo tengo las orejas grandes. No tiene nada de malo tu nariz. No importa, es bonita.	Narizón. Que nariz tan fea.
4.- Empujón accidental.	Lo siento, no me fijé. Lo siento. Perdón, no te vi.	Quítate tonto. Fíjate por dónde vas. ¿Qué estás ciego? Muévete.
5.- Excelente trabajo.	Lo hiciste muy bien. Te quedó muy bonito. Eres muy bueno haciendo eso. Buen trabajo. Excelente trabajo.	No lo hiciste bien. Te equivocaste, tonto. Está mal. Así no era.

En cuanto a la primera actividad, tanto las frases positivas como negativas en las distintas situaciones fueron muy variadas y escritas con facilidad (ver Tabla 3). Los niños tenían en claro qué cosas eran las que les gustaría escuchar en una situación y qué cosas no les gustaría escuchar. En el primer caso (me gustaría que me dijeran) las respuestas de los niños fueron orientadas a la valoración del esfuerzo (“por lo menos no sacaste un 0”, “lo hiciste muy bien”, “buen trabajo”) y al mantenimiento del autoestima positiva (“¿estás bien?”, “que linda nariz, me gustaría tener una como la tuya”, “no importa, es bonita”), incluyendo también en sus respuestas, sugerencias de cómo enfrentar la situación (“estás castigado, debes estudiar más”, “sigue intentando más”). En el segundo caso (no me gustaría que me dijeran) las respuestas de los niños fueron en su mayoría orientadas a la vulneración del autoestima (“eres un tonto”, “¿para eso vas a la escuela?”, “párate tonto”, “narizón”, “¿qué estás ciego?”, “te equivocaste tonto”). Es importante resaltar la relación que los niños hicieron entre la sensación de alegría y seguridad con las respuestas de lo que me gustaría que me dijeran, siendo lo contrario (tristeza e inseguridad) en el caso de lo que no me

gustaría que me dijeran.

En los ensayos de conducta se evidenció que los niños parecían aprender fácilmente las frases (palabras utilizadas) que podrían decir, pero mostraban cierta dificultad en la representación con los aspectos no verbales del mensaje, tales como la postura, el tono de voz, la entonación y el contacto visual. La mayoría de los niños no eran conscientes de cómo lo estaban haciendo mientras lo representaban, sin embargo cuando veían a sus compañeros la mayoría podían distinguir que no había contacto visual o que la entonación no era la adecuada.

“Acciones acertadas” (2° Actividad)

En la primera evaluación cuando a los niños se les hizo la pregunta de ¿si siempre empeoráramos las situaciones qué consecuencias tendríamos? todos los niños coincidieron en que las consecuencias serían negativas tanto para ellos como para los demás (“nos castigarían a cada rato”, “no nos ayudaría en nada”, “nos meteríamos en más problemas”, “ya no se juntarían con nosotros”, “no resolveríamos nada”) y en el caso de la pregunta ¿si siempre mejoráramos las situaciones qué consecuencias tendríamos? todos los niños estuvieron de acuerdo en que las consecuencias serían positivas para todos (“nos ayudaría más”, “nos conviene mejorar la situación”, “resolveríamos los problemas”). Por otro lado en la pregunta ¿en todas estas situaciones, está en nuestras manos el poder empeorar o mejorar la situación? todos los niños estuvieron de acuerdo en que en las situaciones expuestas si estaba en sus manos el mejorar o empeorar la situación, sin embargo algunos niños mencionaron que existen situaciones en las que no se tiene el control para empeorar o mejorar la situación.

Tabla 4. Respuestas dadas por los niños en la actividad “Acciones acertadas”

Situación	Acciones para mejorar la situación	Acciones para empeorar la situación
1.- Un compañero me molesta en clases.	Decirle que me deje en paz. Ignorarlo. No seguirle la corriente. Pedirle que me deje de molestar.	Darle un golpe para que se calle. Decirle de cosas. Molestarlo también.
2.- Mis papás me castigan por sacar una mala calificación.	Estudiar más. Poner más atención en clases. Decirles a mis papás que para el siguiente examen sacaré más.	Gritarles. Echarles mentiras. Salirme por la ventana.
3.- Un compañero no quiere regresarme el lápiz que le presté.	Pedírselo hasta que me lo dé. Decirle a la maestra. Diciéndole que me lo devuelva.	Quitándoselo. Arrebatándoselo. Enojándome y gritándole. Empujándolo.
4.- Jugando con mi amigo le pegué accidentalmente.	Pedirle disculpas. Diciéndole que no pasa nada. Preguntando si está bien. Sobándole. Decir lo siento.	Decirle que no sea llorón. Pegándole otra vez. Seguir jugando.
5.- La clase está a punto de terminar y aun no acabo el trabajo.	Apurarme. Dejar de platicar. Hacer el trabajo. Pedir ayuda. Decirle a la maestra que se lo entrego mañana.	Platicar con mis amigos. No hacer el trabajo. Distraerme. Haciendo otra cosa. Hablando.

Los niños no tenían dificultad para distinguir en las acciones que empeorarían o mejorarían una situación en particular (Tabla 4). En el caso de acciones para mejorar la situación, en las respuestas de los niños se distinguían estrategias de pedir ayuda (“decirle a la maestra”, “pedir ayuda”) y conductas compensatorias (“decirles a mis papás que para el siguiente examen sacaré más”, “sobándole”, “dejar de platicar”). En el caso de acciones para empeorar la situación, las respuestas iban dirigidas a conductas violentas (“darle un golpe para que se calle”, “arrebátandose”, “pegándole otra vez”) y de evitación (“salirme por la ventana”, “seguir jugando”, “no hacer el trabajo”, “haciendo otra cosa”).

En cuanto a los ensayos de conducta se mostraron complicaciones para llevar a cabo una actitud asertiva, específicamente en esta actividad hubo problemas en la mayoría de los niños en la entonación y el contacto visual. A pesar de estas observaciones hubo menos dificultades que en los ensayos de conducta de la primera actividad.

Entrevista

En la entrevista realizada a la maestra titular, se comentó que los niños habían comenzado a utilizar las habilidades obtenidas en las actividades, además de notar un mejor comportamiento en los niños, sin embargo no se lograba apreciar de manera general debido a que dichas habilidades sólo eran utilizadas en situaciones específicas (análogas a las situaciones de las actividades) en las que los niños que habían realizado las actividades estaban involucrados.

5. DISCUSIÓN

Existen varios elementos que podemos resaltar de los resultados presentados, uno de ellos es la diferencia que existió entre los ensayos conductuales de la primera y la segunda actividad, ya que se evidenciaron menores errores por parte de los niños a la hora del manejo de elementos no verbales (tono de voz, postura, contacto visual). Lo cual puede estar relacionado con el aprendizaje basado en la experiencia previa que se realizó en la primera actividad y con la retroalimentación que los niños hacían de su propia conducta y de la de sus compañeros. En este punto cabe señalar la falta de ampliación en el marco de los ensayos conductuales, ya que para asegurar la generalización, como señala Orviz y Lema (2000) se debe considerar el empleo de situaciones relevantes/múltiples, el entrenamiento con personas múltiples y/o relevantes, el entrenamiento de personas significativas para ofrecer refuerzo, el entrenamiento en lugares múltiples y el sobreaprendizaje. Para responder a esta deficiencia se recomienda entonces ampliar el alcance de las actividades empleadas pero también se vuelve imprescindible el apoyo del docente en el aula para que funja como agente activo para la generalización de las herramientas proporcionadas por las actividades, es decir, que sea él quien de los reforzamientos contingentes, que sirva de modelo, que retroalimente a los niños y que realice el moldeado adecuado en un ambiente natural (en el salón de clases, durante el recreo) y en situaciones reales. Esta tarea la deben cubrir las instituciones educativas, contemplando dentro de su reglamentación y en los consejos de convivencia, estrategias que los docentes deben emplear con su grupo, siendo esto el primer eje que Maldonado (2004) nos señala para la prevención de la violencia escolar.

Otro elemento a resaltar son las respuestas dadas por los niños en ambas actividades dentro de la primera evaluación. En la primera actividad se pudo evidenciar una relación explícita entre la sensación de alegría y seguridad con lo que les gustaría que les dijeran, de igual forma, se evidenció que lo que no les gustaría que les dijeran son comentarios desvalorativos sobre su actuar, sus características físicas y sus resultados. Esto nos permite pronosticar de manera incipiente, que a mayor y mejor convivencia escolar mayor será la sensación de bienestar en los

alumnos, como se señala en el estudio de Gutiérrez, Escartí y Pascual (2011). Asimismo se puede evidenciar que los niños ven las críticas como algo negativo, lo que les dificulta la convivencia entre ellos al ser el afrontamiento adecuado hacia las críticas una competencia social necesaria para la interacción con las personas (Caballo e Irurtia, 2008). Por todo ello, podemos afirmar que no sólo las familias están involucradas en la formación de los niños en el afrontamiento a las críticas sociales, sino que también lo están las instituciones educativas, donde la labor de los maestros resulta de gran importancia para fortalecer este aprendizaje, dado que es una competencia que está influenciada por elementos culturales. Como lo manifiestan Ochoa y Péiro (2012), es necesaria una educación en valores que implique crear condiciones que permitan el desarrollo de conocimientos, habilidades y actitudes propias de una convivencia pacífica, donde el profesor será quien promueva y fortalezca en los niños una actitud positiva ante la crítica.

Los resultados obtenidos se conectan con el desarrollo cognitivo y moral de los niños, debido a que en sus razonamientos se podía notar cierta falta de descentralización en algunos de ellos en comparación con los demás (en el caso de la primera actividad) y un estadio pre-convencional orientado hacia el temor al castigo en el desarrollo moral (en la segunda actividad). Esto resulta relevante ya que muchas de las variables que están correlacionadas con la convivencia escolar tienen un desarrollo en particular como lo es el caso de la empatía, de la conducta prosocial, de la afectividad y del intelecto.

Con respecto a la implementación de las actividades y a los resultados obtenidos en general, cabe enfatizar la facilidad que los niños tenían a la hora de pensar y escribir las frases y acciones, en contraste con sus dificultades para poner en práctica los ensayos de conducta. Estas dificultades se explican con el hecho de que ponerlo en práctica requiere de más procesos cognitivos que solamente comprender la información, tal y como lo sugiere Rivas (2008), el aprendizaje se logra cuando se lleva a cabo y se vuelve explícito gracias a que la persona se vuelve consciente de la actividad y el esfuerzo que realiza cuando está aprendiendo algo.

Con los resultados obtenidos podemos aseverar que los niños no adquirieron competencias sociales como tal ya que para tenerlas se requieren de conductas específicas y de variables tanto cognitivas como afectivas (Wentzel, 1994) que se determinan según la situación (Paula, 2000) y que van orientadas a una respuesta congruente con la exigencia social. Dicha afirmación la podemos sustentar con los resultados obtenidos en la entrevista realizada a la maestra titular después de la implementación de las actividades, quien reportó que las herramientas adquiridas eran utilizadas por los niños sólo en casos parecidos a las situaciones de los ensayos conductuales y con compañeros específicos, lo que indica una falta de generalidad en el uso de las habilidades sociales y un signo de alarma para ampliar las actividades y cubrir a todo los agentes que conforman no sólo a ese salón de clases, sino a todos los integrantes de la institución. De igual forma se debe considerar la integración de otros elementos que vayan más allá de la implementación y ejercicio de las competencias sociales para tener mayor efecto en la convivencia de los escolares, en este sentido, se vuelven circunstanciales otros elementos que el EHS retoma en su implementación, como lo son la elaboración de un sistema de creencias fundamentado en el respeto propio y el de los demás, proceso que va formándose mediante la interacción social, pero que necesariamente requiere de un ejercicio reflexivo ligado a procesos cognitivos, así como la práctica continua para integrar dichas habilidades en el repertorio conductual de los niños que aborde el entrenamiento en solución de problemas para alcanzar los objetivos de una eficiente comunicación interpersonal (Caballo e Irurtia, 2008). Para lograrlo se sigue insistiendo en el papel del profesor y de las infinitas ventajas que se obtienen de su actuar en las aulas, el cual puede volverse más perfectible con la utilización de estrategias que contemplen lo mencionado con anterioridad para lograr el desarrollo de competencias sociales en sus alumnos. El profesor, en

este sentido, debe actuar como un terapeuta experto en todos los elementos inmersos en el EHS para practicarlos, desarrollarlos y potencializarlos dentro de su salón de clases, además deberá tener en cuenta todos aquellos factores que tienen una incidencia en la mejora de la convivencia. En la realización de esta tarea, el profesor no está solo, lo resguarda todo un equipo institucional que en conjunto comparten el objetivo de formar a los futuros ciudadanos, así como a otras instancias externas a la institución, que de manera explícita o implícita tienen repercusión con lo que pasa dentro de ella.

REFERENCIAS

- Berra, J. M., y Dueñas, R. (2009). Convivencia escolar y habilidades sociales. *Revista científica electrónica de psicología*, 7, 159-165.
- Caballero, M. J. (2010). Convivencia escolar. Un estudio sobre buenas prácticas. *Revista de Paz y Conflictos*, 3, 154-169.
- Caballo, V. E., e Irurtia, M. J. (2008). Entrenamiento en habilidades sociales. En F. J. LABRADOR (cord.) *Técnicas de modificación de la conducta* (pp. 573-592). Madrid: Ediciones Pirámide.
- Constitucion Política de los Estados Unidos Mexicanos, Artículo 3º, (1917).
- Echeburua, E., y Corral, P. (1988). El tratamiento psicológico en las instituciones penitenciarias: alcances y limitaciones. *EGUZKILORE*, extraordinario, 179-190.
- Fierro, C., Tapia, J., Fortoul, B., Martínez-Parente, R., Macouzet, M., y Jiménez, M. (2013). Conversando sobre la convivencia en la escuela: Una Guía para el auto-diagnóstico de la convivencia escolar desde las perspectivas docentes. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 6(2), 103-124.
- Garaigordobil, M. (2004). Intervención psicológica en la conducta agresiva y antisocial con niños. *Psicothema*, 3(16), 429-435.
- Garaigordobil, M. (2005). *Diseño y evaluación de un programa de intervención socioemocional para promover la conducta prosocial y prevenir la violencia*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Gázquez, J. J., Pérez-Fuentes, M. C., Lucas, F., y Fernández, M. (2009). Análisis de la convivencia escolar por los docentes europeos. *Aula Abierta*, 37(2), 11-18.
- Goldsmith, J. B., y Mcfall, R. M. (1975). Development and evaluation of an interpersonal skill-training program for psychiatric inpatients. *Abnormal Psychology*, 46, 51-84.
- Gutiérrez, M., Escartí, A., y Pascual, C. (2011). Relaciones entre empatía, conducta prosocial, agresividad, autoeficacia y responsabilidad personal y social de los escolares. *Psicothema*, 23(1), 13-19.
- Gutierrez, M. L., y Villatoro, J. A. (2012). Desarrollo de habilidades sociales en la escuela: experiencia de una estrategia de prevención. *Revista Iberoamericana sobre Niñez y Juventud en Lucha por sus Derechos*, 5, 34-40.
- Ianni, N. D. (2003). La convivencia escolar: una tarea necesaria, posible y compleja. *Monografías Virtuales Ciudadanía, Democracia y Valores en Sociedades Plurales*, (2), 1-11.
- Inglés, C. J., Benavides, G., Redondo, J., García-Fernández, J. M., Ruíz-Esteban, C., Estévez, C., y Huescar, E. (2009). Conducta prosocial y rendimiento académico en estudiantes españoles de Educación Secundaria Obligatoria. *Anales de Psicología*, 25(1), 93-101.

- Ison, M. S. (2004). Características familiares y habilidades sociocognitivas en niños con conductas disruptivas. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 2(36), 257-268.
- Ley General de Educación, Artículo 42º, (1993).
- Maldonado, H. (2004). *Convivencia Escolar Ensayos y Experiencias*. Buenos Aires: Lugar Editorial.
- Martorell, C., González, R., Rasal, P., y Estellés, R. (2009). Convivencia e inteligencia emocional en niños en edad escolar. *European Journal of Education and Psychology*, 2(1), 69-78.
- Mendoza, B. (2010). *Manual de autocontrol del enojo. Tratamiento cognitivo-conductual*. México: Manual Moderno.
- Nolasco, A. (2012). La empatía y su relación con el acoso escolar. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 11(22), 35-54.
- Ochoa, A., y Peiro, S. (2012). El quehacer docente y la educación en valores. Teoría de la Educación. *Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 13(3), 28-48.
- Ortega, R. (1999). *La convivencia escolar: qué es y cómo abordarla*. España: Consejería de Educación y Ciencia. Recuperado de: <http://harcelement-entre-eleves.com/images/presse/convivenciaosarioortega.pdf>
- Orviz, S. y Lema, M. (2000). Generalización de los efectos del entrenamiento en los programas de habilidades sociales. *Intervención Psicosocial*, 9 (1),117-126.
- Paula, I. (2000). *Habilidades sociales: educar hacia la autorregulación. Conceptualización, evaluación e intervención*. Barcelona: ICE-Horsori.
- Repetto, E., y Perez-Gonzalez, J. C. (2007). Formación en competencias socioemocionales a través de las prácticas en empresas. *Revista Europea de Formación Profesional*, 40, 99-112.
- Rivas, M. (2008). *Procesos cognitivos y aprendizajes significativo*. Madrid: Subdirección General de Inspección Educativa de la Viceconsejería de Organización Educativa de la Comunidad de Madrid.
- Rodríguez, P. L. (2011). Análisis de la convivencia escolar en aulas de educación primaria. *Revista Iberoamericana de Educación*, 55(3), 1-12.
- Román, M. (2008). Investigación Latinoamericana sobre enseñanza eficaz. En R. Blanco, I. Aguerro, G. Calvo, G. Cares, L. Cariola, R. Cervini, N. Dari, E. Fabara, L. Miranda, F. J. Murillo, R. Rivero, M. Román, M. Zorilla, *Eficacia Escolar y factores asociados* (pp. 209-224). Santiago de Chile: OREALC/UNESCO.
- Rosentreter, Z. J. (1996), Habilidades sociales y salud mental. Un enfoque comunitario. *Última década*, 4, 1-21.
- Salavera, C., Gost, M., y Antoñanzas, J. L., (2010), Habilidades sociales en la esquizofrenia. Trabajo social vs psicología. *Documentos de trabajo social*, 48, 223-231.
- Secretaría de Educación Pública (2015). *Marco de Referencia Sobre la Gestión de la Convivencia Escolar desde la Escuela Pública*. Recuperado de: <http://basica.sep.gob.mx/marcoconv.pdf>
- Secretaría de Educación Pública (2015). *Materiales Educativos para favorecer la convivencia en las escuelas*. Recuperado de: <http://basica.sep.gob.mx/pace4.pdf>
- Tuvilla, J. (2004). *Convivencia Escolar y resolución pacífica de conflictos*. España: Consejería de Educación y Ciencia. Recuperado de: <http://www.educatolerancia.com/pdf/Convivencia%20escolar%20y%20resolucion%20pacifica%20de%20conflictos.pdf>

Wentzel, K. R. (1994). Relations of social goal pursuit to social acceptance, classroom behavior, and perceived social support. *Journal of Educational Psychology*, 2(86), 173-182.