

**PROGRAMA DE ENSEÑANZA DE HABILIDADES SOCIALES
PARA LAS Y LOS JÓVENES Y LAS Y LOS ADULTOS/AS CON
RETRASO MENTAL DE LA CORPORACIÓN HABILITEMOS**

**DIANA CRISTINA OSORIO ORREGO
ASTRID FACNORY GARCIA IBARRA
MARIANELLA BARRANTES PULGARIN
MARGARITA MARÍA FERNÁNDEZ AGUDELO
BEATRIZ DEL SOCORRO SALDARRIAGA PULGARIN**

**Proyecto para optar el título de
Licenciada en Educación Infantil Especial**

ASESORA:

**María Mercedes Jaramillo Blandon
Magíster en Psicopedagogía**

**UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA
FACULTAD DE EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN INFANTIL
MEDELLÍN**

2001

AGRADECIMIENTOS

- Ana María Vélez, directora de la Corporación Habilitemos.
- Mercedes Jaramillo, Asesora de práctica y proyecto pedagógico.
- Mónica Freile, Licenciada en Educación Infantil Especial.
- Comunidad educativa de la Corporación Habilitemos.

*A **DIOS**, por darnos la fortaleza para culminar el camino emprendido y haber sido el sustento en los momentos difíciles.*

*A nuestras **FAMILIAS**, por acompañarnos y confiar en nosotras.*

*A nuestros **ALUMNOS**, por constituirse en la esencia de este proyecto y por ayudarnos a entender el sentido de nuestra labor.*

TABLA DE CONTENIDO

1. IDENTIFICACIÓN	7
1.1 TÍTULO DEL PROYECTO	7
1.2 FORMULACIÓN Y DESCRIPCIÓN DEL PROBLEMA	7
1.3 JUSTIFICACIÓN	9
1.4 OBJETIVO GENERAL:	13
1.5 OBJETIVOS ESPECÍFICOS:	13
2. MARCO TEÓRICO	14
2.1 ESTADO DEL ARTE	14
2.2 REFERENTES TEÓRICOS	27
2.2.1 Desarrollo Ontogenético de Las Habilidades Sociales	27
2.2.2 Perspectivas Teóricas De Las Habilidades Sociales	55
2.2.3 Un Recorrido Por Las Diferentes Definiciones De Las Habilidades Sociales	64
2.2.4 Visión Dimensional Y Componencial De Las Habilidades Sociales	77
2.2.5 Categorización De Las Habilidades Sociales	102
2.2.6 Comprensión De Las Habilidades Sociales Desde El Concepto Multifactorial De La Inteligencia	114
2.2.7 La Motivación En La Educación De Las Inteligencias Personales	125

2.2.8	Relación de las Habilidades Sociales con La Familia y La Escuela	130
2.2.9	Caracterización de la Población	138
3.1	MODELO INVESTIGATIVO	153
3.2	POBLACIÓN Y MUESTRA	153
3.3	INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN Y MEDICIÓN DE LA INFORMACIÓN	156
3.4.	TÉCNICAS DE ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN	166
3.4.	DESCRIPCIÓN DEL TRABAJO DE CAMPO	167
3.5.	ANÁLISIS DE RESULTADOS	169
3.5.1.	Análisis De Categorías Interactivas	169
3.5.2.	Análisis Del Desempeño En Las Habilidades Sociales Evaluadas:	196
3.5.3	Análisis Comparativo De Puntajes En La Escuela Y El Hogar	205
3.5.4	Análisis de la Encuesta Autoadministrada	208
4.	CONCLUSIONES	211
5.	RECOMENDACIONES	215
6.	LIMITACIONES DE LA INVESTIGACIÓN	217
ANEXO No. 1		223
ANEXO No. 2		232
ANEXO 3		249
ANEXO 4		252

ANEXO 5

1. IDENTIFICACIÓN

1.1 TÍTULO DEL PROYECTO

Programa de Enseñanza de Habilidades Sociales para las y los jóvenes y las y los adultos/as con Retraso Mental de la Corporación Habilitemos

1.2 FORMULACIÓN Y DESCRIPCIÓN DEL PROBLEMA

Diseño de un Programa de Enseñanza de Habilidades Sociales, para las y los jóvenes y las adultas y los adultos con Retraso Mental de la Corporación Habilitemos.

Todos los y las jóvenes y los y las adultos/as que están escolarizados en la Corporación Habilitemos, poseen un diagnóstico de Retraso mental, esto implica un déficit o carencia en el repertorio de habilidades sociales, situación que afecta sus relaciones familiares, escolares y comunitarias.

Numerosos estudios centrados en el área socio-afectiva han demostrado que una enseñanza sistemática y en entrenamiento adecuado en ésta área, producen beneficios que influyen en el mejoramiento de la calidad de las relaciones que la persona establece en los diferentes ámbitos donde se desarrolla su vida.

Buscando proporcionar a los y las jóvenes y los y las adultos/as herramientas que contribuyan a mejorar las relaciones con las personas que se encuentran en su entorno, se realiza el diseño de estrategias evaluativas que permiten detectar el estado actual del desarrollo de las habilidades sociales y con base en ello la estructuración de un programa de enseñanza en habilidades sociales, que ayuden a los y las jóvenes y adultos/as en la adquisición y/o mantenimiento de conductas y repertorios que les posibiliten desenvolverse de manera más autónoma y satisfactoria en los diferentes espacios donde acontece su diario vivir

1.3 JUSTIFICACIÓN

Las formas de vida actual exigen premura en el desempeño de las diversas actividades cotidianas, lo que genera alteraciones o disminuciones en el repertorio de las habilidades sociales, influyendo en la calidad de las relaciones establecidas con los miembros de los diferentes grupos sociales en los cuales interactúan los seres humanos.

Para establecer relaciones interpersonales, es necesario poseer habilidades sociales básicas que permitan el establecimiento de relaciones dentro de un ambiente cordial y agradable, dado que aquellas determinan en gran medida el éxito o el fracaso de muchas de las actividades emprendidas. Estudios realizados han reportado que el desarrollo social y emocional interfiere en la dimensión física e intelectual del individuo y por ende en su desempeño familiar, escolar y laboral.

El ser humano va adquiriendo y desarrollando en cada período de su existencia nuevas habilidades que le permiten una mejor estructuración de las relaciones con su entorno, convirtiéndose así en un proceso que solo cesa en el momento de la muerte.

Los primeros aprendizajes de las competencias sociales se realizan de manera informal en el ambiente familiar, allí los niños con o sin discapacidad se inician en la adquisición de elementos que le servirán para interactuar con sus semejantes.

Posteriormente es la escuela quien se preocupa por la continuidad de dichos aprendizajes

Teniendo en cuenta la influencia de la escuela sobre los sujetos que a ella asisten y que muchos de esos sujetos provienen de familias desintegradas y o disfuncionales, que les limitan o les restan la posibilidad de adquirir un buen entrenamiento en las habilidades sociales, se hace necesario que sea entonces la escuela quien asuma esta responsabilidad. La necesidad de buscar medios para adquirir habilidades sociales, ha dejado de ser una cuestión sin importancia. Monjas (1993) dice al respecto: "La necesidad de enseñanza de aspectos interpersonales en la escuela se torna urgente e imprescindible con determinados niños y niñas que constituyen grupos de riesgo potencial de experimentar ciertas dificultades en las relaciones con los demás. Entre ellos señala a los que presentan necesidades educativas especiales, a los alumnos con alteraciones comportamentales y a los que sufren rechazo y aislamiento social. Para estos chicos y chicas, el logro de relaciones sociales ha de ser un objetivo prioritario, por lo que es necesidad imperiosa organizar intencionalmente las actividades de enseñanza-aprendizaje de los aspectos interpersonales".

La Corporación Habilitemos, atiende a población discapacitada, diagnosticada con Retraso Mental, por lo tanto presentan un deterioro en sus competencias y habilidades sociales, puesto que ellas tienen una serie de alteraciones en sus procesos lingüístico, y cognitivo: interpretación, codificación, clasificación, abstracción, retención,

recuperación de información e inferencia, entre otros. Lo anterior, hace que para estas personas sea más necesaria la instrucción y colaboración de la escuela para poder desarrollar y mantener las habilidades sociales que posibilitan una mejor interacción con las personas que conforman su núcleo social, es decir, sus pares, sus amigos, sus vecinos y todas las personas que tengan un contacto directo con ellos.

El proyecto investigativo es una alternativa que pretende disminuir las falencias encontradas en lo que a habilidades sociales se refiere. El fin primordial de la investigación reposa en el diseño de un programa de enseñanza de habilidades sociales para las y los jóvenes y las y los adultos de la Corporación Habilitemos, a través de este programa se pretende potenciar, desarrollar, y mantener las habilidades sociales de las y los alumnos, puesto que estas son indispensables en el diario vivir, además ellas permiten mejorar las interacciones que tienen lugar tanto en el ambiente familiar como social y comunitario en los cuales transcurre la convivencia de los alumnos de la Corporación Habilitemos.

Sin embargo los problemas que se enfrentan en las aulas, en la convivencia diaria, hace pensar que más allá del factor intelectual y académico, la educación debe afrontar un problema que en nuestro contexto esta tomando cada vez más fuerza, las limitaciones en las relaciones con los otros y consigo mismo. Las variaciones en la forma de vida, el cambio de estructuras familiares, la significativa variación en los roles de cada miembro de la familia, la búsqueda de la realización personal y la

prevalencia de los intereses particulares por encima de los sociales y comunitarios, hace que cada vez las personas se encuentren más solas y que desarrollen una comunicación menos amplia o casi nula. De otro modo el ingreso temprano de los niños a la escuela, hace que la formación del individuo sea dejada únicamente a la escuela, que aún no se encuentra preparada para asumir su papel formador en la competencia social, que siendo susceptible de ser desarrollada y perfeccionada, puede ser educada, a través de una enseñanza sistemática y organizada para la que deber prepararse la educación.

Es imperativo entonces para la educación asumir la reeducación de las habilidades sociales y ser los gestores del reaprendizaje de la inteligencia social, dado que se ha evidenciado la relación existente entre la deficiencia emocional y las dificultades cognitivas; al respecto aludiendo a los niños que presentan serias deficiencias en la empatía (habilidad social que se encuentra en la base de la competencia social) expresa Goleman "A medida que avanzan en la vida, como grupo tienen más probabilidades de encontrar dificultades cognitivas en el aprendizaje, más probabilidades de ser agresivos e impopulares entre sus pares, son más propensos a la depresión y, como adultos, tienen más probabilidades de meterse en problemas con la ley y cometer más crímenes violentos"¹.

¹ Goleman, Daniel. 1996. La inteligencia emocional. Javier Vergara. Santafé de Bogotá. Pág. 234

1.4 OBJETIVO GENERAL:

Diseñar un programa de Enseñanza de Habilidades Sociales, para el desarrollo y mantenimiento de la competencia social en las y los jóvenes y las adultas y los adultos con Retraso Mental de la Corporación Habilitemos.

1.5 OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

Desarrollar Programa Autoformativo en Habilidades Sociales con las familias de la Corporación Habilitemos.

Elaborar instrumentos y estrategias para la evaluación de las Habilidades Sociales en las y los jóvenes y las adultas y los adultos con Retraso Mental

Caracterizar el nivel de desarrollo de las Habilidades Sociales en las y los jóvenes y las adultas y adultos con Retraso Mental

2. MARCO TEÓRICO

2.1 ESTADO DEL ARTE

En el área de la pedagogía y la psicología en las últimas décadas se han hecho fecundas las investigaciones acerca de las habilidades sociales, no sólo en la investigación en cuanto al desarrollo de las mismas, sino respecto a su entrenamiento, enseñanza y aprendizaje.

La bibliografía revisada comprende las habilidades sociales como análogas a capacidades que hacen competente a una persona para realizar una determinada actividad, por tanto se elucidan sus componentes biológicos y sociales, los sujetos poseen un mecanismo que les permite relacionarse con el otro y en esa misma relación aprender, aprendizaje determinado a su vez por la maduración.

Las investigaciones en el campo de la pedagogía han enfatizado en el desarrollo del pensamiento, de habilidades y de procesos cognitivos, al mismo tiempo el sistema escolar ha realizado un profundo énfasis en la enseñanza y aprendizaje de contenidos académicos, lo que ha llevado al déficit en la enseñanza de habilidades de interacción social. Se considera que es la familia quien se dedica al desarrollo de las mismas y que en el aula la convivencia es la que de manera natural las desarrolla. No obstante, los maestros se están enfrentando a un nuevo reto que debe ser pensado e investigado

desde sus múltiples posibilidades; desde los niveles iniciales de la enseñanza hasta los niveles finales de la educación secundaria, desde la educación regular hasta la educación especial.

Las investigaciones y experiencias que se han desarrollado en el campo de las habilidades sociales han abarcado todo tipo de población, aunque inicialmente se atendió a aquellos sujetos calificados como incompetentes sociales.

Desde Piaget, se comprende que todo conocimiento está determinado por factores internos y externos al sujeto, entre los primeros se encuentran la maduración y la equilibración progresiva de los mecanismos adaptativos de asimilación y acomodación, entre los segundos están comprendidos la transmisión social, realizada a través del lenguaje y la educación. Asimismo Vigotsky, enfatiza en el factor social del aprendizaje, debido a que toda función psicológica superior se da primero en la interacción con los otros y luego es interiorizada, es decir, primero se da en el ámbito intersiquico y luego en el intrapsiquico.

Dado lo anterior se reconoce el papel del entorno social en el desarrollo de las habilidades sociales, en este sentido Monjas, I. (1993); propone que la competencia social sea educada desde la infancia, debido a que existe una estrecha relación entre ésta y la adaptación social, académica y psicológica en la vida adulta; por ello, el

aprendizaje se considera una variable crucial en el proceso de adquisición y desarrollo de habilidades sociales.

En esta línea de investigación no sólo se mide la eficacia de un programa de enseñanza de las habilidades interpersonales, sino que se ha construido un Código de Observación de la Interacción Social. (COIS)². Encontrándose que los *alumnos con necesidades educativas especiales (ACNEES)* integrados en aulas regulares son escasamente aceptados por sus compañeros, frente a ello expone Monjas, I.³ que el 17% de estos alumnos tienen estatus de aceptación, el 66% de rechazo, el 8% de ignorado y el 9% de controvertido; estas cifras tan elevadas de falta de aceptación de los ACNEES, se debe a que el repertorio de habilidades sociales es el mayor determinante de la aceptación social y esta población es menos habilidosa debido a que su repertorio de habilidades sociales es menor.

El trabajo de Monjas es pionero en cuanto a la creación de un modelo de intervención del entrenamiento en habilidades sociales a manera de aprendizaje estructurado o lo que se denomina según Goldstein⁴ modelo de competencia, basado en una metodología conductual, de aprendizaje social y aprendizaje instruccional.

² Realizado por Monjas, Arias y Verdugo. 1991. Citados por Monjas, Inés. Documento de Internet. www3.usal.es/inico/investigación/jornadas/jornada1/comun/comu25.html

³ Monjas citando a Monjas 1992. *Ibidem*. Pág.33

⁴ Citado por Monjas. *Ibidem*

El programa de entrenamiento de las habilidades de interacción social, diseñado por Monjas (PEHIS) es un módulo de treinta habilidades sociales integradas en seis áreas: habilidades básicas de interacción social, habilidades para hacer amigas y amigos, habilidades conversacionales, habilidades relacionadas con los sentimientos, emociones y opiniones, habilidades de solución de problemas interpersonales y habilidades para relacionarse con los adultos. Cada sesión de enseñanza se trabaja con una ficha y anexa a ella se encuentra la explicación para que realicen el trabajo las familias, que son la base del proceso de enseñanza. Las técnicas de enseñanza que se utilizan en el programa son técnicas conductuales como: instrucción verbal y modelado, práctica, recompensas, diálogo y debate.

Dentro del programa se consideran las variables teóricas competencia social y habilidades sociales, la primera concebida como un juicio evaluativo general referente a la calidad o adecuación del comportamiento social del individuo en un contexto determinado por un agente social de su entorno, que está en una posición para hacer un juicio informal; se refiere a la adecuación de conductas sociales a un determinado contexto social, implica juicios de valor y éstos cambian según las normas y valores del contexto donde se produzca la acción o respuesta.

Con base en el P.E.H.I.S (Programa de Habilidades de Interacción Social) de M.I. Monjas Casares ⁵, el grupo Averroes de la Junta de Andalucía en España ha formulado un programa para la educación de las habilidades sociales, en el que se toma como población beneficiaria aquella identificada por el equipo educativo de ciclo/sección como deficientes en la interacción social con ciertas capacidades de aprendizaje y desarrollo de conductas sociales. El programa basado en el PEHIS, incluye aspectos del comportamiento adaptativo general, autonomía personal y otras conductas y habilidades unidas a las posibilidades y habilidades de relación interpersonal, además sus objetivos son los mismos propuestos por Monjas, pero se varían en el transcurso de la experiencia, dada las necesidades y características del alumnado.

La universidad de Yale desarrolló un programa de entrenamiento emocional o social, en que se trabajó con el grupo de emociones básicas descrito por Paul Ekman en el que se pretendía que a partir del reconocimiento de las emociones en las expresiones faciales, los jóvenes aprendieran a afrontar los mensajes que se reciben a cada momento durante las continuas interacciones personales; el hecho de vincular un nombre a un sentimiento, identificar su expresión y asociarlo con su representación simbólica. Este programa se desarrolló con base en la premisa que los jóvenes considerados agresivos, generalmente son incapaces de interpretar los mensajes que son neutrales y ven hostilidad en las expresiones faciales que no la tienen; igualmente

⁵ Ed. CEPE, Madrid 1996

las jóvenes con trastornos alimentarios como bulimia y anorexia no pueden distinguir entre la angustia y la ansiedad.

Al finalizar el programa los resultados obtenidos se refirieron básicamente al mejoramiento de la competencia social a quienes se entrenaron en las habilidades sociales y reconocimiento de las emociones, entre ellos se encuentran: mejora de las habilidades para la solución de problemas, mayor compromiso con los pares, mejor dominio del impulso, conducta, popularidad, efectividad personal, habilidad para enfrentar situaciones, mejoradas mayor habilidad para resolver problemas interpersonales, mejor manejo de la ansiedad, menos conducta delictiva y mejores habilidades para la resolución de conflictos.

En las múltiples investigaciones que se han realizado con jóvenes y adolescentes se ha encontrado deficiencia en habilidades académicas y también sociales como:

- **Aislamiento o problemas sociales:** caracterizado por la preferencia de los adolescentes a estar y trabajar solos; tendencia a la reserva; mal humor, extremo sentimiento de infelicidad y dependencia exagerada.

Ansiedad y depresión: conducta solitaria; miedos y preocupaciones diferentes; sensación de no ser amados; sentimientos de nerviosismo, tristeza y depresión.

Problemas de la atención o del pensamiento: incapacidad para prestar atención, actuación sin reflexión previa; nerviosismo excesivo con impedimento para

concentrarse; pobre desempeño en las tareas escolares; incapacidad para sentir empatía por los demás.

Delincuencia y agresividad: utilización de mentiras y subterfugios; tendencia a discutir constantemente; demanda de atención y falta de seguimiento a cualquier clase de normas.

En respuesta a la anterior necesidad se han creado programas en busca de obtener el reaprendizaje emocional teniendo en cuenta que el cerebro emocional aprende de manera asociativa y que por tanto está íntimamente ligado a significantes simbólicos y a lo que Freud llamaba "proceso primario", cuyos métodos de intervención están basados en la representación de escenas donde se exponen situaciones reales vividas, frente a las cuales se deben asumir posturas personales, haciendo uso de la reflexión y la presentación de dilemas morales que acogen temas que tienen estrecha relación con sus formas de vida.

Dar información a los jóvenes sobre la manera de prevenir estos conflictos interpersonales, no es un elemento suficiente; por ello, los nuevos programas en entrenamiento en habilidades sociales como los de los del proyecto de desarrollo del niño del centro de estudios del desarrollo de Oakland, California, se basan en el desarrollo de destrezas emocionales que incluyen en el autoconocimiento, la identificación, la expresión y el manejo de los sentimientos, el control de los impulsos y las gratificaciones demoradas, el manejo del estrés y la ansiedad. Así

como el autocontrol ejercido mediante el conocimiento de los sentimientos y la diferenciación de éstos con las acciones y el aprendizaje de la toma de decisiones emocionales, a través del control del impulso a actuar.

Verdugo (1997)⁶ diseñó un programa de habilidades sociales que incluye seis áreas u objetivos generales que agrupan una totalidad de doscientos siete entrenamientos diferentes para las conductas de adaptación e integración en la comunidad, como las habilidades de interacción social para el establecimiento y mantenimiento de las relaciones interpersonales.; entre ellas, se encuentran la comunicación verbal para la participación en conversaciones, el desenvolvimiento independiente en la comunidad, el manejo del ocio y del tiempo libre, la utilización del dinero en distintas situaciones sociales, la participación en actos sociales y recreativos, la utilización de transportes y conducta vial, comportamientos ecológicos y cívicos, medidas de seguridad y comportamiento en situaciones de emergencia e información básica y práctica respecto al consumo.

J. Kelly (1992) propone un programa para el entrenamiento de las habilidades sociales en el que delimita cuatro grupos o áreas de habilidades sociales: Habilidades Conversacionales, referidas a la iniciación y mantenimiento de conversaciones informales con otras personas. Habilidades Heterosociales de concertación de citas, son competencias sociales para interactuar y concertar citas con personas del sexo

⁶ Verdugo A, M. y Bermejo, B.(1998) Retraso Mental. Adaptación Social y Problemas de Comportamiento. Madrid. Ediciones Pirámides. Pág. 83

contrario. La asertividad, "se entiende como la habilidad del individuo para transmitir a otra persona sus posturas, opiniones, creencias o sentimientos de manera eficaz y sin sentirse incómodo"⁷. La respuesta asertiva se da en dos direcciones de acuerdo a la especificidad situacional: *la oposición asertiva* respuesta acertada a una persona con actitud poco razonable, y la *aceptación asertiva* cuando se emiten respuestas cálidas y afectuosas hacia los demás cuando la conducta positiva de éstos lo justifica. Habilidades para entrevistas de trabajo. Comprende las competencias sociales para realizar entrevistas satisfactoriamente.

Por otro lado, con relación a programas de habilidades sociales para adultos con retraso mental, McClennen, Hokstra y Bryan (1980)⁸ elaboraron un programa para personas con necesidades educativas especiales de apoyo generalizado y extenso, centrado en habilidades básicas de la interacción personal, como base de otras habilidades sociales más complejas, como: la interacción física apropiada, contacto/manipulación de objetos, relación del nombre, sonrisa, entre otras. En cada uno de los objetivos de las sesiones se expone las condiciones de la sesión, la conducta del entrenador y la respuesta adecuada del alumno.

Los estudios que se llevan a cabo en cuanto a las habilidades sociales, su aprendizaje, enseñanza, desarrollo y entrenamiento, se han focalizado en alumnos con déficit

⁷ Kelly, Jeffrey. Entrenamiento de las habilidades sociales. Ed. Descleé de Brouwer, S. 1992. Bilbao. Pág. 175

⁸ *Ibidem*. Pág. 80

intelectual, con dificultades de aprendizaje, niños con alteraciones comportamentales y alumnos con déficits sensoriales.

Sin embargo en cuanto a las personas con Necesidades Educativas Especiales, se ha avanzado sobre todo en estudios realizados en los espacios de integración escolar como el realizado por Monjas, Inés. Investigación adscrita a la universidad de Valladolid, y en la que se utilizó el COIS (Código de Observación de la Interacción Social), y la observación directa en situaciones no estructuradas en ambientes escolares.

Para la recolección de datos se utilizaron instrumentos como: la comparación de conductas interpersonales de los ACNEES con alumnos con problemas de Competencia Social; los juicios y calificaciones de sus profesores, comparación de conductas de los ACNEES rechazados con los aceptados, juicios y opiniones de sus iguales, respecto a sus rechazos o elecciones negativas frente a los ACNEES, y estudio de los correlatos conductuales de la aceptación y el rechazo.

El estudio permitió establecer que los ACNEES tienen déficits en las habilidades necesarias para relacionarse adecuadamente con los demás, presentan conductas interpersonales inadecuadas⁹, conductas incómodas y aversivas. Además adolecen de conductas cognitivas y emocionales adaptativas, encontrándose los mayores déficits

⁹ Se consideran inadecuadas ya sea por déficits o excesos sociales.

en cuanto a habilidades cognitivo - sociales de solución de problemas interpersonales, habilidades para la generación de alternativas de solución a los conflictos; presentando cogniciones y afectos disfuncionales que interfieren en la conducta socialmente hábil, evidenciándose en la utilización de estrategias ineficaces de interacción y por ende en manifestaciones de mayor ansiedad y mayor grado de soledad que sus compañeros socialmente competentes.

De otro modo se halló que el rechazo a los ACNEES no se debe a asuntos relacionados a los déficits académicos, sino que están ligados a conductas relacionadas con la competencia social y habilidades de relación social.

El PEHIS como se ha mencionado anteriormente ha servido de base a otros programas de enseñanza de las habilidades sociales, porque es de los pocos programas existentes que han sistematizado la enseñanza de las habilidades sociales. En España dentro del currículo escolar las habilidades sociales son una materia que no ha de faltar en ningún programa escolar, sin embargo sólo hasta ahora se hacen estudios serios acerca de la influencia de una intervención directa y bien planeada para la adquisición y desarrollo de las habilidades sociales.

El servicio de rehabilitación de Daño Cerebral del hospital Aita Menni Guipúzcoa y el departamento de psicología básica (procesos cognitivos) Universidad Complutense de Madrid en España, aplicaron una prueba piloto de entrenamiento en habilidades

sociales en seis pacientes con daño cerebral de origen traumáticos o vascular, mediante una metodología de trabajo de intervención grupal e individual, en el que se utilizaron técnicas conductuales. El programa arrojó excelentes resultados entre los que se encuentran cambios cognitivos paralelos a la mejora de la competencia social, la intervención de las familias en los programas facilita el proceso de generalización de las habilidades aprendidas en los contextos cotidianos, además, se constata que resulta difícil valorar el funcionamiento social de los pacientes cuando no existe una definición universalmente aceptada de qué son y en qué consisten las habilidades sociales.

La organización CIPAJ, así como la revista CONSUMER¹⁰, realizan dentro de su conceptualización de las habilidades sociales una clasificación de éstas, definiéndolas como habilidades para conseguir el equilibrio personal y jerarquizándolas de la siguiente manera: habilidades elementales, habilidades avanzadas, habilidades relacionadas con los sentimientos, habilidades alternativas a la agresión, habilidades para hacer frente al estrés y habilidades de planificación.

La revista citada y el sitio Web "el psicólogo en la red", basados en Echeburúa, Carnwath y Miller y Goldstein y otros, han definido los componentes de la conducta interpersonal entre los que se encuentran los componentes no verbales: la mirada, la expresión facial, la sonrisa, los gestos, la postura; la orientación espacial, el grado de

¹⁰ Revista electrónica CONSUMER N° 32 de enero de 2001. Documento Internet. www.consumer-revista.com/ene2001/interior.html

proximidad en el contacto físico, y la apariencia personal; los componentes paralingüísticos: el volumen de la voz, la entonación, la fluidez, la claridad al hablar, la velocidad y el tiempo del habla; los componentes verbales: el contenido y propósitos de la comunicación.

Como características estructurales de los programas de entrenamiento y educación de las Habilidades Sociales, se encuentran las técnicas conductuales: modelado, role playing, feedback y generalización; así como la inclusión de los entornos cotidianos a la enseñanza de ellas.

Como problemas de investigación que quedan abiertos se encuentran: indagar por los aspectos cognitivos de las Habilidades Sociales y la construcción de pautas evaluativas que permitan la observación sistemática de éstas, así como la creación de programas para su entrenamiento y enseñanza.- aprendizaje.

2.2 REFERENTES TEÓRICOS

2.2.1 Desarrollo Ontogenético de Las Habilidades Sociales

El estudio del desarrollo humano se ha abordado desde diferentes posturas teóricas dentro de las cuales se encuentran la Organicista o modelo de inspiración orgánica: Entiende el desarrollo de las personas como organismos activos sujetos a sus propias acciones. El cambio es más interno que externo, considera que la totalidad del comportamiento humano corresponde a "...la suma de las partes que lo conforman. Puesto que la totalidad es mayor que la suma de sus partes, no podemos escindir el comportamiento en elementos separados para predecir relaciones de causa-efecto"¹¹ Desde esta perspectiva es más importante el proceso que el resultado y su énfasis se centra en el carácter cualitativo. Dentro de los exponentes de este grupo, se destacan principalmente Piaget, quien plantea la unión entre el afecto y el intelecto y su aporte al proceso socializador; Wallon, a pesar de sus múltiples divergencias con Piaget, coinciden en la defensa de una evolución no gradual, remitida a lo cuantitativo. Mientras que el primero enfatiza en la "unidad dinámica de la evolución", donde el adulto es el ejemplar de la especie para el progreso del niño, el segundo se orientó a los cambios en la evolución del niño.

¹¹ Papalia D Y Olds S. 1985. Desarrollo Humano. Pág. 15.

Por su parte el Psicoanálisis con Sigmund Freud a la cabeza plantea la constante vacilación del ser humano entre lo activo y lo pasivo, correspondiente a sus impulsos naturales e imposiciones sociales, los cuales van tomando un matiz diferente a medida que el sujeto asciende por cada uno de los estadios. Su tesis se fundamenta en que "... para poder alcanzar una personalidad madura sana, es necesario ir superando las distintas etapas del desarrollo psicosexual; los conflictos sufridos en las mismas serán decisivos para conformar un tipo de personalidad determinado".¹²

Dar una mirada al desarrollo de las habilidades sociales, hace necesario referirse no solo al componente social del sujeto sino también a los componentes físico e intelectual, pues el ser humano no es unidimensional y estos deben ser retomados en la medida en que el desarrollo de cada uno afecta a los otros de manera recíproca. Así mismo es importante resaltar aquellos aspectos inherentes al individuo y que definen en gran parte su proceso: la herencia y el ambiente, en donde el segundo ejerce un efecto potencializador o debilitador sobre la primera, a través de la estimulación educativa y el desarrollo afectivo, ejerciendo una influencia no dada siempre con la misma intensidad. La interrelación de ambos influye sobre características como los rasgos fisiológicos, la inteligencia y la personalidad. "La maduración establece los fundamentos y el ambiente ayuda a construir la estructura" (Papalia y Olds, 1985)

¹² Desarrollo Social y Emocional en el Niño.

Para realizar la descripción de las etapas del desarrollo se hará uso de la división en "Grupos cronológicos, propuesto por las autoras Diane Papalia y Sally Olds (desarrollo Humano, 1985), los cuales comprenden: El Período prenatal (desde el momento de la concepción hasta el nacimiento); Primera infancia (del nacimiento a los tres años); Niñez temprana (de tres a seis años); Niñez Intermedia (de seis a doce años); Adolescencia (de 12 a 18 años); Edad adulta media (de 40 a 65); Edad adulta tardía (de los 65 en adelante).

Se considera que esta clasificación brinda la posibilidad de visualizar claramente el proceso, cuya caracterización apela a principios generalizables dentro de cualquier área del desarrollo y cuyos parámetros permiten una comprensión del comportamiento humano; estos son: Las diferencias individuales en el desarrollo, períodos críticos en el desarrollo y continuidad en el desarrollo de este, principio no compartido por otros autores como A. Michotte (1966) quien contempla dos posibles variables: La primera alude a la discontinuidad ".introducida por el método de manera extrínseca y artificial, por ejemplo, en el caso de las medidas de inteligencia"¹³ cuando se divide la vida en años y se busca comprobar los progresos que se manifiestan de uno a otro período. Pero es posible que haya también en las propiedades de un continuo ciertas razones para expresarlo por lo discontinuo, así como los cambios de ritmo, una aceleración o una desaceleración más o menos

¹³ Piaget, J y Wallon, H. (1966) Los Estadios en la Psicología del Niño. La Habana. Ed. Revolucionaria. Pág. 15

brusca en ciertos períodos"¹⁴. Sustentado lo anterior en hechos como la diferente fuerza con que se desarrollan aspectos como la motricidad y el lenguaje a través de las etapas, específicamente en la infancia donde es más notorio el progreso con relación a otras etapas o como lo señala R. Zazzo (1966), citando a Wallon "un estadio no sucede pura y simplemente al que lo ha precedido. Se observan anticipaciones funcionales, alternancias y fenómenos de integración. Un nuevo estadio no suprime las formas más precedentes pues procede de ellas. Pero con el, aparece un modo diferente de determinación, que ordena y dirige las determinaciones más elementales de sistemas anteriores"¹⁵.

Para efectos del trabajo se hace énfasis en los períodos comprendidos de la Niñez intermedia a la Edad adulta media; haciendo una alusión breve a los tres primeros (Período prenatal, Primera Infancia y Niñez temprana), pues constituyen la base del desarrollo posterior del sujeto.

PERÍODO PRENATAL: Se inicia con la fecundación hasta el nacimiento. Comprende tres estadios del desarrollo. *El estadio Germinal, Período embrionario y el período fetal.*

¹⁴ Piaget J y Wallon H. (1966) Los estadios de la psicología en el niño. La Habana. Ed. Revolucionaria. Pág. 15.

¹⁵ *Ibidem.* Págs. 31, 32

Antes no se pensaba en las posibles influencias que sobre el individuo tuviera el medio, pero ahora se ha encontrado que aún desde la concepción, el ser humano se ve fuertemente influido por el ambiente; factores como el nivel nutricional de la madre, las drogas que se le suministran, las enfermedades sufridas, las radiaciones recibidas y las emociones que siente la madre, pueden afectar al bebé dentro del vientre. Sumado a lo anterior, el momento mismo del nacimiento constituye una causa de traumas tanto físicos como psicológicos, alrededor de las diferentes formas en que puede presentarse un parto lo cual conlleva futuras consecuencias en su desarrollo ulterior.

Dentro de las habilidades y actividades prenatales se asume el feto como un ser activo dentro del vientre materno ".patea, cambia de posición, flexiona su cuerpo, da vueltas, mueve los ojos, traga, cierra los puños, hipea y se succiona el pulgar. Responde tanto a sonidos como a vibraciones, indicando que puede oír y sentir"¹⁶. Wallon en su división de las etapas del desarrollo de la personalidad en el niño, nombra esta primera etapa como *De la vida intrauterina*, refiriéndose a un anabolismo total en sus inicios, durante la cual el bebé se la pasa durmiendo. Este mecanismo tomado como un mecanismo de adaptación, es necesario para la recuperación de energía.

¹⁶ Grimwade Walker y Word 1970; Sontag y Wallace, 1934, 1936 citado por Papalia, D. y Olds, S. 1985. México. Ed. McGrawHill. Pág. 71

Después del cuarto mes habla de una etapa de actividad, como respuesta motriz a las excitaciones internas o aún externas por intermedio de la madre y las cuales constituyen reacciones reflejas, que se dan también luego del nacimiento para convertirse en conductas motrices más definidas.

PRIMERA INFANCIA: Del nacimiento a los tres años. Está conformado por el período neonatal, el cual indica la transición de la vida intrauterina, caracterizada por una dependencia absoluta de la madre a una etapa de independencia; abarca de los dos a los cuatro meses, pero puede extenderse dependiendo del desarrollo corporal alcanzado por el bebé, en el momento del nacimiento.

Las capacidades de los órganos sensoriales aún presentes desde el nacimiento, continúan su perfeccionamiento; especialmente la visión, respondiendo desde muy temprano a diversos estímulos a través de los cuales va adquiriendo paulatinamente la percepción de profundidad, la visión cromática y preferencias visuales; éste último es relevante en cuanto le posibilita valiéndose de esa discriminación, empezar a crear un vínculo con la madre y posteriormente con otras personas importantes para él, dando origen a las conductas de apego ". a l cual se vinculan poderosas emociones y un comportamiento instintivo en las primeras etapas del desarrollo. La búsqueda de la proximidad es un componente general de la conducta social temprana, la evitación de

la proximidad con lo desconocido es otro. la acción recíproca de estas dos tendencias constituye un componente importante en el desarrollo social temprano"¹⁷

Wallon se refiere a tres etapas distintas inscritas dentro de ésta, las cuales se inician con el *nacimiento* que a pesar de ser una etapa de mayor independencia con respecto a la anterior, se está supeditado aún, a la satisfacción de las necesidades por parte de la madre, principalmente alimentarias y posturales, la manera en que se de esta respuesta determina el vínculo que establezca el niño con ella, el cual es puramente afectivo; sus conductas se denominan como de "impulsividad motriz".

Las emociones que comienza a experimentar como alegría, cólera, dolor y llanto corresponden a las demandas del niño frente a una necesidad que debe ser suplida por la madre y sientan las bases para el próximo estadio denominado *Emocional*, en el que la relación con el entorno familiar es muy estrecha, tanto que es difícil desligarlo de la misma, pues, es como si constituyeran una unidad.

El último estadio se halla dentro de lo que Pavlov denominó "reflejo de orientación o de investigación", caracterizado por la respuesta gestual a las influencias del medio. Aunque no existe aún una distinción de él y su medio, utiliza la actividad sensoriomotriz para aumentar la sensibilidad e ir percibiendo las cualidades de las

¹⁷ Desarrollo Emocional y Social del Niño

cosas. La exploración es exclusivamente manual, lo que demuestra la importancia de la actividad motriz que se prolonga hasta que comienza la marcha y la palabra y le permita una identificación de sí mismo y el entorno.

Erikson con su teoría psicosocial, habla de dos crisis que debe afrontar el niño durante esta época, la primera crisis que afronta está enfocada en la *confianza básica en oposición a la desconfianza*, de forma análoga a la teoría Freudiana la resolución depende de acontecimientos vinculados a la alimentación y a la relación madre-hijo. La segunda crisis se da del año y medio a los tres años, consistente en *autonomía en oposición a vergüenza y duda*, la solución de la crisis está sujeta al comportamiento de los padres.

Entre tanto Piaget plantea un solo estadio, que abarca desde el nacimiento hasta los dos años aproximadamente. La adquisición más importante de este período, está dada por el esquema de permanencia del objeto que luego dará espacio a la adquisición de conceptos como el tiempo, espacio y causalidad. Los subestadios que conforman este estadio son: 1. El uso de reflejos, 2. Reacciones circulares primarias, 3. Reacciones circulares secundarias, 4. Coordinación de los esquemas secundarios y su aplicación a nuevas situaciones, 5. Reacciones circulares terciarias, 6. Invención de nuevos medios a través de combinaciones mentales. El niño pasa de una respuesta por reflejos a una organización de las actividades en relación con el ambiente, las que usualmente se caracterizan por la manipulación de objetos, luego el aprendizaje por

ensayo y error hasta la resolución de problemas simples para dirigirse hacia metas y diferenciarse del ambiente. Todo esto regido por dos principios fundamentales, el de organización: "incluye la integración de los procesos en un sistema total" y el de adaptación: "es un doble proceso a través del cual el niño crea estructuras para relacionarse de manera efectiva con el mundo circundante, incluye tanto la acomodación como la asimilación, las cuales constituyen la esencia del comportamiento inteligente"¹⁸

Los conflictos afectivos que afronta el niño desde el nacimiento hasta los seis años son: la privación afectiva, los miedos infantiles (los cuales pueden ser innatos o aprendidos), anomalías del lenguaje (que incluyen tartamudez, mutismo y retrasos en la aparición de las primeras palabras), los celos fraternos, los retrasos en el control de esfínteres (comprendidos por la enuresis y la encopresis) y los problemas en relación con la alimentación y el sueño.

El psicoanálisis con la teoría del desarrollo psicosexual plantea como inicio de este desarrollo La *etapa Oral*, (comprende los dos primeros años) en la cual se observa una marcada dependencia del objeto, que inicialmente se relaciona con la nutrición, para convertirse a partir de los siete u ocho meses en una dependencia visual notoria hasta los dos años, donde se origina un período crítico de regresión y depresión continuas que no debe prolongarse más allá de los seis meses, pues puede ser

¹⁸ Papalia D y Sally O. Desarrollo Humano. Pág. 125. 1985.

irreversible. Demostrando así su importancia a nivel de la formación de la seguridad. Paul Mc Ghee, resalta la importancia del humor como una forma que le permite al niño alcanzar mayor éxito en sus relaciones sociales a lo largo de la niñez. Generalmente los niños con mejor sentido del humor son más populares que sus demás compañeros. Durante la primera infancia éste se rige principalmente por el principio de causa-efecto, es decir, a partir de golpes, morisquetas, juegos como las escondidas, las cosquillas o movimientos se consigue la risa del bebé, aunque según el autor, el verdadero humor surge en el segundo año, cuando el niño conoce la naturaleza simbólica de las palabras y objetos, convirtiéndose en la base del humor las incongruencias físicas y verbales.

NIÑEZ TEMPRANA: Factores como la nutrición deficiente o privación de factores emocionales pueden afectar el proceso de crecimiento. Se ha encontrado que niños que sufren privación de factores afectivos, son anormalmente pequeños, problema que se supera al sacarlos del medio hostil.

En la dimensión intelectual se desarrolla la función simbólica (etapa preoperacional de Piaget) la cual permite que el niño represente y refleje en personas, lugares o eventos su propio mundo. Esta función simbólica se manifiesta en el lenguaje, la imitación diferida y el juego simbólico.

El niño en edad preescolar es egocéntrico y tiene pensamiento irreversible. Utiliza el razonamiento transductivo más que el deductivo o el inductivo. Domina aspectos como: edad, capacidad de relacionar y la diferenciación de clases.

En esta etapa se da el ingreso a la escolaridad, donde el niño adquiere capacidades sociales diferentes a las del adulto, pero igualmente le permiten adquirir estrategias para hacer consciente el acto social y con base en la reflexión que surge de allí mejorar sus condiciones de relación con el otro.

El lenguaje es egocéntrico y socializado, lo que Piaget llamo "El monólogo colectivo" donde el niño habla a sí mismo aunque juegue con otros. El medio influye hasta cierto grado en la factibilidad del lenguaje, siendo muy importante la interacción entre padres e hijos y la forma como los padres (especialmente la madre) se comunica verbalmente con los hijos.

En cuanto a la inteligencia, parece ser una entidad multifasética conformada por una gran cantidad de capacidades. En la inteligencia influye nuestro potencial hereditario, el ambiente del hogar, las relaciones con los padres y la personalidad.

Wallon incluye en esta etapa *el estadio del personalismo* en la que se vislumbra el deseo de independencia y enriquecimiento del yo; sin embargo se evidencia una gran dependencia de su entorno familiar.

Según Kohlberg el desarrollo moral del niño comienza a los 4 años, iniciando con una etapa premoral que abarca de los 4 a los 10 años donde se enfatiza en el control externo, se basa en las normas de los otros para evitar el castigo y conseguir recompensas, incluye el estadio uno, denominado *Orientación hacia el castigo y la obediencia* y el dos, llamado *Hedonismo instrumental ingenuo*, donde la construcción de las reglas se dan en función del interés de lo que el otro haga por ellos. Vale la pena resaltar que los cimientos de la madurez moral y la social se construyen durante esta etapa y dependen primordialmente del afecto brindado por los padres, sobre todo por la madre durante la niñez temprana.

La perspectiva psicosexual, sugiere durante esta época, una *etapa anal* (de los dos a los cuatro años). Se caracteriza por la actitud extremadamente posesiva del niño, y de la necesaria y continua presencia del objeto de su agrado, puesto que no puede hacerse una representación mental de éste, mostrándose irritado ante su ausencia y con deseos de acapararla completamente, por lo que se habla de una ambivalencia afectiva; seguida, en la etapa preescolar por la etapa fálica, en donde el niño obtiene placer de la estimulación genital. Para explicar los sentimientos del niño hacia el padre del sexo opuesto Freud postuló el complejo de Edipo, período en el que el niño reprimirá eventualmente sus deseos sexuales, identificándose con el padre del mismo sexo y posteriormente entrando en la latencia, la cual se prolonga hasta la niñez intermedia. Se produce según Erikson, *la crisis III: iniciativa en oposición a la culpa*: el niño pasa por un debate interno en la búsqueda de la autonomía, la

resolución acertada de esta crisis, le otorga iniciativa para desarrollar actividades. La actitud de los padres hacia los hijos, es un componente fundamental para la adecuada superación de la crisis.

Durante esta etapa, el juego es fundamental, le permite al niño desarrollar habilidades físicas y motrices, al igual que el enfrentamiento con situaciones de conflicto que parten de las vivencias propias de éste. Piaget se refiere inicialmente a un *juego funcional*, durante el periodo sensoriomotor, consistente en acciones repetitivas que no requieren de objetos; luego durante la etapa preoperacional se da el *juego simbólico* es fundamental, transcurre no sólo a través de la transformación de los objetos en otros, sino que ellos mismos asumen roles de diferentes personajes y crean toda una ficción en la que no se diferencia claramente de la realidad, para finalmente dar lugar al *juego con reglas* conformado por las reglas con estructura y meta definidas.

Entre tanto Parten (1932) describe los distintos juegos por los que pasa el niño durante la niñez temprana y que hacen parte también de la niñez intermedia. Estos son: juego que incluyen espectador (participación pasiva e indirecta durante el juego); juego solitario independiente, actividad paralela (es como un juego independiente en compañía de otros niños, pero con diferentes juguetes y sin controlar el juego del otro); juego asociativo (se comparten los juguetes y se realizan las mismas actividades pero libremente) y juego cooperativo (es más organizado que el anterior,

existe un mayor control de los integrantes, su participación por parte uno o dos de ellos y se asignan responsabilidades para conseguir un fin concreto).

Otro aspecto relevante de las relaciones sociales y del desarrollo de la personalidad de los niños es la amistad. Harry Sullivan, detalla varias etapas que cubren toda la niñez. La primera de ellas conocida como Etapa Egocéntrica (tres a siete años): se da la elección de un mejor amigo, la escogencia está fundamentada en factores como la cercanía y afinidad de las actividades realizadas. Su visión de la amistad es utilitarista.

La amistad, los criterios de elección y la forma de concebirla pasa por diversos cambios durante la niñez intermedia. Pueden enunciarse tres fases compuestas por: Etapa de la satisfacción de las necesidades (cuatro a nueve años): el egocentrismo se va dejando a un lado, lo que permite que se comiencen a valorar tanto los amigos como a las relaciones. Les cuesta entablar más de una relación simultáneamente.

Etapa de reciprocidad (seis a doce años): Las relaciones se establecen generalmente con los pares del mismo sexo; ya se encuentra en capacidad de considerar ambos puntos de vista de una amistad lo que lo lleva a trazar límites.

Intimidad (nueve a doce años): a partir del conocimiento del otro y compartir con más intensidad, se pueden crear vínculos duraderos.

En esta edad, donde se halla más consolidada la amistad, el sujeto va desarrollando poco a poco y de forma similar a la capacidad para hacerse amigos, la capacidad para funcionar en grupos, la cual es subsiguiente a la primera. Inicialmente los grupos se conforman por personas del mismo sexo y se le otorga más importancia al sentido de grupo que a su función; luego se establece un sentido de identidad con éste que determina quien puede o no pertenecer a él; de los nueve a los doce años comienza a demostrarse interés por el sexo opuesto.

Las relaciones de amistad están muy ligadas al deseo de independencia de sus progenitores, hablan de la amistad durante la adolescencia como la pérdida de un fuerte sentido del límite del yo, permite llegar a ser profundamente emocional y expresar en forma intensa la propia intensidad a otros que, teniendo en formas semejantes no pueden considerarse agentes de un mundo hostil"¹⁹.

NIÑEZ INTERMEDIA: Intelectualmente el niño se ubica en el Estadio de las operaciones concretas, durante la que se presenta una utilización de símbolos (con su representación mental) para la ejecución de operaciones; aumentando la capacidad en la comprensión de conceptos como la clasificación, manejo de números y del concepto de conservación.

¹⁹ Bensman y Lilienfeld, 1979, citado por Papalia y Olds 1985. *Ibidem*. Pág. 422

Disminuye tanto el egocentrismo como las creencias infantiles (animismo, artificialismo y realismo) de forma paralela, concomitantes con el mejoramiento en las habilidades comunicativas.

El juego desempeña un papel fundamental en esta etapa, porque a través de él, los niños crecen y ejercitan sus capacidades físicas, aprenden acerca del mundo y hacen frente a sus sentimientos de conflicto, al reescenificar situaciones de la vida real.

Durante esta etapa, debido al juego simbólico algunos niños tienen amigos imaginarios, que les ayudan a aliviar la soledad y a desarrollar sus capacidades comunicativas.

Respecto a la moralidad, Kohlberg expresa la correspondencia de la edad comprendida entre los diez a trece años con los estadios tres y cuatro, conocidos como "*Mantenimiento de buenas relaciones y aprobación de otras*" y "*Moral de mantenimiento de la autoridad*", respectivamente, pertenecientes al Nivel II y caracterizados por: la preocupación de complacer a los demás, la fundamentación en las normas de otros para construir las propias y aceptar las figuras de autoridad como un ejemplo de lo que puede ser moralmente bueno o no.

Durante la niñez intermedia, el niño se identifica con los modelos apropiados y desarrolla comportamientos adecuados a su sexo. Según la teoría del aprendizaje

social, el niño adopta los comportamientos y actitudes de un modelo para así poder poseer los atributos deseables de ese modelo.

La tipificación por sexo (adquisición de comportamientos adecuados al sexo, valores, motivos y emociones también adecuadas al sexo) van desde las que se centra en las diferencias biológico- hormonales, hasta factores psicosexuales, aprendizaje o niveles de desarrollo cognitivo. Esta tipificación depende de la cultura específicamente a la que la persona pertenezca, las actitudes de los padres, la posición socioeconómica y factores tales como programas de televisión, las escuelas, los libros y los cuentos infantiles.

A partir de los siete u ocho años, el niño adquiere mayor independencia de sus padres, por lo que se torna cada vez más importante para él la aprobación y apoyo de los pares, lograda por medio de su capacidad social y emocional; que le permite adquirir hábitos que trascenderán en sus relaciones de adulto, así como en la autoestima, semejante a la obtenida con sus padres.

El estadio de la *Personalidad polivalente*, propuesto por Wallon, abarca de los seis años en adelante, con el ingreso del niño a la etapa escolar, aparece mayor independencia del entorno familiar, lo que da lugar a nuevas formas de socialización, que posibilita el incremento del conocimiento sobre sí mismo.

ADOLESCENCIA: Es difícil definir exactamente los límites de esta etapa, puesto que difiere según los grupos sociales y se toman en cuenta los distintos aspectos que influyen en ella como lo son:

El biológico: el cual parte de la pubescencia como el inicio de esta etapa, a raíz de los cambios fisiológicos generados durante dos años aproximadamente y que finaliza con la pubertad.

En el ámbito intelectual se determina en el momento en que el sujeto alcanza el pensamiento abstracto como índice de la maduración de las estructuras cognitivas.

La sociología lo enmarca dentro de la dependencia personal, profesional y económica.

Sin embargo psicológicamente según Papalia y Olds (1985) es necesario que el individuo tenga "independencia de los padres, haya adquirido su propia identidad y desarrolle un sistema de valores y capacidad para establecer relaciones maduras de amistad y amor"²⁰.

Dado los diferentes y acelerados cambios físicos que se dan en esta etapa, aparece una notable preocupación por la imagen; por lo que el autoconcepto depende en gran parte de su apariencia física y de la apreciación que de ésta se tenga; rasgos físicos son objeto de preocupación de forma especial por cada sexo, con efectos en su desenvolvimiento social, académico y en la vida posterior adulta.

²⁰ *Ibíd.* Pág. 384.

Existen trastornos comportamentales y alimenticios propios de esta edad como la anorexia y la bulimia, ligados a la falta de aceptación y conformidad consigo mismo, otros de los males que aqueja a los adolescentes comúnmente son la maternidad precoz, las enfermedades de transmisión sexual, la deserción escolar, el abuso de las drogas y el alcohol y la delincuencia juvenil.

El desarrollo intelectual según Piaget, se caracteriza por el pensamiento hipotético deductivo alcanzado por el sujeto en la etapa de *las operaciones formales*, durante el cual alcanza una capacidad de abstracción y razonamiento que debe enriquecerse con la integración de las experiencias del entorno y las posibilidades de aplicarlas, llegando incluso a formular sus propias teorías.

Autores como Ginsburg y Opper citados por Papalia y Olds, ponderan la influencia de los logros intelectuales a otras dimensiones de la vida del adolescente con implicaciones positivas a nivel emocional y en la manera de relacionarse con el mundo, en la concepción de este y la manera de ahondar y afrontar los sucesos que se le presentan.

Por su parte Wallon, se refiere a una etapa de gran importancia en la vida del sujeto y de complejidad en sus fases, denominada de la *pubertad* y de la *adolescencia*, Caracterizada por la centración del sujeto en su propio yo, pero igualmente por

momentos de excesiva efusividad en la expresión de los sentimientos, los cuales se muestran de forma ambigua.

La relación con sus iguales es muy importante pues toman fuerza durante esta etapa, existe una tendencia a formar grupos; encontrándose en ciertos aspectos de su vida mayor predominancia de éstos, que sus mismos padres. Quienes son importantes para la toma de decisiones más trascendentales o de índole moral.

El egocentrismo aún presente durante esta etapa, interfiere en el pensamiento del adolescente lo cual le impide ponerse en el lugar del otro. Se caracteriza básicamente por la "creencia de que otros están preocupados de su apariencia y de su comportamiento."²¹ observable claramente en dos fenómenos que son la Audiencia Imaginaria, lo cual lo lleva a pensar que constantemente hablan de él y la Fábula Personal que lo hace sentir inmune a hechos que pueden afectar el común de la gente y a pensar que sus sentimientos son exclusivos, lo que demuestra su falta de arraigo a la norma. La disminución de este marcado egocentrismo se da a los quince o dieciséis años, con el reconocimiento de los intereses y necesidades de las experiencias de los demás. Sin embargo ésta misma actitud lo lleva a pensar que todo es posible y a adoptar posturas idealistas que le dan fuerza a las tareas que se propone y repercute en las relaciones que establece con los demás.

²¹ Elkin, 1967 citado por Papalia y Olds. 1985. Pág. 422.

Para que se de un desarrollo moral más avanzado, es condición *sine quo non*, que el individuo halla alcanzado un alto grado en su desarrollo intelectual porque el pensamiento abstracto permite la comprensión de los "principios de moralidad Universal", según Kohlberg.

Considera que este tipo de pensamiento puede inducirse a través de la confrontación del individuo con "dilemas morales complejos que ayuden a desarrollar su pensamiento en relación con los mismos"²².

ADULTEZ JOVEN: El funcionamiento intelectual se encuentra en un grado alto debido a la "flexibilidad nueva en el pensamiento" y en otros matices de su vida.

Se conocen distintas clases de actividades intelectuales, la primera se denomina "fluidez, incluye los procesos de percibir relaciones, formar conceptos, razonar y abstraer" y la segunda "la cristalización incluye tareas, que tienen que haber sido especialmente aprendidas y son por ese motivo más dependientes de la educación y la experiencia cultural"²³.

Evaluaciones bajo la teoría Piagetiana, demuestran que durante la juventud hay buena ejecución de los conceptos de conservación (siendo mejor en los de masa y peso que

²² Papalia D y Olds S. Desarrollo Humano. 1985. Pág. 398..

²³ Cattell(1965) Horn(1967, 1968, 1970) (citados por Papalia y Olds)

en los de volumen), operaciones formales, animismo y egocentrismo. Según Piaget, este último estadio se alcanza entre los once y los veinte años pero no de igual forma y en igual tiempo, pues se ha encontrado su especialización dentro de algunas áreas del pensamiento en beneficio "de las actitudes específicas y de sus campos de especialización". Como bien se sabe esta etapa se encuentra marcada por la elección individual de profesión y por ende de cómo orientara su vida el sujeto.

Esa adaptabilidad característica del pensamiento durante esta edad, permite establecer comunicación no egocéntrica, lo cual se adquiere empíricamente a través de la interacción con el otro.

De acuerdo al planteamiento de los estadios de razonamiento moral de Kohlberg durante esta etapa, solo es posible "el pensamiento moral basado en principios" correspondiente a los estadios cinco y seis, los cuales se hallan inscritos como una forma de razonamiento superior, dentro del nivel tres, denominado "moralidad de principios morales autoaceptados" donde se alcanza realmente la moralidad, lo cual refleja un pensamiento interno de elección frente a la norma y a lo correcto o incorrecto moralmente. El estadio cinco se conoce como "moralidad de contrato, de derechos individuales y de una ley democráticamente aceptada" y el seis como moralidad de principios individuales de conciencia. Sólo se alcanza este nivel de raciocinio por medio de las experiencias que lo confrontan con la norma y lo involucran emocionalmente, lo cual genera en él, procesos de reflexión sobre sus

decisiones y da la posibilidad de tomar en cuenta puntos de vista distintos al suyo, reiterado desde el nivel cognitivo superior que ya ha alcanzado.

EDAD ADULTA MEDIA: Se da una disminución de las capacidades sensoriales, igualmente sucede con las capacidades motoras complejas, las cuales alcanzan su máximo desarrollo durante la niñez y la juventud y luego de lograr el pleno crecimiento decrecen gradualmente; hecho que tiene implicaciones en el funcionamiento de la persona dentro de ciertas actividades, pero puede compensarse en gran medida con su experiencia.

En cuanto al funcionamiento intelectual durante la mediana edad aún se está en capacidad de aprender nuevas habilidades y de forma anexa la experiencia y su posible aplicación representa una gran ventaja.

Según estudios acerca del C.I. en esta época se ha podido establecer que hasta los 60 años no existe una disminución en varios de los tipos de funcionamiento intelectual, en cambio se aumentan áreas como el manejo de conceptos, surgen habilidades verbales especialmente en quienes pueden utilizar sus potencialidades con regularidad en su trabajo y actividades que promuevan el estímulo mental v.g. la lectura.

La habilidad de razonamiento formal, que permite el manejo de conceptos abstractos y que según Piaget, se alcanza en el Período de las operaciones formales durante la adolescencia, no es dominio común de todo joven y adulto.

El desarrollo moral durante esta edad según Kohlberg (1973), (citado por Papalia y Olds, 1985), se relaciona con los cambios propios del aumento en las oportunidades para desempeñar papeles, sustentado por investigaciones que evalúan el "Juicio Moral y el egocentrismo en la toma de papeles perceptuales" en sujetos de cuarenta a sesenta y cinco años, demostrando la influencia de la experiencia en el pensamiento moral durante esta etapa.

El autoconcepto en esta edad es proporcional a los logros alcanzados y a las oportunidades en la vida en los distintos ámbitos: educacional, laboral y social, manifestándose como un período de reevaluación de sí mismo interna y externamente, además de aquellos aspectos que conforman su estado actual: familia, carrera y trabajo.

La imagen que proyectan de ellos mismos se ubica como una etapa de transición entre la juventud y la vejez. Adoptando una postura de orientación y paternal con estas dos generaciones.

Desde el psicoanálisis, teorías como las de Erikson plantean para esta etapa la presencia de la VII crisis, denominada *"de la generatividad en oposición al*

estancamiento"; tal crisis se inicia a partir de los cuarenta años y según lo definido por Erikson (1950) (citado por Papalina y Olds, 1985), ésta responde a la "preocupación por establecer y guiar a la generación siguiente" demostrando este "impulso de enseñanza y correspondencia", a través de la mayoría de instituciones sociales.

Lo anterior no se halla necesariamente relacionado con la paternidad. Podría decirse que es vital en la medida en que amplía los intereses del yo y le facilita ahondar en el campo psicosocial y psicosexual.

Robert Peck (1955), considera cuatro tipos de desarrollo en esta etapa: 1. Valoración del conocimiento en oposición a la valoración del poder físico. 2. Socialización en oposición a las relaciones humanas. 3. Flexibilidad emocional en oposición al empobrecimiento emocional; 4. Flexibilidad mental en oposición a rigidez mental.

De forma generalizada varios autores desde su punto de vista particular, hablan de una crisis de la mitad de la vida, la cual se entiende como un período de "turbulencia emocional", a veces de conducta, convirtiéndose en indicio del comienzo de esta nueva etapa. Entre tanto se resalta por parte de algunos, los beneficios que representa como un momento de reflexión que aporta al surgimiento y fortalecimiento de nuevos valores, mientras que otros autores la relacionan más estrechamente con factores externos que afectan directamente las condiciones de vida.

Las relaciones familiares se desenvuelven en tres tópicos primordiales, la familia, la paternidad y la sexualidad. El primero puede debilitarse e incluso terminarse debido a cambios en el segundo, como el abandono del hogar por parte de algunos hijos los cuales se constituían en el único motivo de vínculo de la pareja o por el contrario da paso al despliegue de nuevas posibilidades que pueden ser exploradas por la pareja en beneficio de sí mismos y de su relación.

Con respecto a otras etapas el tiempo dedicado a las amistades no es el mismo pues disminuye ostensiblemente a causa de las ocupaciones. Aunque se consiguen nuevas amistades están supeditadas a su interacción con determinados grupos u organizaciones, situándose más bien en el fortalecimiento de las amistades formadas a través de los años.

El anterior recorrido por las etapas de desarrollo del sujeto, desde diferentes posturas teóricas, es un referente apropiado para hacer alusión al desarrollo de las habilidades sociales en las personas con Retraso Mental, las cuales debido a su discapacidad presentan un funcionamiento inferior en esta área, como lo señala Verdugo "existen lagunas en su madurez social e inician menos contactos que un niño normal"²⁴.

²⁴ Verdugo, Miguel A. y Caballo, Cristina. Personas con Discapacidad. Habilidades Sociales en personas con deficiencia visual.

Las diferencias en la adquisición de dichas habilidades, están fundamentalmente influidas por el entorno del individuo. En primera instancia la familia; su ascendencia sobre el individuo es bastante notable, debido a los sentimientos que sobre ella genera la presencia de una persona con discapacidad, como culpabilidad, ansiedad, desgracia e impotencia; también se encarga de ejercer un papel primordial en la formación del autoconcepto a través de las relaciones interpersonales que se establecen, sobre todo con los padres.

Por otro lado las personas con NEE, tienen menos posibilidades que el común de la población de tener experiencias sociales, debido a que su entorno es bastante reducido, a consecuencia de dos causas, una de ellas es la actitud de las demás personas hacia el discapacitado, la cual suele ser negativa; la otra es la limitación funcional que le impone al sujeto la discapacidad y que le impide participar e integrarse en las actividades sociales, a la vez limitan las posibilidades en aprendizaje del comportamiento adaptativo. La misma discapacidad se constituye en una causa de déficit en las habilidades sociales, originada por la incidencia de las consecuencias secundarias de ésta: los movimientos estereotipados, las expresiones faciales y las posturas inadecuadas.

Es así como debe establecerse la diferencia, en las personas con NEE., de sus habilidades sociales, habilidades de independencia personal y responsabilidad social, estudiándolas como habilidades de adaptación social. La nueva propuesta de

definición de la AARM, propone diferenciar entre competencias sociales y habilidades sociales (de adaptación); optando por éste último término para identificar los déficits en el área adaptativa de las personas con retraso mental

Durante la niñez, las limitaciones propias de la discapacidad son parte del autoconcepto, cuando quienes rodean al niño se encargan de resaltarlas u ocultarlas, adoptando una actitud sobreprotectora, de negación o rechazo; por lo que es importante que reciba de quienes le rodean un mensaje de autosuficiencia y competencia en función del mejoramiento de su autoconcepto.

La adolescencia; es un periodo complejo para el ser humano, más aún para las personas con Necesidades Educativas Especiales (NEE), quienes cuentan con el agravante, de ser marginados por gran parte de la sociedad; al mismo tiempo, existe un aislamiento con sus pares no discapacitados. Relacionando con el grado de discapacidad que posea el sujeto; algunos profesionales en este campo, argumentan la presencia de dos a tres años de retraso, debido a los conflictos propios de la adolescencia, sumado a problemas físicos, cognitivos o sensoriales, afectando la adquisición de la independencia y de habilidades para la vida, así como el desarrollo del autoconcepto.

En la Edad adulta existe dificultad a nivel de los componentes verbales y no verbales; utilización de gestos inadecuados, menor número de sonrisas, agresividad en las

relaciones, dificultad en la creación de su propio esquema corporal, lo que conlleva, a no establecer una clara diferencia entre él y el otro , tanto la autoimagen y el autoconcepto son de difícil elaboración para éste.

2.2.2 Perspectivas Teóricas De Las Habilidades Sociales

A mediados de los años 70, la dimensión social del comportamiento humano se comenzó a investigar de manera sistemática, desde entonces, profesionales de diversos campos (psicólogos, biólogos, neuropsiquiatras, antropólogos, etc.) se han preocupado por buscar y tratar de determinar como se lleva a cabo el proceso por el cual los niños adquieren y desarrollan las habilidades sociales durante la infancia.

Como consecuencias de lo anterior, se han estructurado varios modelos teóricos, que han definido y enfatizado diferentes aspectos de las habilidades sociales.

Según Hidalgo y Abarca (1999)²⁵ se pueden distinguir dos grandes corrientes teóricas, las provenientes de la psicología clínica y las provenientes de la psicología social. Fue en esta última donde primero se desarrolló el tema de las habilidades sociales, a partir del proceso de percepción social, la interacción en grupo y la medición de las preferencias por ciertos miembros de un grupo.

²⁵ Hidalgo, C. y Abarca, N. 1999. Comunicación Interpersonal. Programa de entrenamiento en habilidades sociales. 3ra. Edición. Alfamega Grupo Editor, S:A de C:V.

Modelos Derivados de La Psicología Social:

A. Teoría De Roles

Fernández y Carroloes (1981) definen las habilidades sociales como la "capacidad que el individuo posee de percibir, entender, descifrar y responder a los estímulos sociales en general, especialmente aquellos que provienen del comportamiento de los demás"²⁶. Complementa esta definición internacional, el concepto de rol, en el sentido que las habilidades sociales "exigen la captación y aceptación del rol del otro y la comprensión de los elementos simbólicos asociados a sus reacciones, tanto verbales como no verbales"²⁷. Se refieren al papel que juegan las expectativas dirigidas al propio rol y al rol de los otros.

B. Modelo de Aprendizaje Social

Según este modelo, las habilidades sociales se aprenden a través de experiencias interpersonales directas o vicarias, y son mantenidas y/o modificadas por las consecuencias sociales de un determinado comportamiento. El refuerzo social tiene un valor informativo y de incentivo en las subsecuentes conductas sociales. El comportamiento de otros constituye una retroalimentación para la persona acerca de su propia conducta. Está corriente de aprendizaje: experiencia, modelaje e

²⁶ Fernández y Carroloe. Tomado de Hidalgo, C y Abarca, N. *Ibidem*. Pág. 22

²⁷ *Ibidem*. Pág. 22

instrucción, van generando las expectativas de auto eficacia en el ámbito interpersonal; y están relacionadas con la creencia respecto a si se va , a ser capaz de enfrentar una determinada situación. Estas expectativas permiten a la persona decidir si se involucra o no en una situación social (correr o no un riesgo social), si se mantiene en ella o no (si escapa, evita o enfrenta) y si se produce algún problema, cuánto perdurará en su esfuerzo (tolerancia a la frustración).

En este modelo se reúnen enfoques provenientes de la psicología social y conductual del aprendizaje.

El modelo de Aprendizaje Social Cognitivo, ha demostrado como la conducta social esta mediada por diversos factores cognitivos, tales como expectativas, atribuciones, creencias, mecanismos de procesamiento de la información, métodos de resolución de problemas, etc., que mediatizan los procesos de interacción social. El énfasis de este modelo se encuentra en el entrenamiento en la resolución de problemas, el cual postula que el desarrollo de las intervenciones clínicas y las estrategias de prevención deben centrarse en la facilitación de la competencia social.

C. Modelo Cognitivo

Ladd y Mize (1983) definen las habilidades sociales como "la habilidad para organizar cogniciones y conductas en un curso integrado de acción dirigido hacia

metas interpersonales o sociales que sean culturalmente aceptadas"²⁸. El autor expone que para organizar cogniciones y conductas en un curso integrado de acción dirigido hacia metas interpersonales o sociales que sean culturalmente aceptadas y para un funcionamiento social efectivo es necesario que la persona conozca la meta apropiada para la interacción social, las estrategias adecuadas para alcanzar el objetivo social y conocer el contexto en el cual una estrategia específica puede ser apropiadamente aplicada.

También sostiene que no basta conocer las conductas, sino que es necesario poder implementarlas, por lo cual enfatiza la importancia de ciertos factores comunicacionales y su relación con valores, mitos y normas culturales para determinar que la persona lleve a cabo o no una determinada conducta.

Spivack y Shiure (1974) plantean que las habilidades sociales están mediadas por procesos cognitivos internos que denominan habilidades socio-cognitivas. Estas se desarrollan a medida que el niño crece e interactúan en su medio ambiente. Dentro de las habilidades socio-cognitivas se describen, en la literatura, distintas habilidades específicas. Las más estudiadas son las habilidades de resolución de problemas interpersonales, las características del estilo atribucional, tanto con relación a la causalidad de los hechos (Lokus de control) como a la atribución acerca de la intencionalidad de la conducta de los demás y por último, la habilidad denominada

²⁸ Citados por Hidalgo, C y Abarca, N. *Ibídem.* Pág. 24

" toma de perspectiva"²⁹ (Kaplan, 1983; Dodge y Framo, 1982)

D. Modelo de Percepción Social

Argyle (1978) destaca en su modelo de habilidades sociales los procesos de selectividad de la información que cada persona realiza en la interacción social y la posterior interpretación o traducción que hace de dicha información. Es decir, determinar las normas y convenciones particulares de su contexto, entender los mensajes abiertos y encubiertos del otro, percibir las emociones e intenciones del o los interlocutores, etc. A esto se le ha denominado percepción social.

Trower (1980), habla de la importancia de ciertos componentes de las habilidades sociales: gestos, sonrisas, tiempo de latencia en la respuesta y el "proceso de interacción social", que se refiere a la habilidad individual para generar una conducta adicionada a las reglas sociales y a las metas del sujeto, en respuesta a la retroalimentación social.

Modelo De La Psicología Clínica

A. Asertividad

²⁹ *Ibíd.* Pág. 24

Desde el punto de vista de la psicología clínica, las relaciones interpersonales tienen una importancia central en la formación psicológica del sujeto, puesto que estas se desarrollan en la primera infancia y se constituyen como base para una adecuada inclusión social en la vida adulta. Antes de hacer referencia al constructo de habilidades sociales, se han usado conceptos como el de asertividad (Wolpe, 1958), libertad emocional (Lazarus, 1971), autoafirmación (Sferstenheim, 1972), etc., con diferentes matices, todos estos conceptos apuntan a un gran conjunto de comportamientos interpersonales que se refieren a la capacidad social de expresar lo que se piensa, lo que se siente y las creencias, en forma adecuada al medio, en ausencia de ansiedad. Para ello se requiere naturalmente buenas estrategias comunicacionales y habilidades sociales específicas.

Modelos Explicativos De La Falta De Habilidades Sociales

A. Modelos de Déficit de Habilidades Sociales

Este modelo plantea que el déficit se debe a la falta de aprendizaje de los componentes motores, verbales y no verbales, necesarios para lograr un comportamiento social competente (Curran, 1977). La persona inhábil carece de un repertorio conductual y/o usa respuestas inadecuadas porque no las ha aprendido o lo ha hecho inadecuadamente (Bellack y Morrison, 1982). En psicología infantil este

ha sido el modelo más utilizado y del que se han derivado múltiples acercamientos de enseñanzas de las habilidades que el sujeto no tiene en su repertorio.

B. Modelo de Inhibición por Ansiedad

De acuerdo con este modelo, el sujeto posee las habilidades necesarias en su repertorio, pero se encuentran inhibidas o distorsionadas por ansiedad, condicionada clásicamente a las situaciones sociales. Este modelo fue propuesto por Wolpe (1958). Las técnicas de tratamiento están dirigidas específicamente a la reducción de la ansiedad, siendo la más característica la de sensibilización sistemática y el entrenamiento asertivo. "La primera ha demostrado no ser tan efectiva como otras técnicas en los problemas de ansiedad social"³⁰ (Riso, 1988). Actualmente se utiliza el enfrentar una situación temida, ensayando a través de "role-playing" la conducta social, en un ambiente no aversivo, y la técnica impulsiva que se caracteriza por enfrentar la situación temida con toda su intensidad (en imaginaria o en vivo) hasta que la ansiedad disminuya.

C. Modelo de Inhibición Mediatizada

²⁹ *Ibidem*. Pág. 24

Investigaciones posteriores han planteado el modelo de inhibición mediatizada por diversos procesos cognitivos: evaluaciones cognoscitivas distorsionadas (Riso,1987), expectativas y creencias irracionales (Elis,1974), autoverbalizaciones negativa e inhibitoria (Schwart y Gottman , 1976), autoinstrucciones inadecuadas (Meichenbaun, 1977), estándares perfeccionistas de evaluación (Alden y safran, 1978; Alden y Cappe, 1981) y expectativas respecto a la conducta asertiva (Eisler, frederick y Peterson, 1978). Este modelo plantea como necesario para el cambio la reestructuración cognitiva, es decir, la modificación de los esquemas cognitivos, los procesos y los eventos o productos cognitivos; esto se realiza a través de técnicas conductuales y cognitivas: discusión socráticas de ideas irracionales (Ellis, 1980), cambios atribucionales (Abramson, Seligman y Tasdale, 1978), entrenamiento en autoinstrucciones (Meichenbaum, 1977), generación de expectativas de autoeficacia (Bandura, 1977), entrenamiento en resolución de problemas (DZurilla y Goldfried, 1973) y modelaje conductual y cognitivo (Wilson y OLeary, 1980).

D. Modelo de Percepción Social

Este modelo explicativo atribuye la inhabilidad social a falla en la discriminación de las situaciones específicas en que un comportamiento social es adecuado o no. La persona debe tener un conocimiento no solo de la respuesta adecuada sino también de cómo y cuándo esta conducta puede emitirse. La persona con una buena percepción social ha aprendido a interpretar adecuadamente las señales y mensajes del emisor.

Morrison y Belack (1981) plantean que existen personas con dificultades para identificar estímulos interpersonales no-verbales y personas poco asertivas que muestran déficit en percepción social. McDonald, Lindquist, Cramer, Mc Grafh y Rhyne (1975), sugieren que el fracaso en responder asertivamente puede ser el resultado de una percepción incorrecta de la conducta asertiva.

Ninguno de los anteriores modelos por si solo, es capaz de explicar las diversas y complejas dificultades en las relaciones interpersonales. Se ha demostrado que el modelo de inhibición condicionada, como el de déficit de respuesta, que fueron los predominantes en la década de los 60, son insuficientes para explicar los factores que determinan el comportamiento social inadecuado (Schwart y Gottman, 1976; Rimm y Master, 1979; Galassi, 1978).

Por otra parte, también hay evidencia, que sugiere que la inhibición por ansiedad y los déficit sociales están correlacionados. La relación entre ambos parece estar dada por factores cognitivos y particularmente por pensamientos negativos (Riso, 1988).

Los modelos cognitivos incorporan aspectos fundamentales de la conducta social. Se postula que las habilidades socio-cognitivas están a la base del ajuste social y que tendrían un papel fundamental en el desarrollo a integración social (Spivack, Platt y Shure, 1976).

El desarrollo actual permite establecer que la comprensión de las habilidades sociales y de la conducta asertivas requieren de una explicación de multicausalidad donde se integren factores cognitivos, motores y autonómicos (Riso, 1987). Lo que permite abordar e integrar lo que la gente piensa, siente y hace.

2.2.3 Un Recorrido Por Las Diferentes Definiciones De Las Habilidades Sociales

Son diversos los conceptos y términos que hacen referencia y tratan de definir las habilidades sociales; por lo que algunos autores coinciden en afirmar que aun no existe convergencia y unificación para definir tal término, esta puede considerarse como una de las causas por las cuales pocas de las investigaciones sociales y educativas han dirigido la atención a dicho objeto de investigación, pues la ausencia de la unificación conceptual da lugar a que las propuestas para el desarrollo de habilidades sociales dentro de la escuela o con un determinado grupo de sujetos, particularmente con necesidades educativas especiales, sea poco efectivo o sus resultados no puedan identificarse de una manera objetiva.

La habilidad social se entiende como conducta o destreza social específica para ejecutar competentemente una tarea de índole interpersonal. Su carácter de habilidad hace que se le tome, no como un rasgo de la personalidad, sino como un comportamiento adquirido y aprendido; se considera como un componente o dimensión de la "Inteligencia Social", entendida esta última como una esfera

psicológica de actuación. En este contexto, las habilidades sociales son patrones comportamentales de covariación entre las respuestas ante situaciones que se diferencian entre sí, además se consideran como las acciones que los demás valoran positivamente, que son visibles y facilitan una convivencia no conflictiva o por lo menos tolerable. Son dependientes de cada contexto social, y facilitan el éxito y el reconocimiento social, permitiendo un control sobre los demás y sobre sí mismo en contexto interpersonales. (Pelechano, 1987)³¹.

Santiago Molina (1994, 129) contextualiza el concepto de habilidades sociales en el campo de la discapacidad, asume la habilidad social como un peldaño inferior de la inteligencia social, las cuales estarán condicionadas tanto por las variables personales como por las sociales; de este modo, los déficits en las habilidades sociales deben ser estudiados tomando en cuenta, las discapacidades de los sujetos en las áreas cognitiva, perceptivo motriz, del lenguaje y de la personalidad.

Weistei (1969), retomado por Molina Garcia (1994) afirma que existen tres componentes básicos para lograr una conducta habilidosa con relación a los roles sociales y a los objetivos interpersonales, a saber: capacidad del individuo para asumir el rol del otro, poseer un amplio repertorio de estrategias para la acción interpersonal y poseer habilidades necesarias para poner en práctica las tácticas que considere más eficaces en cada situación.

³¹ Citado por Molina G. Santiago. 1994. Deficiencia mental. Aspectos Psicoevolutivos y Educativos. Edit. Aljibe. Málaga.

Dever (1989)³² habla en términos de "adaptación social", y la define como la capacidad de mostrar pautas de conductas adecuadas en los ambientes frecuentados por los pares y acorde con el nivel social de la persona, de tal manera que no perciba que dicha persona necesita asistencia especial debido a su conducta. Tal definición evidencia que el sujeto sólo es competente en determinados contextos y que en otros no lo será tanto.

Dever ha elaborado una taxonomía o clasificación para el entrenamiento de habilidades sociales en niños deficientes mentales severos, con cinco áreas diferenciadas:

Campo P. Mantenimiento y desarrollo personal; el cual incluye habilidades sobre el autocuidado del cuerpo, en cuanto al aseo, la alimentación y la salud; habilidades referidas a las diferentes relaciones interpersonales (familia, amigos pareja); y habilidades sobre el manejo de dificultades personales.

Campo H. Vida doméstica y social, en este campo se considera las habilidades para la vida independiente en el hogar y en la comunidad, reconociendo todo lo que ello implica.

Campo V. Profesional; que incluye las habilidades para la obtención de empleo, la rutina y la convivencia dentro del mismo.

³² *Ibidem.*

Campo L. Tiempo libre; relacionado con las habilidades para el aprovechamiento del tiempo libre y las actividades que se han de desempeñar durante el mismo.

Campo T. Viajes. Referido a las habilidades para el recorrido de diferentes rutas y adecuada utilización de los medios de transporte.

Con referencia a esta taxonomía, Molina, apunta que está centrada en el individuo, sin preocuparse por las variaciones del medio ambiente, lo que se constituye en un factor de desventaja debido a que la clasificación no es una adecuada orientación para el diseño de un programa de entrenamiento de habilidades sociales, más aún, si éste pretende ser aplicado a personas con retraso mental.

En el campo de la teoría psicoanalítica se asume que el ser humano sólo se constituye en sujeto a través de un proceso de "socialización", el cual se logra por medio de la instauración de la norma social que subyace en la instancia psíquica del super YO, y que permite la convivencia entre los individuos. "Entre esas normas sociales, las más decisivas son las que dependen de los usos y costumbres propias de cada sociedad o grupo social primario, (la familia, escuela, etc.). Es decir, normas que se aprenden por el mero hecho de nacer y desarrollarse en el seno de un grupo social".³³

Teóricos de la psicología interpersonal neofreudianos, rechazan la idea de un constructo de personalidad interna; ellos aseveran que la personalidad, sólo existe y

³² *Ibidem.*

puede definirse en el contexto de las relaciones interpersonales; además, en la medida en que el sujeto interactue positivamente con el otro, recibirá una retroalimentación (feed back) positiva, lo cual consolidará de forma favorable su YO. Autores de este mismo enfoque (Horney 1945; Adler 1931)³⁴ reiteran que en un ambiente de socialización hostil temprano, particularmente por parte de los padres, pueden ocasionar perturbaciones del funcionamiento social positivo posterior.

La perspectiva socio cultural considera que desde el nacimiento, el niño y la niña están vinculados a actividades sociales que conllevan a permitir la adquisición de una cultura, unos valores y además su desarrollo en el ámbito psicológico; uno de sus mayores representantes, el psicólogo soviético Lev. S. Vygotski, asume, que al menos ciertos aspectos del desarrollo psicológico individual son generados y determinados por los fenómenos sociales, como principios explicativos de los procesos psicológicos. Sobre esta base, se sustenta la idea de Vygotski, acerca de que el funcionamiento del individuo tiene un origen social: "en el desarrollo cultural del niño, toda función aparece dos veces: primero a nivel social, y más tarde a nivel individual; primero entre personas (interpersonal) y después en el interior del propio niño (intrapersonal)... todas las funciones se originan como relaciones entre los seres humanos".³⁵

³⁴ Citado por Kelly, J. 1992 Entrenamiento de las Habilidades Sociales. Editorial Desclee de Brouwer, S.A. Bilbao

³⁵ Molina G. Santiago. 1994. Deficiencia mental. Aspectos Psicoevolutivos y Educativos. Edit. Aljibe. Málaga.

Este Autor sustenta el hecho de que los aprendizajes del niño pueden estar influenciados o mejor dicho "mediatizados" por las interacciones sociales que mantiene con otros niños más expertos de su cultura. Lo anterior se resume de una manera mas precisa en su teoría de Zona de Desarrollo Próximo, donde se expone que el aprendizaje del sujeto esta mediatizado e impulsado por otro, lo cual se materializa en un ámbito exclusivamente social.

Para Jeffrey A. Kelly (1992), las habilidades sociales se pueden definir como "aquellas conductas aprendidas que ponen en juego las personas en situaciones interpersonales para tener o mantener el reforzamiento del ambiente las habilidades sociales pueden considerarse como vas o rutas hacia los objetivos de un individuo"³⁶. En su definición destaca tres aspectos a los cuales se ha dirigido la atención:

Entender la conducta socialmente hábil en términos de la posibilidad de llevar a un reforzamiento del ambiente. Con base en este aspecto se categorizan las habilidades acorde a la función o utilidad para la persona: habilidades que facilitan el desarrollo de la relaciones interpersonales, las cuales se constituyen en experiencias reforzante; habilidades en el contexto social para conseguir refuerzo no social, son habilidades de tipo interpersonal y habilidades que impiden la

³⁶Ibídem. Pág. 64

pérdida del reforzamiento, para manejar conductas poco razonables de los demás.

Estas últimas tienen que ver con la "oposición asertiva".

Especificidad situacional de la conducta social. La implementación de las habilidades sociales depende de la particularidad de las situaciones. Es así como las personas desarrollan mayor competencia social en aquellas situaciones a las que se enfrenta con mayor frecuencia.

Descripción de la conducta de manera objetiva e identificable, para poder entrenar la habilidad hay que definir de manera muy precisa que habilidades o conductas hacen favorable determinada interacción. Además describir y observar los componentes de la habilidad y cómo se hacen presentes tales componentes en el momento de la interacción.

Este mismo autor delimita cuatro grupos o áreas de habilidades sociales:

Habilidades Conversacionales, referidas a la iniciación y mantenimiento de conversaciones interpersonales.

Habilidades Heterosociales de Concertación de Citas, son competencias sociales para interactuar y concertar citas con personas del sexo contrario.

Asertividad, "Se entiende como la habilidad del individuo para transmitir a otras personas sus posturas, opiniones, creencias o sentimientos de manera eficaz y sin

sentirse incomoda"³⁷. La respuesta asertiva se da en dos direcciones, de acuerdo a la especificidad situacional: *la oposición asertiva*, que es la respuesta acertada a una persona con actitud poco razonable, y *la aceptación asertiva*, cuando se emiten respuesta cálidas y afectuosas hacia los demás cuando la conducta positiva de éstos lo justifica.

Habilidades para Entrevistas de Trabajo, comprende las competencias sociales para presentar entrevistas de trabajo satisfactoriamente.

El término de *habilidades sociales* tiene su mayor fundamentación teórica en la psicología conductista, lo cual se puede atribuir al hecho de que los principios metodológicos de los programas de entrenamiento en habilidades sociales que se han desarrollado (Monjas; Pérez 2000) se basan en técnicas propias de este modelo, para el aprendizaje y la modificación conductual.

Isabel Paula³⁸ presenta un cuadro donde retoma el término desde esta teoría y los autores que la han definido. En éste se pueden visualizar los siguientes aspectos: los contenidos del constructo teórico, las características y las consecuencias de las habilidades sociales.

³⁷ *Ibidem*. Pág. 175

³⁸ Paula Isabel. 2000. *Habilidades sociales. Educar hacia la autorregulación*. Edit. Horori. Barcelona. Pag: 28-30

*Aspectos más significativos considerados en las diferentes definiciones en función
del contenido del constructo, de sus consecuencias y de sus
características*

REFERENCIAS AL CONTENIDO DE LAS HABILIDADES SOCIALES	AUTORES QUE LO REPRESENTAN
Conducta que permite a una persona expresar sentimientos	Alberti y Emmons (1978) Hersen y Bellack (1977) Rich y Schroeder (1976) Rimm (1974)
Conducta que permite a una persona expresar opiniones, actitudes,...	Caballo (1993) McDonald (1978)
Conducta que permite a una persona ejercer los derechos personales sin negar los derechos de los demás	Alberti y Emmons (1978) Caballo (1993)
Respeto a los sentimientos, opiniones, derechos, ...de los demás.	Alberti y Emmons (1978) Caballo (1993) Gil, F (1993) Phillips (1978)
REFERENCIA A LAS CONSECUENCIAS DE LAS HABILIDADES SOCIALES	

<p>Conducta que permite a una persona actuar según sus intereses más importantes, sus objetivos y capacidades.</p>	<p>Alberti y Emmons (1978) Gil, F (1993) Hargie, Saunders y Dickson (1981) Rinn y Markle (1979)</p>
<p>La capacidad de actuar coherentemente con el rol que los demás esperan de uno.</p>	<p>Anaya (1991)</p>
<p>Resuelve los problemas inmediatos de la situación mientras minimiza la probabilidad de futuros problemas.</p>	<p>Caballo (1993)</p>
<p>Interactuar de un modo personalmente beneficioso, mutuamente beneficioso, o principalmente beneficioso para los demás.</p>	<p>Combs y Slaby (1977) Phillips (1978)</p>
<p>Destrezas necesarias para producir una conducta que satisfaga los objetivos de una determinada tarea.</p>	<p>García Villamisar, D A (1990)</p>
<p>Conductas que se orientan a la obtención de distintos tipos de reforzamiento, tanto del ambiente (consecución de objetivos materiales o refuerzos sociales) como autorrefuerzos.</p>	<p>Gil, F (1993) Hersen y Bellack (1977) Gresham (1982) Kelly, J (1982) Libet y Lewinsohn (1973) Monjas (1993)</p>

	<p>Pelechano (1989)</p> <p>Phillips (1978)</p> <p>Rinn y Markle (1979)</p> <p>Rich y Schroeder (1976)</p>
Respuestas que se demuestran efectivas.	Gresham (1982)
Efectividad de los objetivos.	Linehan (1984)
Efectividad en la relación y efectividad en el respeto a uno mismo.	<p>Linehan (1984)</p> <p>Phillips (1978)</p>
Interactuar de un modo aceptado o valorado socialmente.	<p>Combs y Slaby (1977)</p> <p>Gil, F (1993)</p> <p>Pelechano (1989)</p>
<p><i>REFERENTES A LAS</i></p> <p><i>CARACTERÍSTICAS DE LAS</i></p> <p><i>HABILIDADES SOCIALES</i></p>	
Conductas emitidas por un individuo en un contexto interpersonal y social.	<p>Combs y Slaby (1977)</p> <p>Caballo (1993)</p> <p>Kelly, J (1982)</p> <p>McFall (1982)</p> <p>Monjas (1993)</p> <p>Phillips (1978)</p> <p>Rinn y Markle (1979)</p>

	Rich y Schroeder (1976) Rimm (1974)
Adecuación a la situación.	Caballo (1993) Gil, F (1993) Gresham (1982)
Comportamientos adquiridos y aprendidos.	Monjas (1993)
Conductas aprendidas y que, por lo tanto, se pueden enseñar.	Gil, F (1993) Hargie, Saunders y Dickson (1982) Kelly, J (1982)
Estas conductas deben de estar bajo el control de las personas.	Gil, F (1993) Hargie, Saunders y Dickson (1982) Pelechano (1989)
Flexibilidad y versatilidad conductual.	Gil, F (1993)
Conductas específicas y observables de una persona.	McFall (1982) Monjas (1993) Rinn y Markle (1979)

Puede observarse que existe consenso entre los autores, en cuanto a que las habilidades sociales son adquiridas, es decir, se aprenden a través del proceso de socialización del individuo, donde el entorno social (experiencias y ambiente) y los factores intrínsecos a la persona (procesos cognitivos y afectivos - emocionales), son

determinantes para la adquisición, mantenimiento y modificación de las conductas para la interacción social.

La autora define las habilidades sociales o habilidades para la interacción social como: "las capacidades o destrezas sociales específicas requeridas para ejecutar completamente una tarea. Se refieren a las categorías seleccionadas por las personas y los niveles de habilidad demostrados a este respecto en respuesta a las demandas situacionales y a las tareas encontradas en las actividades diarias".³⁹ En este sentido, afirma que la conducta socialmente competente no es generalizable, es decir, se da en función de una o unas características de la situación; de acuerdo al contexto se utilizan unas u otras conductas; por lo tanto un sujeto puede poseer un repertorio amplio de habilidades sociales, pero sólo será competente socialmente si las pone en juego correctamente en las situaciones específicas. (Paula. 2000)

Existen términos relacionados con el de habilidades sociales y que además han sido utilizados indistintamente para definir ésta; entre ellos se tienen: el de Comportamiento Adaptativo, Competencia Social y Asertividad, todos ellos conceptos diferentes pero claramente relacionados para la consolidación del comportamiento adaptativo del individuo.

El *comportamiento Adaptativo* hace referencia a las habilidades necesarias para el funcionamiento independiente del sujeto en su entorno social, tales habilidades

³⁹ *Ibíd.* Pag. 39

comprenden las comunicación, las interpersonales o sociales, las profesionales, las de autocuidado y de autoayuda.

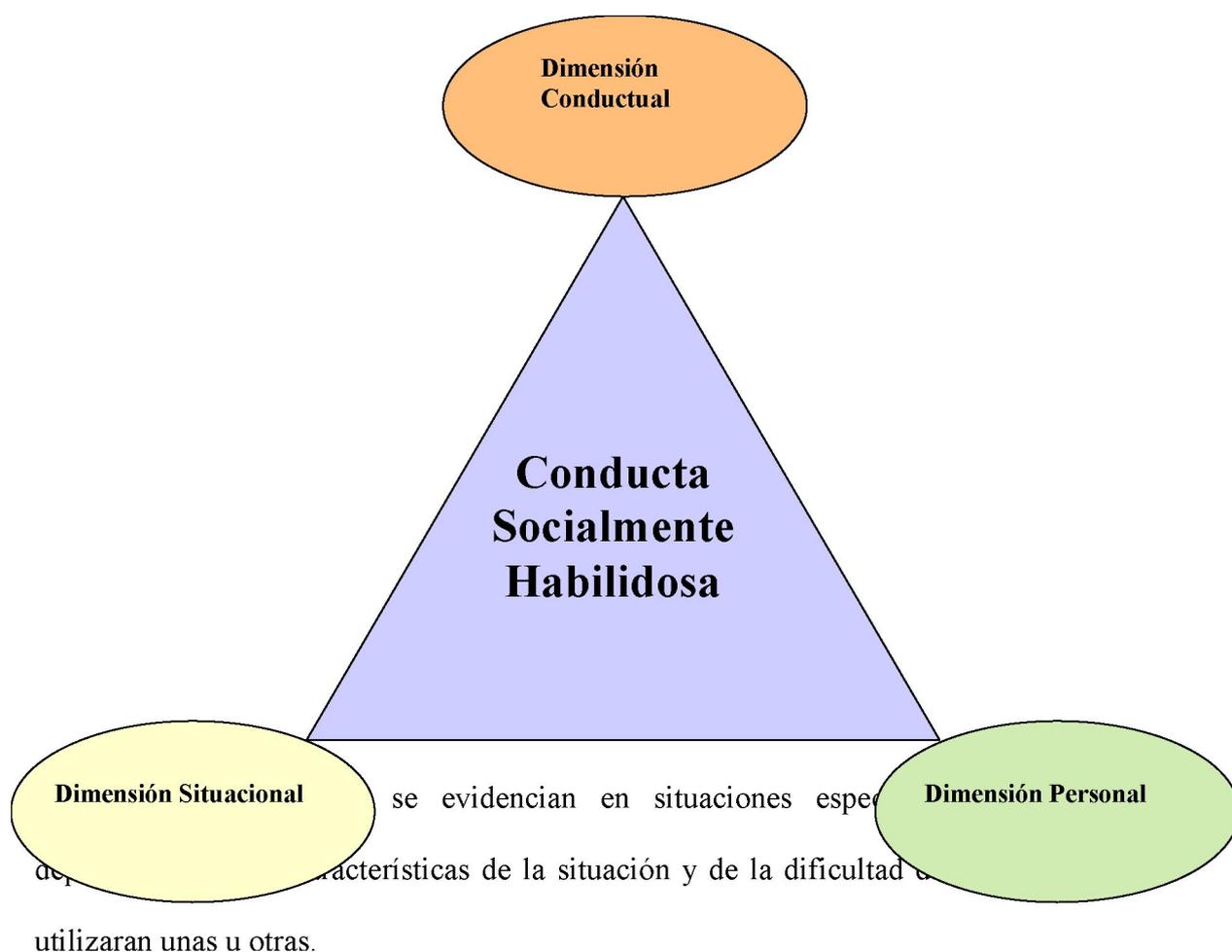
La *competencia social* se limita al comportamiento social (habilidades sociales o interpersonales); constituyéndose en la adecuación de la conducta social a un determinado contexto social, ello implica la influencia de los juicios de valor, que varían de un contexto social a otro, y consecuente con ello la utilización de las habilidades sociales también cambiará; de esta manera, la competencia social adquiere sentido en el carácter situacional propio de las habilidades sociales.

Por último, la *asertividad* es un concepto importante dentro de las habilidades sociales y está estrechamente relacionado con el constructo de autoestima. Es una habilidad que permite relacionarse satisfactoriamente con las personas del entorno.

De lo anterior se concluye, que el comportamiento adaptativo absorbe a las habilidades sociales; la competencia es el impacto o consecuencia que genera la utilización de habilidades sociales en el entorno; y la asertividad es un conjunto de habilidades, dentro de las sociales, referidas a la autoafirmación. De esta manera, se visualiza la relación indisoluble de estos tres conceptos.

2.2.4 Visión Dimensional Y Componencial De Las Habilidades Sociales

Dentro de la sustentación teórica, por medio de la cual se explican las habilidades sociales, se ha resaltado su multidimensionalidad, reconociendo sus dimensiones: *conductual*, constituida por la expresión de la habilidad social en sí; *situacional*, referida al entorno ambiental o entorno donde se dará lugar a las habilidades; y *personal*, comprendida por factores internos donde están implicados los componentes cognitivos y afectivo - emocionales.



Referente a la especificidad situacional, Kelly (1992) considera que los alumnos poseen mayor competencia social en aquellas situaciones con las cuales se enfrentan frecuentemente. En este sentido se encuentra que la situación hace una doble determinación de las habilidades sociales, por un lado la situación específica es la que determina la habilidad o subhabilidad que se emplea y por el otro la competencia del sujeto para desempeñarse en una determinada situación, de acuerdo con la frecuencia a la que se enfrentan las mismas.

La dimensión contextual desde un enfoque sistémico, apuntado por Ammerman comprende a la persona como influenciada por cuatro niveles: **el ontogenético**, referido al coeficiente intelectual, la discapacidad, la apariencia física, el temperamento, la personalidad, entre otros factores personales; **el microsistema**, formado por la familia; **el ecosistema**, constituido por la comunidad donde vive la persona y la familia, finalmente el último nivel es **el macrosistema**, compuesto por las fuerzas sociales y culturales. De igual manera el modelo de calidad de vida ⁴¹ propuesto por Verdugo y Shalock , incorpora al concepto global y holístico de calidad de vida, una perspectiva triádica de sistemas, que incluye: **el microsistema, el mesosistema, y el macrosistema**, análogos a los niveles propuestos por Ammerman,

⁴⁰ Ammerman, R.T. 1997. Nuevas tendencias en investigación sobre discapacidad. En segundas jornadas de investigación sobre personas con discapacidad. Salamanca. Universidad de Salamanca. Pág. 6

⁴¹ Verdugo, M.A. y Shalock, R.L. 2001. El concepto de calidad de vida en los servicios humanos. En memorias del seminario "apoyos, autodeterminación y calidad de vida". España.

aunque este último comprende a la persona como un sistema en sí misma. Ambos enfoques se dirigen hacia la *contextualización* de las acciones, las intervenciones, y las evaluaciones de las habilidades sociales.

Este modelo de calidad de vida y el modelo ecológico, posibilitan una visión de la discapacidad, desde las posibilidades de las personas para afrontar las exigencias del entorno. Dentro de este marco del contextualismo, se ha abordado el concepto de competencia personal, explicado desde los factores que subyacen en la relación entre conducta adaptativa e inteligencia, ambas como conceptos explicativos, organizadores y clarificadores, de las intervenciones y acciones tomadas para la atención a la discapacidad.

La conducta adaptativa, se refiere a la competencia social, que depende de los patrones sociales establecidos y las exigencias culturales de las situaciones en las que se encuentra inmersa la persona con discapacidad, en un orden de desempeño social autosuficiente.

Con relación a la dimensión conductual, Lazarus (1973)⁴² divide la conducta socialmente habilidosa en cuatro dimensiones básicas principales a saber: la capacidad de decir no; la capacidad de pedir favores y hacer peticiones; la capacidad

⁴² Citado en documento de Internet. Habilidades Sociales.
Personales.com/espana/madrid/apsired/Habilidades_sociales.htm

de expresar sentimientos positivos y negativos; y la capacidad de iniciar, continuar y acabar conversaciones.

Expresados en respuestas como: hacer y aceptar cumplidos, hacer peticiones, expresar amor, agrado y afecto, iniciar y mantener conversaciones, defender los propios derechos, rechazar peticiones, expresar opiniones personales incluido el desacuerdo, expresión justificada de la ira, el desagrado o el disgusto, petición de cambio de conducta del otro, disculparse o admitir ignorancia y manejo de las críticas.

Con relación al componente conductual se presentan las siguientes manifestaciones de mayor o menor habilidad:

ALTA HABILIDAD

- Mayor contenido asertivo
- Más gestos con las manos
- Mayor variación en la postura
- Mayor mirada/contacto ocular
- Mayor acento y variación del tono
- Más sonrisas
- Menos perturbaciones del habla
- Mayor duración de la contestación

Mayor tiempo de habla

Mayor afecto

- Más verbalizaciones positivas
- Más peticiones de nueva conducta
- Mayor autorrevelación
- Mayor volumen de voz
- Menor latencia de respuesta
- Más preguntas
- Más preguntas con final abierto
- Mayor número de palabras
- Mayor número total de interacciones en la vida real
- Más tiempo total pasado en interacciones en la vida real
- Mayor número de amigos

BAJA HABILIDAD

- Mayor contenido de anuencia
- Menor mirada/contacto ocular
- Mas índices de ansiedad
- Poca variación en la expresión facial
- Poca variación en la postura
- Demasiados silencios

- Silencios más amplios

Poca conversación

Poca sonrisa

Pocos gestos

La dimensión personal (componentes cognitivos y afectivo emocionales) por su difícil observación en el sujeto, ha sido poco referenciado por los investigadores, igualmente no se cuenta con constructos teóricos que den cuenta de dicha dimensión como uno de los factores determinantes y relevantes para la consolidación de las habilidades sociales.

Sin embargo, actualmente el componente cognitivo, ha sido enfatizado gracias al interés cada vez más marcado de la psicología y la educación en los factores cognitivos para la evaluación y el tratamiento de las habilidades sociales. Éstos son procesos internos que determinan la interacción social, ya sea facilitándola o interfiriendo en su desarrollo.

Michel (1973, 1981)⁴³ expresa que para comprender los procesos cognitivos en las habilidades sociales es necesario hablar de éstos en términos de cinco factores que lo engloban:

⁴³ Citado por PAULA, Isabel. 2000

- a. **Competencias cognitivas:** es la capacidad de construir o generar estrategias cognitivas y conductuales de naturaleza social. Esto implica que el sujeto debe **conocer** las conductas apropiadas para determinada situación y además las aceptadas en su contexto sociocultural; reconocer e interpretar las respuestas emitidas por el sujeto o sujetos con quienes interactúa; colocarse en el lugar del otro y finalmente tener la capacidad de resolver conflictos interpersonales; los esquemas también se consideran una competencia cognitiva. Dentro de las competencias se pueden describir las siguientes.

El conocimiento de la conducta habilidosa apropiada: las conductas habilidosas son culturales, el que una conducta sea adecuada está enmarcada dentro de un marco situacional determinado por la cultura en la que se encuentre el individuo. Por tanto es en la misma interacción social y en la enseñanza sistemática de la escuela donde se debe construir el conocimiento de la conducta habilidosa apropiada, porque de ello dependerá que el sujeto dé una respuesta socialmente hábil a una situación determinada.

El conocimiento de las costumbres sociales: determina que un sujeto actúe conforme los parámetros culturales con quienes se interrelaciona, para que sea interpretada como una conducta asertiva su actuación bajo las reglas socialmente establecidas de la cultura específica.

El conocimiento de las diferentes señales de respuesta: hace referencia a los componentes no verbales de la conducta interpersonal, a su conocimiento, y a su adecuada interpretación.

Capacidad de ponerse en lugar de otra persona: se refiere a adoptar el punto de vista del otro, y la capacidad de adoptar la perspectiva necesaria en las relaciones entre personas. La mayoría de los sujetos que poseen alteraciones en las habilidades sociales presentan egocentrismo, manifestado en la centralización del tema de conversación en sí mismo y en la incapacidad para adoptar el punto de vista del otro en una determinada situación.

Capacidad de resolución de problemas: Stenberg y Lubart plantean que la habilidad para los insight implica: ver cosas en una corriente de datos que llegan y que otros no perciben; combinar fragmentos de información cuya conexión no es obvia; y ver la relevancia o importancia no obvia de una información pasada ante un problema nuevo⁴⁴. En el caso de los sujetos con retraso mental la resolución de problemas se refiere básicamente a problemas prácticos que igualmente necesitan habilidades específicas para su solución, aunque con un requerimiento de esfuerzo cognitivo menor.

⁴⁴ González Valdés, América. PRYCREA. Desarrollo multilateral del potencial creador. La habana. Edit. Academia. 1994. pág.10

Esquemas: Son estructuras cognitivas o conjunto de informaciones de la memoria, que sirven para modular e interpretar el medio entre los esquemas que posee un sujeto se encuentran: el impacto de las experiencias, las percepciones sobre esas experiencias, lo que se aprende como resultado de esas experiencias, a que estímulos futuro se atenderá en situaciones relacionadas, estereotipos inadecuados y creencias poco racionales⁴⁵.

Dadas las limitaciones del ser humano de abarcar todo el conocimiento en diferentes campos, se entiende que una persona será más competente en un área que en otra de acuerdo a las posibilidades sociales e intereses que lo hayan llevado a indagar y profundizar más en algunos conocimientos que en otros.

- b. ***Estrategias de codificación y constructos personales:*** referidas a las "transformaciones cognitivas" (reestructuración cognitiva) propias que realiza el sujeto a partir de experiencias sociales anteriores y de su percepción social e interpersonal.

Generalmente en la interacción social se presentan algunas percepciones inadecuadas, como:

⁴⁵ *Ibidem.* Pág.14

Suponer que la conducta de una persona es principalmente un producto de su personalidad, en vez de pensar que puede ser mas una función de la situación en la que está.

- Suponer que la conducta de una persona es debida a ella sino al papel que desempeña

Dar demasiada importancia a las señales de tipo físico (vestido, apariencia, accesorios).

- Ser afectado por los estereotipos sobre las características de los miembros de razas o estratos sociales determinados.
- Atención y memorias selectivas de la información negativa sobre la positiva, sobre uno mismo y la actuación social⁴⁶.

Estas estrategias también hacen referencia a la forma en que el sujeto percibe, piensa, interpreta y experimenta el mundo. Cada individuo interpreta el mundo según posea los elementos adecuados para hacerlo, por tanto habrán algunos que tendrán más elementos para comprender determinadas situaciones. Los sujetos con retraso mental son víctimas del aislamiento social, lo que trae como consecuencia que sus constructos personales sean más limitados que los de los sujetos cognitivamente competentes.

⁴⁶ Citado en documento de Internet. Habilidades Sociales.
Personales.com/espana/madrid/apsired/Habilidades_sociales.htm

- c. ***Expectativas ante la situación:*** son las expectativas que se tienen frente a la eficacia y el resultado de la interacción, es decir la ejecución de la conducta y sus consecuencias.

Dentro de ellas están las expectativas de auto - eficacia correlacionadas con la conducta socialmente habilidosa y las expectativas sobre las posibles consecuencias de la conducta. Una conducta habilidosa puede inhibirse si se considera socialmente inapropiada o si se esperan resultados negativos de su ejecución, sentimientos de indefensión o desamparo.

- d. ***Preferencias y valores subjetivos:*** el valor que otorga el sujeto a la conducta y consecuencias de la misma, es decir, las preferencias y aversiones sobre los estímulos, así como los valores positivos o negativos que se tengan frente a ciertas situaciones o cosas. Son ellos los que determinarán las actitudes que se asuman frente a ciertas personas y por ende la forma de relacionarse con ellas, poniendo en práctica las habilidades sociales de manera asertiva o no.

- e. ***Sistemas y planes de autorregulación:*** son cada una de las modificaciones de las conductas para adecuarlas al logro de los objetivos. Son eminentemente intrapersonales, exigen procesos como la autoafirmación y autoinstrucciones, la autoobservación y autoevaluación, la autoestima y el autoconcepto. Este proceso cognitivo para las habilidades sociales exige que el sujeto se sienta como un agente activo para su mismo cambio. Supone del sujeto un proceso crítico para

manejar el ambiente, en el que él adopta un rol activo, para seleccionar en qué ambientes participar y para decidir qué hacer.

América González⁴⁷ plantea que la autorregulación es un impulso que obedece a una ley fundamental de la vida psíquica, que a su vez esta guiada por el plan genético individual. Siendo éste un proceso endógeno e impuesto por una naturaleza transmitida de generación en generación.

Rogers⁴⁸ la define como "la tendencia a desarrollarse y experimentarse, uno mismo, de acuerdo con la imagen consciente que uno tiene de sí"; por tanto dependiendo del concepto que cada quien tenga de sí mismo, en la interacción social en las continuas aprobaciones y desaprobaciones que tenga el sujeto de quienes interactúan con él, se formará el sentido consciente de lo que es, lo que Rogers denomina "**conciencia del yo**" o autovaloración.

En consecuencia se comprende que la autorregulación está aunada a la realización del yo consciente y ésta se cumplirá cuando se ha tenido un desempeño social adecuado. En este sentido el desempeño social no es sólo influido por el exterior, sino que es proactivo, el sujeto actúa y transforma conscientemente las situaciones sus acciones. Otros autores como Obuchowski (1976)⁴⁹ denominan la autorregulación como autonomía, y como actitud autónoma va ligada a la actitud

⁴⁷ Op. Cit. González, América. Pág.18

⁴⁸ Citado por González, América. Ibídem. Pág. .19

⁴⁹ Citado por González, América. Ibídem. Pág. .19

creadora del ser humano, pues en cada interacción con el mundo transformará y creará nuevas cosas de acuerdo a su sistema de valores, que es lo que regula su intercambio con el exterior.

Con relación al componente cognitivo se presentan las siguientes manifestaciones de mayor o menor habilidad:

ALTA HABILIDAD:

Expectativas más precisas sobre la conducta de otra persona

Expectativas de consecuencias mas positivas

Mayor probabilidad de que ocurran consecuencias favorables

Más autoverbalizaciones positivas

Visión de las situaciones desde múltiples perspectivas

Más tolerantes con los conflictos

Mayor conocimiento del contenido asertivo

Confían más en patrones internos que en externos para la resolución de problemas

BAJA HABILIDAD:

Más autoverbalizaciones negativas

Más ideas irracionales

Mayor probabilidad de que ocurran consecuencias desfavorables

Evaluación de las situaciones poco favorables como más legítimas

Mayor recuerdo de la retroalimentación negativa que de la positiva

Patrones patológicos de atribución de los éxitos y los fracasos

Deficiencias en la decodificación de los mensajes a partir de la comunicación no verbal

Menos confianza en sí mismos

La puesta en práctica de los factores cognitivos, exige el procesamiento activo de la información, donde el sujeto es agente dinámico para el cambio y reestructuración cognitiva de sí mismo. Las características del componente cognitivo se pueden resumir en:

Percepción e interpretación de situaciones interpersonales.

Recepción y discriminación sensorial; lo cual implica un proceso cognitivo de gran importancia como lo es la **atención**, por medio del cual el sujeto está en capacidad de seleccionar la información para la ejecución de acciones pertinentes para el logro de la meta, en este caso la interacción social exitosa.

- Capacidad y ejecución de resolución de situaciones interpersonales.(búsqueda y puesta en práctica de alternativas de solución, toma de decisiones y **anticipación** de consecuencias).

Verificación y **evaluación** de las acciones resolutivas puestas en práctica.

Las dos últimas características tienen que ver con procesos *metacognitivos* lo cual exige una interiorización de parte del sujeto para la auto evaluación y por tanto, con base en ella, la reestructuración cognitiva que conlleve a la modificación conductual.

Para procesar la información cada sujeto debe hacer uso de diferentes habilidades o herramientas. La mayoría de los autores coinciden en algunas, sin embargo los enfoques teóricos hacen que también se difiera en unas o en otras según la comprensión conceptual de las mismas.

Feuerstein las llama funciones cognitivas y las agrupa según tres fases que se dan en el procesamiento: fase de entrada, fase de elaboración y fase de salida. En la primera fase se encuentran: la percepción, la observación, la búsqueda de datos, el uso del lenguaje, la orientación espacio- temporal y la relación de objetos e información. En la segunda fase se encuentran: la identificación del problema, la relación y comparación de datos; el razonamiento hipotético, la verificación, resolución, y planeación, y la elaboración de teorías y conceptos. En la última fase se encuentran: la comunicación y proyección, el razonamiento final y respuestas comprobadas, y el uso de instrumentos verbales.

Nickerson, Perkins y Smith, llaman a las habilidades para el procesamiento de la información, capacidades intelectuales y consideran como tales las siguientes:

clasificar patrones y utilizar conceptos; modificar de manera adaptativa la conducta que se va a aprender; el razonamiento deductivo e inferencias; el razonamiento inductivo; el desarrollo y utilización de modelos conceptuales para interpretar datos percibidos y construir nociones; y la capacidad de entender y ver relaciones.

Pablo Ríos Cabrera, considera que en el procesamiento de la información se utilizan ciertas operaciones intelectuales como: el análisis, la síntesis, la comparación, la seriación, la clasificación, la abstracción, la generalización y la inferencia.

Raths, Wasserman, y otros, entienden el procesamiento de la información como la puesta en marcha de manera conjunta de operaciones del pensamiento, tales como: comparar, resumir, observar, clasificar, interpretar, formular críticas, búsqueda de suposiciones, imaginar, reunir, reunir y organizar datos, formular hipótesis, aplicar experiencias previas y principios a nuevas situaciones, tomar decisiones, diseñar proyectos y codificar.

Shardakov, denomina a las habilidades para el procesamiento de la información como leyes generales del pensamiento, éstas son: el análisis, la síntesis, la comparación, la abstracción, la generalización, las concreciones, la inducción, la deducción, la analogía, el hallazgo de relaciones causales y la formación, la clasificación y sistematización de conceptos.

Monereo, las agrupa en procesos cognitivos, habilidades y subhabilidades para el procesamiento de la información, organizándolos de manera jerárquica así: en el proceso cognitivo de análisis, incluye las habilidades de observar y comparar; en el de organización y síntesis, las habilidades de ordenar y clasificar de la información; el proceso de abstracción y personalización, comprende la habilidad para representar hechos específicos a través de símbolos; en el proceso de memorización incluye las habilidades de retener y recuperar la información; en el proceso de aplicación, se utilizan las habilidades de interpretar, inferir y transferir los procesos cognitivos aprendidos; el último proceso considerado es la valoración, que se utiliza la habilidad de evaluar en el procesamiento de la información.

Sea cual sea la postura teórica desde la que se explique el procesamiento de la información, es evidente que este hace uso de diferentes habilidades, operaciones y microprocesos, para el aprendizaje de nuevas habilidades que hacen que un sujeto se desempeñe bien en una área determinada. Las habilidades sociales como aprendizajes determinados por factores intrínsecos del sujeto comprende estas variables cognitivas para su adquisición; en los/as personas con retraso mental, dada la deficiencia y limitación en la inteligencia conceptual, estos procesos cognitivos se ven seriamente afectados, es por ello que la explicación de la adquisición de conductas y cogniciones para el adecuado desempeño social no se puede hacer aislada de los procesos intelectuales para el procesamiento de la información como componentes cognitivos de las mismas.

Se debe entender que el déficit en el desempeño social, es explicado desde la multicausalidad, por ello se deben observar los procesos cognitivos afectados, para inducir a través del proceso de enseñanza _ aprendizaje el empleo de aquellos que poseen los alumnos en el procesamiento de la información que brinda el otro agente social, para la adecuada interacción social, como la percepción y la observación de las claves verbales y no verbales para la interacción, la generalización de conductas a otros espacios y contextos, el uso del lenguaje para el establecimientos de relaciones personales, el ordenamiento de conductas para la adecuada actuación en la interacción social, entre otros, que son básicos para que el/la joven y el/la adulto/a con retraso mental, sean competentes socialmente.

Las habilidades sociales sólo pueden ser definidas y entendidas desde la multidimensionalidad; esta triple dimensión se visualiza igualmente en la *teoría social cognitiva* de Bandura (1986)⁵⁰, para quién la conducta social esta dada por la "reciprocidad triádica" entre las habilidades sociales, procesos internos de autorregulación, y los factores socioambientales; quienes actúan como determinantes interactivos, es decir que "las habilidades sociales estarán reguladas por una interacción recíproca de fuentes de influencia de carácter externo (factores

³² *Ibidem.*

socioambientales) y de autorregulación de la propia persona (procesos internos de autorregulación)".⁵¹

Los componentes cognitivos tienen que ver principalmente con los procesos internos de autorregulación del comportamiento de relación social, de acuerdo con Bandura, la autorregulación no depende exclusivamente de la fuerza de voluntad del sujeto, sino que ésta requiere ser desarrollada y movilizada para conseguir cambios o reestructuraciones cognitivas autodirigidas. Por lo tanto el individuo necesita elementos necesarios para poder influir en su propia conducta.

Para la manifestación de las habilidades sociales es imprescindible "saber y querer hacerlo" El **saber** incluye poseer capacidades, conocimientos, estrategias y destrezas necesarias para enfrentar una interacción social; el **querer hacerlo** implica la disposición, la intención, es decir la motivación para poner en marcha los mecanismos cognitivos y afectivo emocionales para el logro de las metas u objetivos que el sujeto desea alcanzar.

La *motivación* es un elemento clave a la hora de realizar transformaciones cognitivas por parte del sujeto, que favorezcan su actuación social. La capacidad cognitiva de autorregulación conlleva a la motivación, y esta a su vez da lugar a la construcción de

⁵¹ Paula, Isabel. Habilidades Sociales: Educar hacia la autorregulación. Edit. Horsori. 2000. Barcelona. Pág. 63

las expectativas que pueda tener el sujeto para determinada situación. A manera de ilustración, se puede decir que si un sujeto se siente en la capacidad para manejar exitosamente una interacción (expectativas de autoeficacia), también estará positivamente motivado para hacerlo. En este sentido, cuando el/la joven son agentes activos de sus propias transformaciones cognitivas, es decir llevan a cabo procesos de autorregulación, también estarán lo suficientemente motivados para utilizar estrategias ya conocidas y alcanzar objetivos o metas que le permitan el éxito social. Es evidente pues la presencia e importancia del determinismo motivacional dentro de los procesos cognitivos para la interacción social.

Por otro lado las *metas* u objetivos a los cuales esta dirigida la conducta social, también son determinantes para el éxito o fracaso de la interacción. Estas metas se constituyen llamados "componentes de valor" (Mischel 1973, 1981) y además son sistemas no solo de tipo cognitivo, sino también de tipo afectivo y emocional; por lo tanto difieren de una persona a otra. El que el sujeto conozca sus metas, será un factor decisivo para el éxito de la interacción social. Además esto le permitirá dar respuestas o conocer el por qué de sus determinadas actuaciones y respuestas en la interacción social.

Paula retoma autores como Alonso y Montero (1992), quienes han clasificado tres tipos de metas que determinan la manera de afrontar las situaciones sociales:

Metas relacionadas con la situación interpersonal: están estrechamente relacionadas con la motivación, específicamente:

- a. Motivación intrínseca, que determina el comportamiento social de acuerdo al interés personal que se tiene frente a la situación social, es decir situaciones donde el individuo se siente a gusto con las metas y además estas se pueden conseguir, si puede poner a prueba sus capacidades, y si se da lugar a la retroalimentación es decir preguntarse acerca de cómo lo está haciendo.
 - b. Motivación de control, por medio de la cual el sujeto se siente en capacidad de tener autonomía frente a la situación interpersonal. Es una meta relacionada con la libertad de elección.
 - c. Motivación de competencia: donde la situación social provoca el incremento o no de la competencia luego del éxito o fracaso en la interacción.
- Metas relacionadas con la autovaloración: son metas relacionadas con el autoconcepto y la autoestima. Estas metas permiten al sujeto probar a sí mismo su capacidad ante los demás, así como evitar el fracaso; estas metas son:
 - a. Motivación de logro: deseo de alcanzar el éxito y sentir el orgullo que prosigue de éste en diferentes situaciones.

- b. Miedo al fracaso: comportamientos que tratan en la medida de lo posible a evitar experiencias negativas fruto del fracaso. Aquí cuentan la experiencia personal en otras situaciones que han influido en el autoconcepto del sujeto.

Metas relacionadas con la valoración social: tienen que ver con la experiencia social vivida a partir de las reacciones de personas especialmente significativas con las cuales se ha mantenido una interacción. El alcance de esta meta es una motivación de gran peso para conseguir un nivel aceptable en las relaciones sociales. Estas metas son básicamente de dos tipo:

- a. Aprobación de los padres, profesores y adultos y la evitación de la respuesta opuesta de rechazo.
- b. Aprobación de los propios compañeros y la evitación de la respuesta opuesta de rechazo.

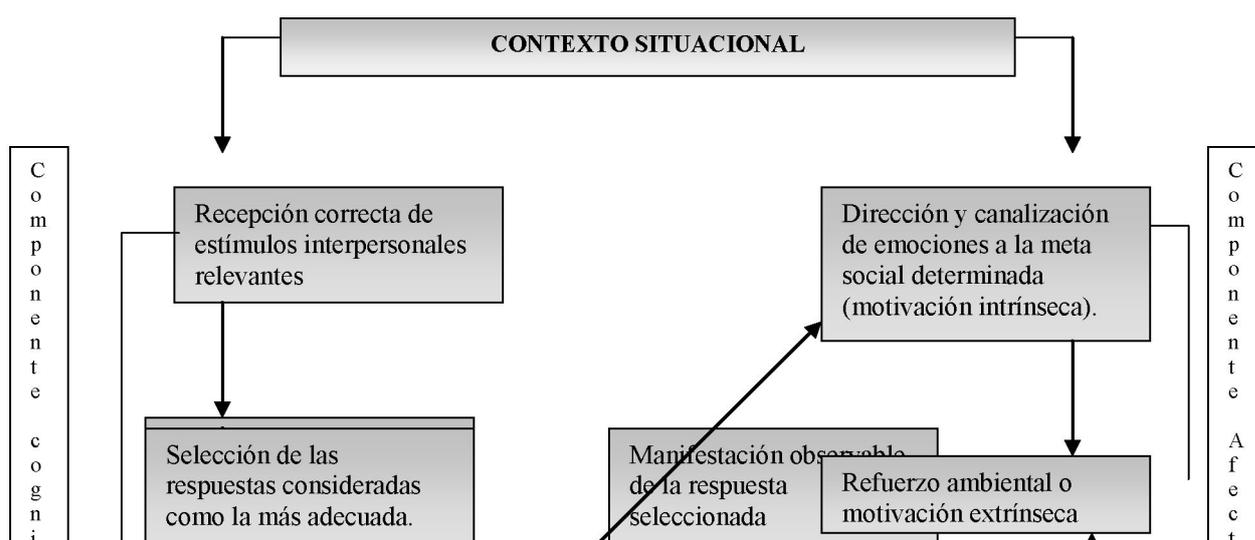
En otro orden de ideas se tiene que la *previsión*, como proceso cognitivo, de las situaciones también puede favorecer la futura respuesta de la conducta social. Entre más se tengan expectativas de capacidad frente a las metas o logros, mayores serán las probabilidades de resultados favorables, lo que de igual manera significa un alto nivel motivacional, con relación a la actuación social. En términos generales las

expectativas son las creencias que tenga el sujeto acerca de su capacidad o acerca de la probabilidad para enfrentar con éxito una situación interpersonal.

Con respecto a las motivaciones, Bandura dice que además de las expectativas de autoeficacia, las "expectativas de resultados" y las "expectativas de éxito y fracaso", son componentes cognitivos necesarios para la motivación.

Hasta aquí se ha observado la importancia e indisolución de los factores internos (cognitivos y afectivo emocionales), contenidos en las Habilidades Sociales; de éstos depende la construcción de significación que se le da a la relación, es decir, a la actuación dentro de la esfera social.

Las dimensiones y sus componentes citados, convergen en un solo proceso para dar lugar a una interacción social adecuada. Aunque durante el proceso real no existe una división como tal, para su comprensión y visualización se puede observar cada parte del proceso, con fines evaluativos e interventivos. En la siguiente gráfica se esquematiza :



2.2.5 Categorización De Las Habilidades Sociales

Las habilidades sociales, no son sólo comportamientos observables, las respuestas socialmente hábiles exigen de diferentes mecanismos y de la puesta en juego de múltiples componentes; para su comprensión se requiere conceptualizar el término habilidades sociales de manera más amplia y desde sus diversas posibilidades.

Las habilidades sociales, son un conjunto de comportamientos y actitudes, con componentes cognitivos, conductuales y afectivo emocionales; que se manifiestan en diferentes situaciones y en contextos determinados; igualmente se comprende que las habilidades sociales se dividen en categorías molares, moleculares y micromoleculares, cada una de ellas, hace parte de un todo; pero se clasifican para facilitar la observación y estudio de la competencia social, así cada comportamiento observado, puede ser analizado a nivel micro y macro, de acuerdo a las habilidades y subhabilidades consideradas.

Cada una de las categorías citada, corresponden a la dimensión conductual, que se refiere a las conductas observables de la respuesta social hábil, existen diversas clasificaciones, según las consideraciones de los autores que han escrito sobre el tema; sin embargo para el estudio de las habilidades sociales se pueden establecer de acuerdo a la población estudiada, las que según la edad, nivel de desarrollo y el contexto se presentan con mayor o menor frecuencia.

Se considera que las categorías molares hacen referencia a la impresión global, que da una persona en su interacción personal, concebidas como el conjunto de habilidades sociales; los componentes moleculares, son subconductas que permiten observar subhabilidades específicas de un grupo de habilidades determinadas; finalmente se comprende como micromoleculares aquellos componentes, no verbales, paralingüísticos y verbales que se presentan en las relaciones interpersonales, durante la interacción social.

La población con discapacidad, posee deficiencias en las habilidades sociales, pero dependiendo del compromiso intelectual en cada una de ellas, se verán afectadas unas habilidades en mayor medida que otras, por ello definir el grupo de habilidades que se estudiará e intervendrá, depende de las valoraciones previas que se hagan de la conducta social del sujeto.

La intervención inicialmente debe estar dirigida a los componentes micromoleculares, que son la base de las expresiones de las habilidades sociales básicas y de las avanzadas. En este sentido cabe mencionar que siguen un orden evolutivo, y que las deficiencias en el grupo básico, no permite el aprendizaje de las habilidades sociales más complejas.

Lo anterior es un referente apropiado para reiterar que sólo en la medida que se valora y evalúa la competencia social, se puede determinar que grupo de habilidades podrá ser tomada en cuenta en la intervención pedagógica de las mismas.

En el siguiente cuadro se describen las categorías, molares y las moleculares con sus microhabilidades:

Categorías Molares	Categorías moleculares	Microhabilidades de la categoría molecular
1. Habilidades de interacción social y comunicación	1.1. Habilidades de comunicación asertiva	Comunicación sin pasividad
		Comunicación sin agresividad
		Regulación de la duración de la intervención e interacción
		Escucha receptiva
		Expresión adecuada de pensamientos
		Comprensión de los mensajes recibidos
		Interpretación correcta de lo que se le expresa

	1.2. Habilidades conversacionales	Iniciación adecuada de conversaciones
		Finalización adecuada de conversaciones
		Mantenimiento adecuado de conversaciones
		Aceptación de un agente social a una conversación sostenida con otra persona
		Unión a una conversación sostenida entre otros agentes sociales
		Centralización en el contenido de la conversación
	1.3. Habilidades de expresar y responder a emociones y sentimientos	
1.3.1. Habilidades de expresión de sentimientos y emociones	Control y expresión de sentimientos y emociones agradables y/o positivos	

		Control y expresión de sentimientos y emociones desagradables y/o negativos
	1.3.2. Habilidades para responder a la expresión de los sentimientos y emociones de los demás	Respuesta adecuada a las expresiones de los sentimientos y las emociones agradables y/o positivas de los demás
		Respuesta adecuada a las expresiones de los sentimientos y las emociones desagradables y/o negativas de los demás
	1.3.3. habilidad de hacer elogios oportunamente	Realización de elogios y alabanzas a los demás, en el momento apropiado
		Utilización de expresiones de felicitación, ante los triunfos de amigos y familiares.

		Utilización de refuerzos verbales, gestuales y físicos con las personas, cuando la situación lo amerita
2. Habilidades de adecuar la conducta a la norma	2.1. Repertorio de saludos y despedidas	Saludos y despedidas adecuadas
		Respuesta adecuada a saludos y despedidas
	2.2. Habilidades de expresiones de cortesía	Dar las gracias en el momento apropiado
		Ofrecimiento y aceptación de disculpas en el momento oportuno
Respuesta adecuada al trato amable y cortés		
		Manifestación de conductas de cortesía, utilizando palabras como: por favor, disculpe, con mucho gusto

	2.3. Habilidades de acogerse a las normas establecidas(en el hogar y la escuela)	Seguimiento de normas establecidas o acordadas
3. Habilidades de cooperación	3.1. Habilidades de pedir y/o aceptar favores	Petición de ayuda a otras personas, cuando se requiere
		Aceptación de colaboración ofrecida por otras personas
	3.2. Habilidades de hacer favores y/o ayudar	Capacidad para compartir las pertenencias con sus compañeros y amigos
		Capacidad para hacer favores a otras personas cuando lo solicitan
		Cooperación en actividades programadas
		Respuesta acertada a las peticiones y demandas de los demás

4. habilidades de solución de problemas interpersonales	Elección de una alternativa de solución efectiva (para los implicados) ante un problema interpersonal
	Identificación de los conflictos presentados en las relaciones interpersonales
	Reconocimiento de las consecuencias de los actos inapropiados

A nivel micromolecular se pueden observar tres componentes básicos que se ponen en juego durante **toda** interacción personal; éstos son: los componentes no verbales, los componentes verbales y los paralingüísticos.

Cada uno de ellos corresponde, a un eslabón de la cadena que se teje ante la interacción personal, por ello se asumen por separado como categorías observacionales, pero de manera aislada no pueden decir nada del desempeño social de un sujeto.

Entre los componentes verbales se encuentran:

- **La mirada:** se refiere a mirar a los ojos o a la cara durante una interacción. Es la manifestación del establecimiento del contacto ocular recíproco entre las personas que interactúan. La mirada da las pautas para la intervención como acompañamiento del habla, permitiendo la sincronización de la palabra hablada. De otro modo evidencia las actitudes y emociones de las personas; por tanto se constituye en canal y en señal para la comunicación.

La expresión facial: se ha descubierto que todos los seres humanos tienen el mismo repertorio de emociones básicas, que poseen ciertos detalles fisiológicos que las distinguen a unas de otras, la ira, la tristeza, el temor, el placer, el amor, la sorpresa, el disgusto, y la vergüenza, tienen en la cara su principal sistema de señales para manifestarse, mientras que a nivel general, el organismo se prepara para dar una clase distinta de respuesta a cada situación. Las regiones faciales implicadas son: la frente/cejas, los ojos/párpados, y la parte inferior de la cara.

Para dar una respuesta socialmente hábil, se requiere reconocer las expresiones faciales y asociarlas a las emociones que evidencian, así como expresar apropiadamente la emoción que nos genera determinada circunstancia.

- **Los gestos:** acciones que envían estímulos visuales a los sujetos con los que se interactúa. Éstos son culturales, por lo que deben ser interpretados dentro de un

marco situacional determinado. Su función principal es enfatizar en algún aspecto específico del mensaje que se emite, sin embargo en aquellos sujetos que sólo poseen un lenguaje no verbal se convierten en el primer canal de comunicación.

- **La postura:** la posición tanto del cuerpo como de los miembros, sirven para marcar las unidades del habla, evidenciar un deseo de cambio del tema, dar énfasis a un segmento del tema, tomar o ceder la palabra, además reflejan las actitudes y emociones de las personas. En los sujetos con retraso mental que utilizan poco el lenguaje verbal o que su sistema comunicativo es no verbal, la postura se convierte en una unidad de análisis básica, en la comprensión de sus comportamientos sociales.

Las habilidades sociales requieren el empleo conveniente de la postura, e igualmente su interpretación al ser observada recíprocamente entre los agentes sociales interactuantes. Se reconocen como categorías posturales las siguientes: acercamiento o postura atenta; retirada o postura negativa; expansión o postura arrogante; y contracción o postura cabizbaja.

La orientación: la orientación espacial, da cuenta del grado de intimidad y formalidad de la relación existente entre los interactuantes. Es un elemento de refuerzo externo para incentivar o disminuir la ocurrencia de un comportamiento social.

Se consideran componentes paralingüísticos los que resultan de la combinación de señales vocales y conducta verbal, dentro de un contexto y situación determinadas. Se constituyen en formas de retroalimentación entre los que interactúan. Entre ellos se encuentran:

El volumen de la voz: su principal función es hacer que el mensaje emitido llegue a su potencial receptor; además ayuda a enfatizar ideas o mensaje hablado dentro de una conversación. Los estados emocionales y las actitudes son igualmente evidenciadas según la fuerza o debilidad con la que se emita el mensaje. En las personas con retraso mental un manejo inadecuado del volumen de la voz, puede exhibir dificultades en la autorregulación, en el desarrollo de las relaciones interpersonales.

La entonación: acompaña al mensaje verbal, enfatizando los puntos clave en una conversación. Al mismo tiempo comunica emociones y actitudes de la persona. Se reconocen principalmente tres categorías de entonación: la baja, la alta y la neutral.

La fluidez: la fluidez verbal e ideacional, son factores importantes en el desarrollo exitoso de una interacción, sin embargo se encuentra que en las personas con retraso mental, éste es uno de los componentes más afectados o

deficitarios, no sólo por la exigencia cognitiva para la expresión fluida de las ideas, sino por las múltiples afecciones motoras y fisiológicas que impiden la fluidez verbal.

La velocidad: se refiere a la regulación en cuanto rapidez o lentitud con la que se expresa una persona; en la mayoría de las ocasiones las dificultades para poner en juego este componente entre los sujetos con discapacidad cognitiva, se refiere a la falta de autorregulación en las intervenciones y a su falta de tolerancia en cuanto al tiempo de éstas.

- **El tiempo de habla:** determina el intercambio recíproco de las intervenciones; es básica para iniciar, mantener y terminar adecuadamente una conversación, elemento que la constituye en un componente micromolecular básico para el desarrollo de otras subhabilidades de carácter más complejo y/o avanzado.

Como componente verbal se encuentra:

- **El contenido:** se refiere a los propósitos para los que se utiliza el habla, como: comunicar ideas, expresar emociones, describir sentimientos, razonar, argumentar, defenderse, entre otras. Depende de las situaciones y de los objetivos buscados en la interacción. Éste puede ser íntimo o impersonal, sencillo/material o abstracto, e informal o técnico.

La interacción social hábil, requiere de ciertos elementos verbales, como: expresiones de atención ante la otra persona, comentarios asertivos, hacer preguntas pertinentes, refuerzos verbales, utilización adecuada de pronombres y expresiones en primera persona.

2.2.6 Comprensión De Las Habilidades Sociales Desde El Concepto Multifactorial De La Inteligencia

Cuando la psicología se interesó por el sentido del yo, numerosos teóricos han escrito sobre los componentes cognitivos, afectivos, y ambientales de tal capacidad; sin embargo uno de los más reconocidos es Howard Gardner, que con su teoría de las inteligencias múltiples, le dio a las competencias emocional y social, un lugar propio dentro de la estructura cerebral, identificándola como una inteligencia específica y autónoma en su funcionamiento. Gardner habla de siete tipos de inteligencia: la inteligencia lingüística, la inteligencia lógico - matemática, la inteligencia espacial, la inteligencia musical, la inteligencia corporal - cinestésica, y las inteligencias personales en las que se encuentran, la inteligencia intrapersonal y la inteligencia interpersonal.

La inteligencia interpersonal hace referencia a la habilidad para notar y establecer distinciones entre las demás personas, identificando sus estados de ánimo,

temperamentos, motivaciones e intenciones; además permite la percepción y captación de las emociones, sentimientos y deseos de los otros, facilita la actuación, de acuerdo al conocimiento de los anteriores.

La inteligencia intrapersonal, se relaciona con la capacidad de acceder a la propia vida sentimental, al conocimiento de la gama de afectos y de las emociones en cada uno de sus matices. Comprende una habilidad indispensable para la vida emocional, referida al conocimiento de los sentimientos, a darles un nombre, y a entenderlos como códigos simbólicos, con la consiguiente posibilidad de utilizarlos como elementos de comprensión y guía del comportamiento propio. Este tipo de inteligencia como cualquier otra se mantiene en proceso de evolución, por ello permite desde diferenciar un sentimiento de dolor de uno de placer, hasta el descubrimiento y simbolización de conjuntos complejos y diferenciados de sentimientos y emociones.

Las inteligencias personales surgen principalmente del entendimiento de las propios sentimientos desde la metacognición; esta idea difundida por Gardner es producto de la evolución en su concepción

En un principio Gardner las concibió como habilidades de tipo emocional, sin embargo el concepto fue tomando un matiz más cognitivo que emocional. No obstante la distinción que se hace entre inteligencia interpersonal e intrapersonal,

ayuda a resolver la dialéctica existente entre cognición y emoción. Igualmente expone: "Cuando escribí por primera vez sobre las inteligencias personales, estaba hablando de la emoción, sobre todo en mi idea de inteligencia intrapersonal, un componente armoniza emocionalmente con uno mismo"⁵².

Otros autores como Sternberg y Salovey⁵³ han asumido una posición contraria frente a la inclusión de lo emocional dentro de las inteligencias personales, consideran que la inteligencia emocional es el término que permite comprender a las demás inteligencias y por eso incluyen a las personales en el, bajo cinco esferas principales que son: conocimiento de las propias emociones, manejo de las emociones, la motivación propia, reconocimiento de las emociones en los demás y manejo de las relaciones, en las que se dilucidan los componentes intra e interpersonales de las habilidades sociales, con sus componentes: conductuales, cognitivos y metacognitivos, afectivo - emocionales en los que se incluyen las motivaciones.

La diferencia entre los términos o conceptos con los que se denominan estas formas de inteligencia son derivados de las disimilitudes en la forma de abordar los componentes de las habilidades que hacen parte de ellas; sin embargo se encuentra como factor común en las definiciones de cada una de ellas, que poseen un carácter

⁵² Citado por Goleman. Goleman, Daniel. La inteligencia emocional. Bogotá. Javier Vergara. 1996. Pág. 62

⁵³ Citados por Goleman. Ibidem.

interno y otro externo al sujeto, y que permiten no sólo la autorregulación, sino la regulación de los otros agentes sociales.

Según lo expuesto anteriormente se considera que la inteligencia emocional (entendida ésta como el lugar donde están comprendidas las habilidades sociales y emocionales), forma parte de la inteligencia intrapersonal, teniendo en cuenta que en ella confluyen de manera interactiva factores endógenos y exógenos.

Cabe anotar que esta jerarquización arbitraria que se hace, obedece a una función operativa que permita hacer más funcionales aquellos conceptos que en ocasiones aparecen opuestos y contradictorios o excluyentes, sin embargo no corresponde a una nueva organización conceptual de las inteligencias personales.

Para muchos la inteligencia emocional y las personales son análogas, sin embargo, al interior de la teorización de cada una de ellas, se encuentran diferencias que son insalvables si se fusionan en una sola, no puede reducirse una a la otra, a riesgo de perder características que a la hora de hacer un análisis de las mismas, pueden reducir el campo de acción interventivo que dan los componentes de cada una de ellas.

Bajo la organización que se propone, cada una de las inteligencias conservará sus componentes conductuales, cognitivos y afectivo - emocionales; así mismo la

anatomía biológica de cada una se considerará como parte de la maduración necesaria para la adquisición de cualquier aprendizaje en las distintas áreas.

Desde esta visión se comprende no sólo el papel de los sentimientos en las inteligencias, sino también en las cogniciones acerca del sentimiento. Así, no sólo se asume una posición cognitiva frente a las inteligencias personales, sino que se amplía el concepto a la variada gama de emociones que hace que el concepto sea enriquecido y de alguna manera más flexible para disminuir la distancia que separa el intelecto de la emoción.

En la literatura se encuentra otra denominación "inteligencia Emocional", realizada por el psicólogo de Harvard Daniel Goleman.; desde este modelo de inteligencia, las emociones se encuentran en el centro de las aptitudes necesarias para vivir bien, porque de ellas dependen el empatizar con el otro, interpretarlo e interpretarse a sí mismo.

La inteligencia emocional posibilita el manejo adecuado de los estallidos emocionales descritos por Goleman como asaltos nerviosos, cuya anatomía se explica por la existencia de un centro del cerebro límbico que, cuando ocurre un suceso emocionalmente importante, declara una emergencia y recluta al resto del cerebro para su urgente orden del día.

La manera como actúa el cerebro tiene relación con el funcionamiento cerebral del hombre primitivo en el cual el hipocampo y la amígdala eran dos partes clave del incipiente "cerebro nasal" al evolucionar da origen a la corteza y la neocorteza, que en el cerebro actual, son las estructuras que se ocupan del aprendizaje y el recuerdo cerebral, siendo la amígdala la que maneja los asuntos emocionales. En el núcleo de la *inteligencia emocional* se encuentra la amígdala, es ella la que ejerce el control sobre lo que se hace, mientras el cerebro pensante, la neocorteza, intenta tomar una decisión más racional.

La manera en que funciona el cerebro ante una alarma emocional, evidencia que la amígdala como sistema anatómicamente independiente, posee un depósito de impresiones y recuerdos emocionales de los que nunca el cerebro ha sido consciente, lo que posibilita la actuación en cada situación, condicionado por experiencias previas similares a la que percibe actualmente, esto es llamado "**inconsciente cognitivo**", lo cual permite que a la consciencia no sólo se le presente la identidad de lo que se percibe, sino que también se le exponga una opinión sobre ello, razón por la que en ocasiones se expresan puntos de vista desde la mente emocional, muy independientes de los que se pudieran emitir desde la mente racional.

Acorde con el mecanismo que permite dar respuestas a las emociones vividas, se definen éstas como impulsos para actuar, planes o pulsiones para enfrentarse a la

vida, que tienen origen en el cerebro emocional y según Goleman esta influenciado por las formas de actuar que nos ha inculcado la evolución.

Llegados a este punto cabe preguntar ¿por qué si las respuestas emocionales están determinadas por el factor genético y el funcionamiento del cerebro, ¿ puede educarse la competencia emocional?. La Inteligencia está determinada en un 60% por factores genéticos y en un 40% por factores ambientales, por ello aunque el temperamento es dado desde el nacimiento y es el que marca la disposición básica para el tipo de respuestas emocionales que dará un sujeto, éste puede ser modificado con las experiencias adecuadas y la formación que empieza en el hogar, aprendiendo a dar respuestas diferentes ante lecciones emocionales y a seguir las normas establecidas en el hogar y otras instancias sociales, además educando en la competencia social se permite tener experiencias más positivas; Goleman expresa "como señalan los genetistas del comportamiento, los genes por sí solos no determinan la conducta; nuestro entorno, sobre todo lo que experimentamos y aprendemos a medida que crecemos, determina la forma en que una predisposición temperamental se expresa por sí misma a medida que la vida se desarrolla. Nuestras capacidades emocionales no son fijas; con el aprendizaje correcto pueden mejorar. Las razones de esto radican en cómo madura el cerebro humano"⁵⁴

⁵⁴ *Ibidem*. Pág. 260

El cerebro humano no nace completamente desarrollado, lo que le da la posibilidad de formarse, son las experiencias que se tengan en la vida. En la infancia se habla de un período crítico, en el que el cerebro goza de una plasticidad única que va hasta los seis años de edad; sin embargo algunas estructuras son más lentas en madurar y son precisamente aquellas que son críticas para la vida emocional, como el sistema límbico que madura durante la pubertad y los lóbulos frontales que son la sede del autodomínio emocional, la comprensión y la respuesta ingeniosa se terminan de desarrollar durante la última etapa de la adolescencia entre los dieciséis y dieciocho años de edad. Por ello, los hábitos y costumbres del manejo de las emociones que se repiten durante la infancia y la adolescencia ayudan a moldear este circuito nervioso, base del desempeño emocional y social.

Si todo aprendizaje puede modelar las conexiones sinápticas y teniendo en cuenta el largo proceso de maduración de los lóbulos prefrontales (importantes en la regulación y control de las emociones y respuestas sociales), queda una puerta abierta a la educación para trabajar no sólo de manera preventiva, sino también proactiva en la enseñanza de las habilidades clave de la inteligencia social y poder sortear esa "lotería" genética que predispone la conducta social de los sujetos.

De otro modo la disposición de un niño para aprender depende de la capacidad de saber ¿cómo aprender?, aunada a habilidades conductuales y relacionadas con elementos de la inteligencia emocional, como:

- **La confianza:** Sensación de ejercer dominio y control sobre el mismo cuerpo, las emociones y el mundo
- **La curiosidad:** Sensación de que descubrir cosas nuevas es algo positivo y conduce al placer.

La intencionalidad: Capacidad y deseo de producir un impacto, actuando consecuentemente con persistencia para lograrlo. Se encuentra relacionado con una sensación de competencia, de ser eficaz.

El autocontrol: Capacidad de modular y dominar las propias acciones de maneras acordes a la edad; sensación de control interno.

La capacidad de comunicación: Capacidad y deseo de intercambiar verbalmente ideas, sentimientos y conceptos con los demás, está relacionado con una sensación de confianza en los demás y de placer en comprometerse con los demás.

La cooperatividad: Capacidad de equilibrar las propias necesidades con las de los demás en una actividad grupal.

Alcanzar los elementos emocionales y sociales básicos se convierte en una condición *sine quo non* para que los jóvenes mejoren sus capacidades cognitivas y el aprendizaje sea efectivo en cualquiera de las áreas del currículo. Ciertos autores han planteado algunas habilidades que se convierten en los núcleos moleculares de la

competencia social entre ellos se encuentran Hatch y Gardner⁵⁵ que proponen cuatro capacidades como componentes de la inteligencia interpersonal:

- **Organización de grupos:** Habilidad que incluye los esfuerzos para la iniciación y la coordinación de una red de personas. Puede ser fácilmente observada en los juegos de patio, en los niños que asumen la iniciativa y el que decide quiénes jugaran. Es propia de aquellos que se dedican a ser productores y directores de teatro, y a los directores de cualquier tipo de organización.
- **Negociación de soluciones:** Talento del mediador, del que previene situaciones conflictivas o el que resuelve los conflictos presentados, entre las principales características de estas personas se destacan: realizar acuerdos, mediar discusiones. Es propia de profesiones dedicados a la diplomacia , se evidencia en los niños que resuelven las disputas durante los juegos.
- **Conexión personal:** llamada también empatía. Permite que durante un encuentro interpersonal se reconozca y se responda adecuadamente a los sentimientos y las angustias de los otros. Se puede elucidar en los niños que suelen llevarse bien con los demás, que les resulta fácil jugar con cualquiera de sus compañeros, que fácilmente interpretan y descifran los sentimientos a partir las expresiones faciales. Quienes poseen esta capacidad son buenos candidatos para el trabajo en equipo, desempeñándose adecuadamente como administradores o vendedores.

⁵⁵ Citados por Goleman. *Ibidem*. Pág. 146

Análisis social: es la capacidad de detectar y manifestar comprensión respecto a los sentimientos, motivos y preocupaciones de los demás; conduce a un sentido de compenetración e intimidad con el otro. Se destacan en ella quienes se desempeñan como terapeutas o consejeros.

Se ha observado como la empatía es una componente constante en las capacidades emocionales, Goleman la pone como elemento base de la capacidad social. Ésta se construye sobre la conciencia de sí mismo, cuánto más abierto se está a las propias emociones, más hábil se es para interpretar los propios sentimientos y los elementos verbales, paralingüísticos y no verbales de las habilidades sociales. La empatía además de facilitar la competencia social y emocional, está relacionada con un excelente desempeño académico, aunque no necesariamente se ha encontrado relacionada con un elevado Coeficiente Intelectual, lo que es un indicador de que el poseer esta habilidad empática, es un camino a la efectividad en el aula.

Finalmente la empatía resulta básica gracias al buen desempeño que permite en la interpretación de los componentes no verbales de la conducta social, teniendo en cuenta que el 90%⁵⁶ de las expresiones de las emociones es no verbal, casi siempre se perciben inconscientemente y se responden de manera tácita.

⁵⁶ Estadística considerada por Goleman. *Ibidem*. Pág. 125

Según Hoffman la empatía sigue una progresión desde la infancia hasta la adultez, que va desde el simple afecto empático, hasta la toma e inscripción dentro de ciertos principios morales; lo que era en la infancia la comprensión de los sentimientos de los otros, de su dolor y el deseo de aliviarlo, se convierte en la adolescencia en los reforzadores de las convicciones morales más básicas.

La educación de la empatía no es un proceso rápido ni fácil, la ausencia de ella debe ser entendida como un déficit en las habilidades sociales y emocionales, producto de múltiples factores de riesgo, que si bien algunos como la pobreza o las reducidas experiencias educativas en la niñez ya no pueden ser compensados, otros, como la falta de experiencias ricas en situaciones donde se modelen algunas habilidades sociales, si pueden ser ofrecidas desde las instituciones educativas.

El reconocimiento de las habilidades sociales y emocionales como producto de la interacción de factores biológicos, psicológicos y sociales, debe llevar a la intervención de los déficits en la inteligencia social desde el campo educativo, bajo la visión de la educación a través de la propia interacción social, mediante actividades grupales, que si bien permiten el trabajo cooperativo, igualmente facilitan la expresión individual y el desarrollo de habilidades sociales de los alumnos.

2.2.7 La Motivación En La Educación De Las Inteligencias Personales

El componente afectivo emocional de las habilidades sociales, hace que la motivación sea un generador de estados especiales que favorecen el aprendizaje y puesta en práctica del repertorio de conductas y cogniciones que se ponen en juego en la competencia social.

Goleman expone que existe un estado especial de motivación llamado *flujo*, considerado como el punto óptimo de la inteligencia emocional. Es éste el que hace que las emociones estén al servicio del desempeño y el aprendizaje, es lo que se considera un componente esencial en la inteligencia emocional, la propia motivación.

Ser capaz de reconocer las propias emociones y dirigir las hacia un objetivo determinado, exige un proceso cognitivo de autorregulación en el que la atención y la concentración deben ponerse en marcha; en las personas con retraso mental, mantener la concentración en una tarea es un objetivo difícil de lograr; en ocasiones por la discapacidad del sujeto y en otras debido a la dificultad para encontrar el punto adecuado de exigencia de las tareas propuestas.

Cuando una tarea presenta el nivel de exigencia acorde a las capacidades del sujeto, las emociones son más positivas y se canalizan al logro de la meta propuesta; al dirigirse todas las capacidades se produce una sensación que es intrínsecamente gratificante, o lo que Amabile llamaría motivación intrínseca.

La competencia personal, concepto que en su estado operativo rige la búsqueda de la formación de las personas con retraso mental, hace referencia a la concordancia de las capacidades de la persona discapacitada con las exigencias del entorno; sin embargo aunque éste debe atravesar de manera transversal todo el proceso educativo de la persona con retraso mental, dicha correspondencia es difícil de obtener, cuando no se comprende la dimensión real de tal concepto como sintetizador de las inteligencias conceptual, práctica y social y la conducta adaptativa.

La persona que es competente en diferentes contextos haciendo uso de sus habilidades específicas, logra estados de motivación en las tareas, lo que le permite concentrar su atención a la realización de las tareas propuestas. Sin embargo si las tareas son totalmente disímiles a las reales capacidades del sujeto, su sensación de incompetencia le hará abandonar rápidamente el empeño para alcanzar el aprendizaje o logro del objetivo propuesto.

Para la persona no discapacitada será más fácil lograr estados óptimos y prolongados de concentración, los cuales son la esencia del estado de flujo, no obstante para la persona con retraso mental es complicado sostener por periodos prolongados de tiempo, la concentración y la dirección de las emociones en un solo sentido; es por ello que el proceso de enseñanza aprendizaje, debe promover estrategias metodológicas, que posibiliten a la persona discapacitada encontrar gratificación en

las actividades y que ésta sea el factor que sostenga la atención y concentración en ellas.

El estado de flujo permite un mejor desempeño, Goleman lo expresa de la siguiente manera: "... cuando el cerebro funciona en su punto óptimo de eficiencia, como en el estado de flujo, existe una relación precisa entre las zonas activas y las exigencias de la tarea"⁵⁷; en el caso del desempeño social la motivación no sólo se genera ante la exigencia de la tarea, la retroalimentación y el refuerzo externo, si no también en el autorrefuerzo que se constituyen en las fuerzas motivadoras y promotoras del mantenimiento de la atención en busca del logro de una meta propuesta.. Esa interacción social gratificante, hace que un sujeto busque desempeñarse adecuadamente hasta el máximo de sus capacidades, para obtener la retroalimentación positiva de: una figura de autoridad, de una figura de apego, de un par, más capaz, o de un compañero al que se admira.

En este sentido la enseñanza de las inteligencias personales, debe partir de la contextualización de los conceptos, enseñar en situaciones específicas, bajo los mismos parámetros que rigen las relaciones interpersonales en las situaciones reales. En los programas de enseñanza no debe olvidarse que el déficit en las habilidades de la inteligencia interpersonal en los/las jóvenes y adultos/as con retraso mental, se debe en la mayoría de las veces al rechazo que viven al relacionarse, a las

⁵⁷ Goleman. *Ibidem*. Pág. 120

percepciones negativas que han ido construyendo sobre sí mismos a lo largo de la vida y que deben ser modificadas a través de la aceptación y de las relaciones interpersonales como verdaderos desafíos para sus capacidades de interacción. En este orden de ideas la retroalimentación juega un papel indispensable en el mantenimiento y generalización de las conductas y cogniciones que hacen a un sujeto competente socialmente.

Gardner considera el estado de flujo y sus estados concomitantes, como parte de la forma más saludable de enseñar, frente a ello dice "deberíamos utilizar los estados positivos de los niños para incitarlos a aprender en los campos donde ellos puedan desarrollar sus capacidades"⁵⁸, se evidencia con ello que la clave de hallar esos estados de motivación se encuentran en el maestro, quien debe identificar primero las capacidades de los alumnos, para hallar las situaciones de aprendizaje que le motivarán en mayor medida y con las que logrará un mejor desempeño.

Otra característica necesaria en los programas de enseñanza de las habilidades sociales, es la información que se brinda a los alumnos, cada quien debe saber qué es lo que está haciendo, qué es lo que aprende y cuál es la importancia de la habilidad aprendida; no se puede poner empeño en lograr algo si no se observa ese logro como importante para la propia vida.

⁵⁸ Citado por Goleman. *Ibidem*. Pág. 121

Tanto la retroalimentación directa, como la comprensión de la habilidad y su importancia en el desempeño en las situaciones reales, son dos componentes básicos e inalterables en un proceso educativo de las habilidades de interacción social. No partir de ellos sería desconocer la importancia de la autodeterminación en la consecución de la competencia personal de las personas con retraso mental, y en una esfera más amplia, sería negarles un componente esencial de la calidad de vida.

2.2.8 Relación de las Habilidades Sociales con La Familia y La Escuela

La familia, ente universal y relevante para la supervivencia del individuo, ha sido objeto de estudio de diferentes disciplinas. Desde una visión sociológica, Anthony Giddnes define la familia como " un grupo de personas directamente ligadas por nexos de parentesco, cuyos miembros adultos asumen la responsabilidad del cuidado de los hijos. Los lazos de parentesco son los nexos entre individuos, establecidos por matrimonio o por las líneas genealógicas que ligan a los consanguíneos (madres, padres, descendientes, abuelos, etc) "⁵⁹. Siempre se reconocen relaciones familiares dentro de grupos de parentesco más amplios.

⁵⁹ Giddens, A. 1991 Sociología. Alianza Editorial. P 417.

Desde la sociología y la Antropología en casi todas las sociedades se puede identificar diversos tipos de familias, dentro de los cuales, se pueden mencionar La *familia nuclear*, caracterizada por dos adultos que viven juntos en el hogar con hijos propios o adoptados y la *familia extensa*, cuando además de la pareja casada y sus hijos, conviven otros parientes, bien en el mismo hogar o en contacto íntimo y continuo, se habla de "Una familia extensa definida como grupo de tres o más generaciones que habitan en la misma vivienda o en viviendas muy cercanas. La familia extensa puede incluir a los abuelos, a los hermanos y sus esposas, a las hermanas y sus esposos, a tíos y tías, a sobrinas y sobrinos"⁶⁰

Se ha considerado a la familia como la base o célula de toda sociedad y cuando ésta presenta problemas de violencia, delincuencia, drogadicción, alcoholismo, altos índices de suicidio, se piensa que son consecuencia de los conflictos o crisis que acaecen al interior de la sociedad. Se ha considerado normal que entre los integrantes de la familia surjan algunas diferencias y altercados, dado que cada miembro es una persona única y particular, lo que no se considera normal es que sus integrantes se rehusen a buscar posibles alternativas que les posibiliten el aprendizaje de nuevos esquemas de conducta, para adaptarse a las diferencias existentes y así poder gozar de una vida familiar armónica que beneficie a todos sus miembros, en particular a los niños, población vulnerable y susceptible de presentar disfuncionalidades que

⁶⁰ *Ibidem.* Pág .

repercutirán negativamente en el futuro desempeño social. Se puede ver como la familia y las relaciones armónicas existentes entre todos sus miembros, se convierten en el simiente del desarrollo de las habilidades sociales.

La familia ha representado un papel transcendental en la vida de cada persona, allí el individuo tiene los primeros intercambios afectivos, emocionales y sociales, es por lo tanto, el primer espacio social donde se originan las primeras interacciones con el otro, inicialmente con la madre, quien satisface todas las necesidades básicas (alimentación, aseo, afecto); luego la interacción seteje con el padre y los demás miembros de la familia extensa: abuelos, tíos, primos, etc.

En períodos históricos anteriores, la familia era una unidad cerrada donde se suplían todas las necesidades básicas personales y sociales de las personas que la conformaban: cultivaban los alimentos, se educaban los niños, se atendían los problemas de salud y la familia conjuntamente propiciaba espacios de esparcimiento y recreación. Con el paso de los años y como consecuencia del proceso de industrialización, la organización familiar tuvo que cambiar su estructura funcional, fue así como el hombre debió salir a trabajar fuera del hogar, quedando la mujer en la casa, a cargo del cuidado y la educación de los hijos.

Epocas después, con el proceso de modernización, ejerciendo su influencia sobre la familia, la mujer sale del hogar a trabajar y así, ayudar al sostenimiento económico,

por ésta razón, la madre desplaza el cuidado de los niños a otras personas familiares (abuela, tía, prima), no familiares (empleada), o a una institución (guardería o jardín infantil), estando desde muy pequeños sometidos a la constante ausencia de los progenitores , enfrentados a diferentes modelos parentales o compartiendo con otros niños de su misma edad en espacios educativos, de este modo la socialización temprana que debiera comenzar en el núcleo familiar con sus padres, se inicia fuera de el., o con personas con o sin ningún lazo de consanguinidad dando origen a una nueva dinámica familiar y social.

Algunas parejas se han adaptado perfectamente a estas nuevas formas de conformar una familia asumiendo sus respectivos roles,; continua siendo entonces una unidad estructurada en la cual tanto el padre o la madre, asumen la responsabilidad de velar por el bienestar de sus hijos, proporcionan los medios para satisfacer tanto las necesidades de tipo material como las socio-afectivas.,aparecen consecuentemente otros tipos de agrupación familiar, entre estas podemos encontrar las denominadas monógamas estables constituidas por el matrimonio o la unión libre, Como ejemplo de la primer, está la familia normativa, que exige matrimonio y mantiene su vigencia en los sectores medios y altos, su estructura esta basada en principios patriarcales en las parejas mayores de cuarenta años; en las de menos edad, parece una transición en el manejo del poder, que oscila entre el autocratismo masculino y la equiparación de los géneros. En las parejas recientes y de menor edad, el

régimen democrático es casi total y lo es también la coprovidencia femenina"⁶¹. Las segundas, son consideradas como "...una estructura monógama, estable o sucesiva, menor numéricamente que la legal y con una amplia aceptación entre las parejas menores de treinta años, en las capas media y alta",⁶² se puede presentar con o sin procreación..

Existen otras parejas que no logran superar y solucionar las situaciones negativas que aparecen por diferentes motivos, por lo que toman la decisión de disolver la familia, dejando de vivir y convivir conjuntamente, uno de los cónyuges se marcha solo, con un hijo o con varios de los hijos, en nuestro medio, lo más común es que sea el hombre quien se marche del hogar, quedando la mujer a cargo de la manutención, cuidado y educación de los hijos, esto da origen a una *familia monoparental*, denominada según Gutierrez de Pineda (1997) diada maternal, cuando es el padre quien se responsabiliza solo del cuidado de sus hijos, se presenta la diada paternal, aunque ocurre con menos frecuencia.

⁶¹ Gutierrez de Pineda,V. Cuatro escuelas sociales. Secretaria de Educación y Cultura de Medellín y la Corporación Región. Pág. 27.

⁶¹ Ibidem. Pág. 28

Todos los cambios que se presentan en la estructura familiar, traen como consecuencia modificaciones en la sociedad, la cual a su vez, ejerce gran influencia en la composición familiar, originándose así una estrecha relación entre ambas.

La estructura familiar en el transcurso de su convivencia experimenta crisis, la primera se evidencia con el nacimiento de un hijo, debido a las reacciones emocionales que provoca en los padres, los cuales a su vez, afectan la dinámica que estaba ajustada a las necesidades de las personas que la conforman, este cambio se hace más dramático cuando nace un hijo con discapacidad, evidenciado en las reacciones que experimentan los padres, inicialmente ellos atraviesan por un período de crisis emocional donde la sorpresa, la negación, la incertidumbre y la ansiedad son las características más relevantes; luego, en un segundo período, que aparece la certeza de la existencia de la discapacidad, se dan sentimientos de culpa, de cólera, de vergüenza, de depresión y de disminución de la autoestima, en este periodo se puede presentar rechazo al niño o una actitud de sobreprotección; para que los padres lleguen a superar la crisis provocada por el nacimiento del hijo con discapacidad y acepten su condición deben buscar apoyo especializado

Los padres de niños con discapacidad, como los de niños que no la presentan, son los primeros maestros de sus hijos, sin embargo, se presentan diferencias que radica en que padres de los primeros deben redoblar esfuerzos para facilitar los aprendizajes en sus niños. Cualquier niño/a con discapacidad o no, necesita del acompañamiento de un adulto para realizar un correcto aprendizaje de las habilidades sociales, que lo dotaran de mecanismos, estrategias y conductas para tener unas relaciones

interpersonales satisfactorias. "Es probable que la conducta socialmente competente durante la infancia constituya un prerrequisito para el desarrollo y elaboración del repertorio interpersonal posterior de un individuo"⁶³

Las primeras enseñanzas de las competencias sociales, se dan de forma circunstancial. El niño se va dando cuenta que ciertas actitudes que presenta en determinadas ocasiones, son rechazadas, tanto por sus padres, como por los adultos significativos. Si desea algo y lo pide gritando y no dice por favor, y esta conducta es ignorada, o se le dice que si no cambia de actitud, su pedido no será aceptado, él se irá dando cuenta que estas conductas no son las adecuadas y por lo tanto es muy probable que las deje de utilizar. Por el contrario actitudes que él asuma y le sean reforzadas, se irán incorporando a su repertorio de habilidades básicas; este es un proceso que está determinado por las funciones cognitivas. Como estas están afectadas en las personas con discapacidad, el proceso de enseñanza- aprendizaje de las competencias sociales, debe realizarse conjuntamente y de manera sistemática en el hogar y la escuela.

La escuela le posibilita al sujeto las oportunidades de interactuar con sus pares, por ello es considerada un agente socializador. Piaget habla de estas relaciones, afirmando que son más "democráticas que las existentes entre los padres e hijos,

63 Kelly, J. 1992. Entrenamiento de las Habilidades Sociales. Pág. 217.

dado que éstas se fundamentan en el consentimiento mutuo, lo que permite al niño descubrir un contexto de interacción diferente al propiciado al interior de su familia"⁶⁴. Esto a su vez, influye en el desempeño social de los niños y las niñas, un claro ejemplo de ello, se presenta en las conclusiones de investigaciones realizadas por Roff, Sells y Golden (1972) quienes encontraron que existía una relación entre la no aceptación de los pares y la presencia de actos delictivos en la edad adulta. "Las escuelas son agentes de socialización ... paralelamente al curriculum formal existe lo que algunos sociólogos llaman un curriculum oculto que condiciona el aprendizaje de los niños. Se espera que los niños aprendan ciertas pautas en la escuela(llegar puntuales a clase, respetar las reglas de disciplina escolar, aceptar y responder a la autoridad del personal docente etc)"⁶⁵, todas ellas reglas de convivencia que se convierten en fundamentos para el comportamiento socialmente habilidoso.

Teniendo presente que existen estudios que han demostrado que las habilidades sociales son comportamientos aprendidos, que en el momento actual las familias han delegado muchas de sus funciones a la escuela y, que existe un aumento de niñas y niños y de jóvenes provenientes de familias monoparentales y/o disfuncionales, la escuela debe organizar sus currículos, teniendo presente que es ella la llamada a asumir la enseñanza de las habilidades sociales en apoyo al papel socializador de la familia, es importante que los niños y las niñas aprendan conductas y

⁶⁴ Giddnes, A. Sociología. Alianza editorial. 1991. Pág. 111.

⁶⁵ *Ibidem*. Pág. 111

comportamientos sociales adecuados que contribuyan a una mejor interacción con sus pares y en general con todas las personas que lo rodean.

2.2.9 Caracterización de la Población

La Asociación Americana de Retraso Mental (AAMR), en 1992, define el retraso mental como "... limitaciones sustanciales en el desenvolvimiento corriente. Se caracteriza por un funcionamiento intelectual significativamente inferior a la media, junto con limitaciones asociadas en dos o más de las siguientes áreas de habilidades adaptativas: comunicación, cuidado personal, vida en el hogar, habilidades sociales, utilización de la comunidad, autogobierno, salud y seguridad, habilidades académicas funcionales, ocio y trabajo. El retraso mental se manifiesta antes de los dieciocho años"⁶⁶. Con la nueva definición se pretende que para el trabajo con personas que presenten retraso mental, se tenga en cuenta más sus capacidades, que sus limitaciones o dificultades.

Para Carlos Egea García y Jorge Luna Maldonado⁶⁷ esta definición supone tres cambios con respecto a las anteriores: La conducta adaptativa ya no se considera como un término global, sino que se delimitan diez áreas que abarcan el concepto

⁶⁵ Lukcason, et al. Retraso Mental: Definición, Clasificación y Sistemas de Apoyo. 1992. pág. 21

⁶⁶ Egea García, Carlos. Luna Maldonado, Jorge.

www.geocities.com/HotSprings/Villa/5754/paradigm.htm

total y, al menos, en dos de ellas deberán manifestarse limitaciones; el concepto ecológico y ambiental, junto con las habilidades adaptativas y los sistemas de apoyos, desempeñan un papel relevante para poder aplicar la definición; y se abandona la subcladificación en función de la persona (ligero, medio, severo y profundo).

Adjunto a esta conceptualización se propone un modelo funcional de evaluación y de intervención, en donde además de la medición del funcionamiento cognitivo inferior a la media, se da importancia al desempeño en las habilidades adaptativas, las cuales se toman en cuenta en el momento del diagnóstico, así como en el tratamiento o intervención, desde las diferentes disciplinas.

La comprensión del retraso mental guiada por esta conceptualización, tiene como fundamento la relación existente entre las capacidades del sujeto, el ambiente en el que se desarrolla y los apoyos que desde este último se le prestan. De esta manera la discapacidad de una persona no está sólo determinada por sus rasgos, sino que se convierte en "la expresión de las limitaciones funcionales que tiene lugar en un contexto social, reflejo de la interacción entre limitaciones intelectuales y habilidades adaptativas, así como de las demandas de su entorno"⁶⁸.

⁶⁸ Shalock, Roberto. Implicaciones para la investigación de la Definición, clasificación y Sistemas de Apoyos de la AAMR de 1992 en: Revista Siglo Cero Vol. 26 (1)

La conducta adaptativa, se refiere a la competencia social, que depende de los patrones sociales establecidos y las exigencias culturales de las situaciones en las que se encuentra inmersa la persona con discapacidad, en un orden de desempeño social autosuficiente.

La inteligencia como se concibe actualmente desde la multidimensionalidad, está determinada por factores como la cultura, la educación y la motivación. Se entiende como la capacidad para comprender ideas complejas, adaptarse apropiadamente a los entornos, capacidad para aprender de las experiencias vividas, acceder a diferentes formas de razonar, superar las dificultades a través del raciocinio y la capacidad para comunicarse eficazmente. Dentro de esta comprensión de la inteligencia, se encuentra la concepción tripartita de la competencia socio personal, donde se incluyen las inteligencias práctica, social y conceptual; cada una de ellas con un rango de habilidades diferentes.

Las habilidades necesarias en la conducta adaptativa, así como el rango de habilidades de cada una de las inteligencias, se amalgaman para dar un marco de acción más amplio al concepto de competencia personal, evidenciándose una confluencia entre: las habilidades de vida independiente y la inteligencia práctica; las habilidades cognitivas, comunicativas y académicas, con la inteligencia conceptual y la competencia social en sus niveles intra e interpersonales, con la inteligencia social.

Este panorama elucida el papel que se debe asumir desde las diferentes disciplinas involucradas en el campo de la discapacidad, para la formación de la persona discapacitada en las habilidades para la competencia personal, en sus cinco rangos: la competencia física, la inteligencia conceptual, la inteligencia práctica, la inteligencia social y la competencia emocional.

Las capacidades se definen como aquellos atributos que posibilitan un funcionamiento adecuado en la sociedad; ellas comprenden, los dispositivos biológicos para el aprendizaje, así como, las habilidades desarrolladas a partir de la interacción social lo que hace necesario para diagnosticar a una persona con retraso mental que se evidencie limitaciones en el funcionamiento de la inteligencia conceptual, en la inteligencia práctica e inteligencia social; deben ser consideradas en cada ambiente, es decir, en los contextos específicos en el que la persona interactúa.

La inteligencia conceptual hace referencia a las habilidades cognitivas que pueden ser evaluadas a través de los test de inteligencia aplicados individualmente teniendo en cuenta las características especiales de la persona. Se refiere a la noción tradicional del cociente intelectual y a las competencias escolares.

La inteligencia práctica alude a la capacidad de valerse por si mismo en forma independiente en las actividades de la vida diaria como el aseo, la comida, el vestido

y la prevención de peligros, así, como la capacidad de adaptación a diferentes entornos y de poseer destrezas para enfrentarlos.

La inteligencia social incluye "la existencia de habilidades interpersonales apropiadas"⁶⁹. Se define como la capacidad de actuar adecuadamente en las relaciones humanas, valorar actos de acuerdo con códigos morales, identificar sentimientos en sí mismo y en los demás, y desempeñar roles sociales; además posibilita la adquisición de habilidades de comunicación, de vida en el hogar y utilización de la comunidad.

Lo anterior permite visualizar los aspectos esenciales en el momento de realizar un diagnóstico. Éste, debe dar claridad con relación a los tipos de apoyos que requiere el sujeto de acuerdo con las necesidades identificadas, de tal manera que su objetivo fundamental ayude a planificar, organizar y adecuar los servicios que puedan favorecer la independencia, productividad, autodeterminación e integración de las personas con retraso mental.

El concepto de calidad de vida es abstracto y principalmente subjetivo, no obstante, éste puede ser objetivable, a través de la medición de indicadores que se desprenden de las siguientes dimensiones: bienestar emocional, relaciones interpersonales exitosas, la autodeterminación; bienestar material, desarrollo personal, bienestar

⁶⁹ Bennet. 1993 citado por: Shalok, Robert. Implicaciones de la investigación de la definición, Clasificación y sistemas de Apoyo de la AAMR de 1992 en: Revista Siglo Cero vol. 26 (1)

físico, inclusión social y el uso de los derechos⁷⁰; por medio de la valoración individual de éstos, se puede llegar a una determinación de los niveles de satisfacción y posibilidades de enriquecimiento de los contextos principales en la vida de la persona discapacitada, como de la no discapacitada.

Desde las posturas que se explica la calidad de vida de las personas con discapacidad, la autodeterminación es la variable que cobra mayor relevancia, en tanto se brinda a la persona la oportunidad de ser autónomo, más aún, cuando se considera a la persona con retraso mental u otra discapacidad, como disminuida para la libre elección de sus preferencias; por ello, se deben proveer las facilidades para que se materialicen las oportunidades de elección, bajo criterios como: la integración física, las interacciones personales significativas, el enfrentamiento de riesgos que permitan aprender las experiencias relevantes, asunción de roles dentro de la vida social y participación en el desarrollo de programas dirigidos a ellos mismos. Bajo esta significación la calidad de vida se orienta más hacia la persona que hacia la atención educativa, rehabilitadora o social; como lo expresa Wehmeyer y otros: "...las personas con discapacidad que experimentan una mayor calidad de vida, también son identificadas como aquellas, que disfrutan de una mayor autodeterminación"⁷¹.

⁷⁰ Dimensiones de calidad de vida propuestas por Shalock. *Ibidem*. Pág. 109

⁷¹ Citado por Verdugo y Shalock. *Op. Cit. Ibidem*. Pág. 101

El triple sistema que integra al concepto de calidad de vida, hace una evaluación de las intervenciones en el microsistema, el mesosistema y el macrosistema, que posibilita la actuación desde una metodología pluralista, en lo que concierne a: estrategias de evaluación, de educación, de rehabilitación y a diseños de investigación, con la utilización de procedimientos tanto cuantitativos como cualitativos que optimicen las investigaciones en el área de la discapacidad; es así como Shalock, expresa la necesidad de "dejar de ver la calidad de vida como una idea y considerarla como un proceso, como un concepto organizacional que guíe, nuestro trabajo para mejorar las condiciones de vida de todas las personas"⁷² .

Teniendo en cuenta que este concepto es una extensión y una superación de los conceptos de normalización e integración, su comprensión dentro de la cosmovisión contextualista de la discapacidad, se inscribe dentro del modelo ecológico, que es transaccional y comprende que cada sujeto influencia y es influenciado a su vez por el entorno.

En este orden de ideas, los apoyos varían no solamente de acuerdo con las necesidades del individuo, sino también con los recursos propios del contexto en que se encuentra. Éstos se clasifican en: *Intermitentes*, requeridos por un breve espacio de tiempo; *Limitados*, se requieren por un periodo de tiempo limitado; *Extensos*, no

⁷² Shalock., 1996. Pág. 136. Citado por Verdugo. M.A. Investigación en discapacidad: prioridades del futuro inmediato. Salamanca. Universidad de Salamanca. Pág. 2

tienen limitación de tiempo, implican una intervención regular en algunos espacios; y *Generalizados*, son aquellos que se presentan de forma consistente e intensa en diferentes ambientes y generalmente durante toda la vida.

Con relación a los tipos de apoyos, la AARM considera que la concepción de retraso mental "está específicamente diseñada para perfilar y planificar los apoyos requeridos por una persona concreta en un contexto concreto, para mejorar su funcionamiento en el medio en el que está; para mejorar, en definitiva, su calidad de vida"⁷³.

En la persona con retraso mental, la intervención formativa en cada uno de los campos disciplinares, debe darse desde la prestación de apoyos, que promuevan el bienestar y satisfacción de las necesidades de los usuarios de los servicios, ya sean educativos, médicos o de rehabilitación.

Para la prestación de los apoyos, se debe realizar un análisis del entorno y las disimilitudes entre éste, respecto a las reales posibilidades de los sujetos con discapacidad, reconociendo en cada situación particular la necesidad de procedimientos múltiples de intervención, que sean funcionales, es decir, que reduzcan los desequilibrios existentes entre la persona y los entornos en los que se desempeña; relevantes, donde los objetivos buscados sean análogos a los objetivos

⁷³ Un Nuevo concepto de Retraso Mental.

vitales de la persona; interactivos, en los que exista una relación bidireccional y coactiva entre los agentes que participan en el proceso de formación.

El proceso formativo se sustenta en la prestación de apoyos a diferentes niveles, aspecto concordante con el concepto psicológico de la Zona de Desarrollo Próximo, donde un miembro más capaz, se constituye en un instrumento mediador, para que un sujeto pueda desarrollar tareas, que sólo no podría hacer. En este sentido, las ayudas técnicas como: los dispositivos mecánicos para la comunicación, la movilización, y el control del entorno, son instrumentos mediadores que determinan la forma de vivir de la persona discapacitada, de percibir el mundo y de percibirse a sí misma, o sea, los apoyos trascienden el mero mundo de lo material, pasando por las mismas representaciones psíquicas de aquellos que requieren tales ayudas. A propósito de lo anterior, el transformar el entorno y posibilitar a la persona con discapacidad las capacidades para afrontar los requerimientos del mismo, transforma sus percepciones sociales y personales.

Lo anterior se constituye en un referente apropiado para decir que la adaptación del entorno vital a través de los apoyos prestados, está atravesada por la búsqueda de la autonomía, la identidad, la dignidad y las relaciones interpersonales, que se constituyen en los medios y los fines de la misma.

Actualmente, se vienen realizando estudios que intentan denominar el Retraso Mental, como Deficiencia Intelectual, término acuñado por la OMS, que permite distinguir la limitación de las enfermedades mentales; sin embargo, se considera que este término no se ajusta completamente, pues las limitaciones no se circunscriben solamente al ámbito de lo intelectual.

El Retraso Mental, en muchas ocasiones, puede presentarse como una de las características de algunas discapacidades, de las cuales, es importante mencionar el Síndrome de Down y la Insuficiencia Motora de Origen Cerebral, presentes en algunas personas de la población objeto de estudio.

El Síndrome de Down es conocido también como trisomía 21, debido a que es generado por la aparición de un cromosoma más en este par de cromosomas, el ser humano generalmente presenta 46 cromosomas, divididos en 22 pares autosómicos y un par de cromosomas sexuales, las personas con Síndrome de Down poseen 47 cromosomas, éstos pueden estar presentes en todas las células o no, lo que determina que existan diferentes tipos de trisomía:

Trisomía 21, Todas las células tienen 47 cromosomas.

Trisomía 21 Mosaicismo Normal: Hay una proporción variable de células trisómicas, mientras que son normales las restantes.

Traslocación, en que el cromosoma 21 aparece fundido con otro cromosoma.

El síndrome, presenta problemas asociados como cardiopatías congénitas, hipertensión, laxitud ligamentaria desde el punto de vista ortopédico e hipotonía muscular, las cuales generan retardo en el desarrollo motor, estos rasgos tienden a ser una constante del síndrome.

A nivel físico poseen una características generales, que son de gran importancia en el momento de realizar un diagnóstico: los ojos presentan hipoplasia periférica y manchas de Brushfield del iris; las orejas son pequeñas, en ocasiones con prominencias y los lóbulos son pequeños o están ausentes; los dientes están mal alineados, amontonados o muy espaciados; La nariz es respingona y los orificios nasales dirigidos ligeramente hacia arriba; el cuello es corto; los metacarpios y falanges de las manos son relativamente cortos y en los pies se da una separación entre el primero y segundo dedo y un surco que se extiende desde el primer espacio interdigital hacia la planta del pie.

Referente al aspecto psicológico de una persona con Síndrome de Down, Lopez Feudoa, considera que se caracteriza por un desenvolvimiento psíquico lento, en donde el patrón de desarrollo es de un grado inferior al del término medio, demostrando una variabilidad considerable con relación a su comportamiento, como producto de las diferencias individuales que presentan en las áreas de comportamiento, como es el caso de la conducta social, estas diferencias pueden ser

ocasionadas por las propias características biológicas o por la calidad y diversidad de la estimulación recibida en los diferentes entornos de los cuales hace parte (escuela, familia, comunidad)

La Insuficiencia Motora de Origen Cerebral (IMOC) se define como un Trastorno del movimiento y de la postura debido a un defecto o lesión del cerebro inmaduro, la cual no es progresiva ni hereditaria; causa un deterioro variable de la coordinación de la acción muscular, no es reversible y está contemplada dentro de una de las enfermedades del sistema nervioso central (S.N.C).

Una de las características fundamentales de la IMOC es el daño causado en las funciones motrices, afectando el tono (Contracción muscular en reposo), la postura (equilibrio del individuo) y el movimiento (acción motora voluntaria)

La IMOC puede ser originada durante el embarazo, en el momento del parto o en el periodo postnatal. en el periodo prenatal, puede ser causada por rubéola, sífilis, herpes, hepatitis o enfermedades intrauterinas que ocasionan lesiones denominadas embriopatías o fetopatías, de acuerdo al periodo de embarazo en el que se presenten; en el período perinatal, la principal causa es la anoxia neonatal que puede ocasionar una hemorragia cerebral o lesiones definitivas en las neuronas, otras pueden ser: inadecuada utilización de fórceps, la estrechez pélvica, nudos en el cordón umbilical, la prematuridad, placenta mal implantada o traumatismos; dentro de las causas postnatales se encuentran: las enfermedades infecciosas como la meningitis y la

encefalitis, los traumatismos craneoencefálicos, la incompatibilidad del factor RH, la desnutrición, la deshidratación severa y los trastornos convulsivos.

Su clasificación depende de los efectos funcionales y la topografía corporal, de acuerdo a los primeros se conocen:

Espástica: caracterizada por aumento en la tensión de los músculos, movimientos rígidos, lentos e incoordinados.

Atetósica: Los movimientos involuntarios, son impulsivos y sin coordinación. Se dan cambios bruscos e inesperados del tono muscular.

Atáxicos: Los músculos son flácidos, el equilibrio y la estabilidad se presentan torpes. Existe falta de control en la fuerza, distancia y dirección de los movimientos.

Rigidez: se presenta una marcada hipertonía, tanto de los músculos agonistas como antagonistas.

Formas Mixtas: Existen diversas combinaciones, por lo cual no hay unas características específicas.

De acuerdo con la topografía corporal, es decir, según la parte del cuerpo afectada, puede ser:

Paraplejía: Se encuentran afectados ambos miembros inferiores

Tetraplejía: Los miembros superiores e inferiores están afectados por igual.

Diplejía: están más afectados los miembros inferiores que los superiores.

Monoplejía: Se afecta una sola extremidad.

Triplejía: Se afectan tres miembros, dos más que el tercero.

Hemiplejía: Esta afectado la mitad del cuerpo. (lado derecho o izquierdo)

De otro lado, en la población objeto de estudio se encuentra un porcentaje mínimo de sujetos que presentan Homocistinuria, síndrome caracterizado por la presencia del aminoácido de homocisteína en la sangre y la orina, debido a una serie de defectos enzimáticos de la vía metabólica de transformación de la metionina en cisteína. Se hereda con carácter autosómico recesivo; las manifestaciones clínicas son retraso mental, osteoporosis y anomalías esqueléticas, luxación del cristalino y tromboembolismo. El tratamiento consiste en la administración de una dieta pobre en metionina y dosis suplementaria de vitamina B6.

Es así, como se denota que la característica principal de la población objeto de estudio es el Retraso Mental, por lo que en este término se englobará la información referente a ella.

3. MARCO METODOLÓGICO

3.1 MODELO INVESTIGATIVO

La investigación es de tipo *culitativa - descriptiva*, la cual parte de la observación estructura y no estructurada de las vivencias de un grupo, del que se reconstruyen los procesos de acción referentes al desempeño social en los diferentes entornos donde se aplican los instrumentos de evaluación (hogar e institución educativa).

La información recogida, se muestra como datos expuestos al análisis para ser contruidos como argumentos coherentes, que describen el estado actual de las habilidades sociales de la población objeto de estudio.

A partir de los resultados obtenidos se diseña un Programa de Enseñanza de Habilidades Sociales que se estructura tomando como base las técnicas cognitivo - conductuales.

3.2 POBLACIÓN Y MUESTRA

La muestra está compuesta por 41 jóvenes y adultos con edades comprendidas entre los 16 y 50 años, pertenecientes a la Corporación Habilitemos, ubicada en la Calle

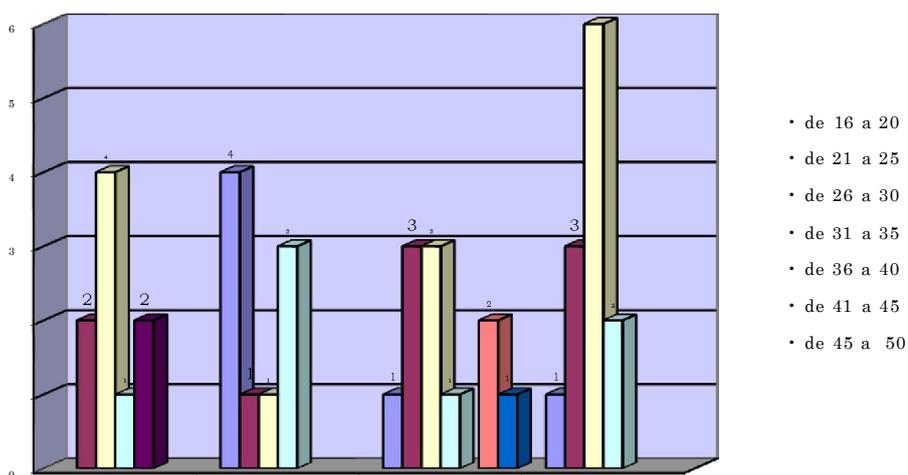
101 No. 65 - 99 (Castilla), la cual ha sido fundada a partir de Octubre 4 de 1985, posee una Naturaleza Jurídica Privada y Personería Jurídica 34133 de Octubre 7 de 1985, el 46.16 % de la población son mujeres y el 53.84 % son hombres, quienes han sido diagnosticados como personas que presentan retraso mental. Del total de jóvenes y adultos, el 30.76% presentan Síndrome de Down, el 10.25 % Insuficiencia Motora de Origen Cerebral (IMOC) y el 2.56 % Homocistinuria.

DIAGNÓSTICO

EDAD	Homocistinuria	IMOC	Retraso Mental	Síndrome de Down	Total general
de 16 a 20		1	2	3	6
de 21 a 25	1	1	5	1	8
de 26 a 30		1	8	5	14
de 31 a 35		1	2	3	6
de 36 a 40			2		2
de 41 a 45			2		2
de 45 a 50			1		1
Total general	1	4	22	12	39

La población se encuentra distribuida en la Corporación en tres Niveles de Entrenamiento Básico, acorde con el desempeño en cada una de las áreas de desarrollo de los sujetos, por esto en el interior de cada grupo existe una heterogeneidad con relación a la edad y al diagnóstico específico de los sujetos que lo integran.

Distribución de la Población



Gran parte de la población forma parte de familias diada materna y provienen de estratos 1, 2 y 3.

En cuanto a la escolaridad predomina tanto en los padres como en las madres la secundaria, ninguno de ellos posee estudios universitarios.

3.3 INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN Y MEDICIÓN DE LA INFORMACIÓN

La etapa de recolección de los datos, incluyo la creación, selección y aplicación de instrumentos para la medición de las habilidades sociales, estos debieron ser contruidos para el estudio en particular

Debido al tipo de estudio realizado, no se crearon hipótesis, razón por la que se midieron variables de interés, que permitieron la vinculación de conceptos abstractos con indicadores empíricos.

Para la evaluación de las unidades de análisis molares (habilidades sociales), se utilizó una pauta evaluativa para maestros y padres de familia o acudientes de los jóvenes pertenecientes a la muestra intervenida; consistente en la división de las unidades molares de análisis, en sus unidades moleculares de análisis (subhabilidades sociales) y su correspondiente evaluación dentro de categorías determinadas.

Las variables observadas están listadas en su orden jerárquico, de acuerdo a su definición conceptual y a su vez, éstas están desglosadas en ítems correspondientes a las unidades más pequeñas de análisis. En este sentido los niveles de medición utilizados son: el nominal y el ordinal.

En el nivel de medición nominal, las variables categóricas se organizaron sin ningún nivel de orden o jerarquía entre ellas, como se evidencia en la ficha de registro de observación de la interacción social (FROISM) para maestros, las variables observadas no poseen entre sí un nivel jerárquico, así como en las encuestas hechas a padres de familia y acudientes sobre tipología de familia y habilidades sociales y dinámica familiar.

En el nivel de medición ordinal, las variables se organizaron por categorías jerarquizadas, como se elucida en las pautas evaluativas para maestros y padres de familia o acudientes, donde cada rango de habilidad, antecede y sucede a otro; igualmente las subhabilidades consideradas en cada uno de ellos, están organizadas de manera ordinal, para su valoración y análisis.

Sólo en las pautas evaluativas se codifican los datos según un valor que ha sido establecido *a priori*, en la ficha de registro y encuestas, sólo se codifican de manera nominal *a posteriori*, para su comprensión y análisis descriptivo explicativo. Se

realiza de esta manera dada la amplitud de categorías consideradas en ambos instrumentos.

Las encuestas aplicadas, permiten la recolección de datos sobre tipologías de familias existentes en la Corporación Habilitemos y el establecimiento de la relación entre la dinámica familiar y el desempeño de los jóvenes en las habilidades sociales.

La encuesta sobre tipología de familia, posee preguntas de tipo cerrado y administrada por los investigadores, su codificación se realiza *a posteriori*.

La encuesta sobre dinámica familiar y desempeño en habilidades sociales, es de tipo estructurado, con preguntas cerradas de determinadas opciones de respuesta para marcar con una X, por lo tanto se sigue el mismo parámetro de administración y codificación para todos los sujetos encuestados. La codificación debido al amplio rango de categorías se realiza *a posteriori*.

Pauta evaluativa para padres o acudientes, es una escala de medición de actitudes inscrita en el tipo de escalonamiento Likert, pero no con afirmaciones sino con preguntas con dirección favorable o positiva, en la que la respuesta a las mismas, califica favorablemente al objeto de actitud; así si se responde de manera afirmativa a la pregunta, la actitud será calificada de manera más favorable. (Ver anexo 1)

Cuando se responde de manera negativa, la puntuación disminuye, porque se califica de manera desfavorable el objeto de actitud valorado.

Como se miden diferentes categorías por unidades molares de análisis y dentro de éstas las unidades moleculares, se incluye una escala por cada objeto de valoración, pero se analizan de manera conjunta.

Se aplica de manera autoadministrada, durante varias semanas, cada habilidad se registra luego de una semana de observación dirigida en los ambientes naturales en el hogar. Las habilidades observadas se valoran en tres categorías: siempre, a veces y nunca, correspondientes a los valores numéricos 3, 2 y 1 respectivamente.

Los valores obtenidos respecto a cada pregunta, se suman luego para obtener la puntuación final de cada sujeto de la muestra; por ello esta pauta evaluativa se considera una escala aditiva.

Pauta evaluativa para maestros, es del tipo de escalonamiento Likert, con ítems presentados en forma de afirmaciones que califican al objeto de actitud. (Ver anexo 2)

Las afirmaciones están formuladas en dirección positiva, mientras más de acuerdo se esté con la afirmación, la actitud será calificada de manera más favorable.

Esta escala de valoración es autoadministrada por los maestros, durante las mismas semanas en las que se aplican las de los padres o acudientes. La valoración se realiza con base en la observación y trabajo dentro de ambientes de la Corporación: el actividades pedagógicas, los talleres y espacios recreativos. Las habilidades observadas se valoran en tres categorías: siempre, a veces y nunca, correspondientes a los valores numéricos 3, 2 y 1 respectivamente.

Este instrumento de análisis es una escala aditiva, en la que la puntuación final se obtiene de sumar los valores derivados de cada afirmación.

Ficha de registro de observación de la interacción social para maestros (FROISM): la ficha de registro, permite el registro sistemático del comportamiento o conducta manifiesta durante la observación directa de la interacción que se da entre los /las jóvenes. El análisis se realiza bajo las categorías interactivas y no interactivas de la conducta interpersonal. (Ver anexo 3).

Esta pauta de observación es similar al análisis de contenido. Es un análisis del contenido de las interacciones observadas, o en caso contrario de las no interacciones observadas.

Las unidades de análisis que forman la ficha evaluativa, son las categorías interactivas y las no interactivas de la relación interpersonal, cada una define la conducta observada dentro un marco determinado, ya sea de tiempo espacio o tipo de situación.

Cada unidad de análisis hace parte de un sistema de categorías; en el caso de la ficha (FROISM), sólo hay dos sistemas de categorías, el de las categorías interactivas y el de las categorías no interactivas, que a su vez se dividen en subcategorías algunas mutuamente excluyentes y otras no, es decir un sujeto puede tener una interacción con un agente social y posteriormente involucrar a varios agentes sociales; mientras que si se registra en un contexto de interacción, a la vez no puede estar registrando en otro espacio físico diferente la misma interacción con los mismos agentes sociales implicados. En este sentido la exclusión mutua es específica para cada grupo de subcategorías.

Las categorías, así como las subcategorías se derivan del marco teórico teniendo cada unidad de análisis un soporte conceptual, para la interpretación de la información recolectada. La codificación se realiza *a posteriori*, luego de la culminación del registro de la observación, totalizando las anotaciones que se hacen a cada categoría como unidad de análisis en cada observación realizada. Las categorías son nominadas pero no con valores numéricos, como se suelen nominar las categorías en los análisis de contenidos.

El universo de aspectos y conductas a observar son las diferentes situaciones, agentes, actividades y agentes implicados en las interacciones, así como los aspectos que caracterizan una conducta no interactiva; en cada uno de los análisis de las categorías, se establecen unidades más pequeñas de análisis como si la interacción fue verbal o no verbal y si implicó otros agentes sociales del mismo nivel del alumno o de otro nivel.

A los sistemas de análisis, categorías y subcategorías no se les asignó un valor cardinal, como en las escalas Likert, simplemente se analizará la frecuencia de las conductas y las especificidades situacionales de las mismas.

El medio de observación utilizado fue la observación directa participante, en la cual a la vez que se codifican las categorías en el momento mismo de la observación, el observador participa en las actividades, sean éstas estructuradas o no.

Se caracteriza esta ficha de registro de observación de la interacción social para maestros, como una técnica de medición no obstructiva, debido a que el instrumento, registra las conductas y comportamientos, estimulados por factores ajenos al instrumento de medición, mientras que en los cuestionarios y las escalas de actitud como la Likert, se estimula una respuesta frente a cada ítem, condicionando de alguna manera el registro de los datos que se analizan.

Encuesta sobre dinámica y organización familiar: consiste en un conjunto de preguntas que pretenden medir la dinámica familiar respecto a las habilidades sociales. El tipo de preguntas realizadas es de tipo cerrado, en el que se presenta a los encuestados, diversas posibilidades de respuesta para que se circunscriban a ellas, marcando una o varias opciones en algunas preguntas y sólo una en otras; en las categorías donde se pueden marcar varias opciones de respuesta, éstas no son mutuamente excluyentes. Una pregunta ofrece en sí misma otra pregunta que da la posibilidad de una respuesta abierta, lo que hace que esta encuesta sea semiestructurada. (Ver anexo 4).

En cada pregunta se definen *a priori*, las categorías de respuesta; pero no se estableció una precodificación en la encuesta, es decir, no asigno valor numérico a la respuestas antes de la administración del instrumento, para no, influir en las respuestas de los encuestados, debido a que la encuesta pretendía medir actitudes, podría verse afectada la sinceridad en las respuestas por obtener puntajes mayores en la valoración de la dinámica familiar.

La codificación se realiza una vez se obtienen las respuestas, para realizar el análisis pertinente.

Encuesta sobre tipología de familia: posee un formato tipo formulario. Consiste en un conjunto de preguntas respecto a la variable tipología de familia, que desea medir. (Ver anexo 5).

Es semiestructurada, algunas preguntas son cerradas y otras abiertas. Las cerradas contienen alternativas de respuesta en las que se pueden elegir más de una opción. Otras sólo dan dos opciones de respuesta y sólo se puede marcar una, debido a que las dos son mutuamente excluyentes.

Esta encuesta se refiere básicamente a la recolección de datos de identificación familiar, donde se pregunta nombres, edades y ocupaciones, lo que hace que las categorías de respuesta no puedan ser pre codificadas, sino que su codificación se hace *a posteriori*.

Las respuestas no se les asigna un valor numérico, dado que no se pretende calificar un objeto de actitud, sino recoger datos objetivos, acerca de la estructura familiar y socio económica de la muestra intervenida.

La encuesta fue administrada por los investigadores, bajo los mismos parámetros para todos los sujetos encuestados.

El diario pedagógico: Es un espacio de reflexión sobre la actividad docente basado en la reflexión, que parte de las preguntas cómo y por qué.

Para registrar la información en este instrumento de recolección se parte de la lecturización sistemática de la dinámica del grupo, en ambientes de aprendizaje específico como: actividades pedagógicas, los talleres y las actividades recreativas. Observando y registrando: niveles de aprendizaje y desarrollo individual, expectativas del grupo, estrategias de seguimiento y control, estados de desarrollo de competencias específicas en cada área de desarrollo trabajadas en las unidades didácticas o proyectos de aula, estrategias para detectar conocimientos previos, describir acontecimientos más significativos, referidos al docente, al estudiante y a la comunidad educativa de la Corporación. En el diario de campo deben ir siempre identificados: la fecha y las actividades trabajadas durante la sesión.

El análisis a partir de este instrumento de recolección permite: la relectura de los referentes prácticos y teóricos sobre el desarrollo de habilidades específicas, procurando la correlación del conocimiento práctico con el conocimiento disciplinar y focalizando las problemáticas específicas sin descontextualizarlas.

En cuanto a las habilidades sociales posibilita el desarrollo de niveles descriptivos, analíticos, explicativos, valorativos y prospectivos de las mismas

Además es el único instrumento de análisis que facilita la revisión crítica del desempeño docente durante la intervención pedagógica; por ello tiene un significativo valor en cuanto a la vinculación real de la teoría con la práctica que la sustenta.

Diario de campo reuniones autoformativas con las familias: este instrumento permite el registro de las sesiones y actividades realizadas en las reuniones autoformativas con las familias de la Corporación Habilitemos.

Presenta la estructura de cada sesión, con sus objetivos y cada actividad distribuida con un tiempo determinado y número específico de participantes, además de la presentación de una evaluación sucinta de la sesión por parte de una de las investigadoras, que hace las veces de observadora.

Su estructura es sencilla, se debe identificar la fecha de la sesión, las actividades realizadas, y la evaluación de cada una de ellas.

3.4. TÉCNICAS DE ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN

El análisis de la información se realizó a través de las siguientes técnicas:

Elaboración y lectura de cuadros descriptivos, por medio de la estadística descriptiva que explica, analiza y representa un grupo de datos utilizando métodos numéricos y gráficos que resumen y presentan la información contenida en ellos.

- Cruce de información a través de las variables más significativas.
- Análisis cualitativo de la información obtenida.

3.4. DESCRIPCIÓN DEL TRABAJO DE CAMPO

En el mes de marzo se iniciaron las reuniones mensuales con los padres y /o acudientes de los alumnos, en las cuales se desarrollan actividades dinámicas y temas alusivos a las habilidades sociales, con el objeto de brindar un conocimiento básico sobre éstas y su importancia en la relación con el o los otros, a partir de la reflexión y la auto - formación entre las familias, para facilitar, su intervención en la evaluación del desempeño en las habilidades sociales de sus hijos y/o familiares. Las reuniones se realizaron el primer viernes de cada mes, durante todo el año, siendo la última en el mes de noviembre.

A partir de la segunda sesión (dada en el mes abril) se hace entrega de la pauta evaluativa a los padres, dándose una clara descripción sobre ésta en busca de una adecuada aplicación por su parte en el hogar; dándose inicio a la observación

estructurada del desempeño de los y las jóvenes y los y las adultos/as con relación a las habilidades sociales, en dos contextos diferentes; familia y escuela; comenzando con la habilidad de interacción social y comunicación que incluye las habilidades moleculares de comunicación asertiva, habilidades conversacionales y habilidades de expresar y responder a sentimientos y emociones de los otros, evaluada hasta el día 30 de abril. Durante el mes de mayo se observó y calificó la habilidad de adecuar la conducta a la norma y para el mes de junio, las habilidades de cooperar y de solución de problemas interpersonales; en la escuela la pauta evaluativa fue administrada para cada nivel, por la maestra titular de éste.

Luego del receso de vacaciones se aplica la ficha FROISM (ficha de registro de observación de la interacción social para maestros), la observación para este caso se estipula en espacios específicos y en tiempos definidos, así, los días martes se realiza el registro de las interacciones presentadas en el taller por el periodo de tiempo de 45 minutos, el miércoles, las presentadas en la actividad recreativa, los jueves, las observadas en el aula y cualquiera de estos días debía registrarse las de otros espacios (cada uno de los evaluadores, seleccionaba el día, para este último espacio); el registro se realizó por un periodo de cuatro semanas, finalizándose en Agosto 2.

Este registro fue elaborado por las maestras encargadas de cada uno de los espacios, en el aula y en otros espacios, la maestra titular, observaba y registraba las interacciones de los sujetos que integraban el nivel del cual estaba encargada. Para

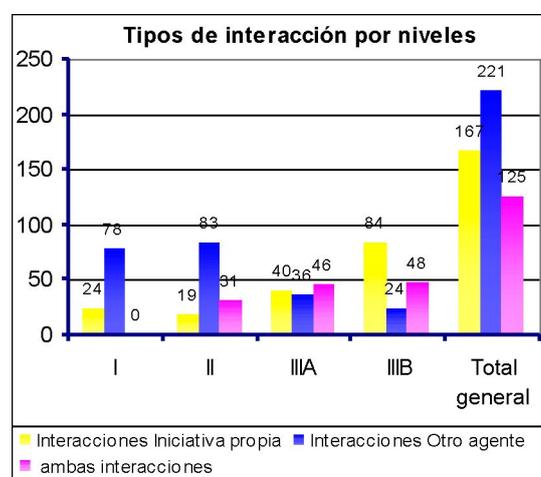
las actividades de recreación, en las que se encuentran, fútbol, gimnasia y terapia física, y de taller, reciclaje, papel artesanal, manualidades y lana, los y las jóvenes y los y las adultos /as se distribuían en los diferentes espacios, por lo que la observación y registros eran elaborados por parte de la maestra encargada, que no necesariamente era la titular del nivel en el que se encontraba ubicado.

3.5. ANÁLISIS DE RESULTADOS

3.5.1. Análisis De Categorías Interactivas

Con relación a las categorías interactivas y no interactivas observadas y medidas, se encuentra que a nivel general se presentaron más interacciones por iniciativa de otro agente, con un 43% del total general de interacciones social, seguido por la frecuencia de interacciones por iniciativa propia 33% del total general, y un 24% de interacciones simultáneas. Lo anterior se visualiza en totales de interacciones en la siguiente gráfica:

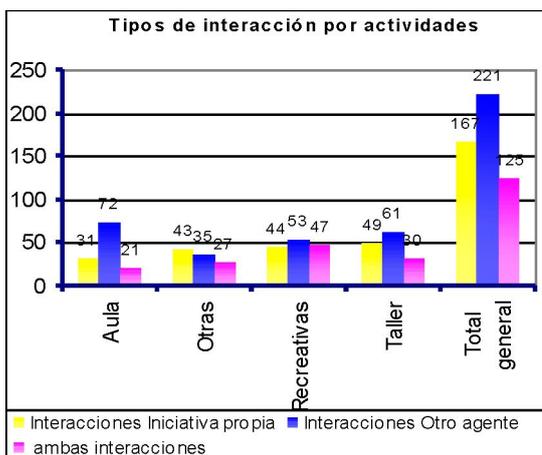
Esto es explicado por las dificultades que poseen las personas con retraso mental para



iniciar interacciones, debido al rechazo al que se han visto enfrentados durante su vida y segundo por los constantes fracasos a los que se enfrentan en el establecimiento de relaciones interpersonales al ser rechazados.

De otro modo el hecho de estar siempre desfasados socialmente con respecto a sus pares, hace que ante ellos las personas con retraso mental parezcan con menos repertorio de habilidades sociales, lo que genera verbalizaciones negativas sobre sí mismos que afectan su desempeño social. Esto aunado a las valoraciones que le dan las personas a su alrededor (padre, hermanos, amigos) generalmente de necesidad de protección, crea dependencias en las formas de interactuar; en este sentido a los/las jóvenes y los/las adultos/as se les hace necesario la presencia de otro Agente social para iniciar interacciones.

El grupo IIB presenta el mayor número de establecimiento de interacciones por iniciativa propia, lo que da cuenta de una menor dependencia de otros para iniciar interacciones. Cabe anotar que este grupo es más aventajado, que los otros tres, en las diferentes áreas de desarrollo, destacándose mayores niveles de desarrollo del área del lenguaje tanto expresivo como comprensivo.



Tomando en cuenta los espacios donde se registraron las interacciones, se puede

observar que éstas se comportan de manera diferente en su prevalencia. En el aula la mayor cantidad de interacciones se presenta por iniciativa de otro agente social, representando más de la mitad del total con un 58%, seguidamente se dan las interacciones por iniciativa propia con un 25%, finalmente los casos donde se dan de manera simultánea ambos tipos de interacciones, son menos representativos con un 17% del total de interacciones observadas en el aula.

En las actividades de otros espacios la ventaja se observa en las interacciones por iniciativa propia, representado en un 41%, mientras que las interacciones por iniciativa de otro agente social son el 33% del total de las interacciones registradas en este espacio, las interacciones por iniciativa propia y por otro agente social a la vez, son las que se dan con menos frecuencia en este espacio, siendo éstas un 25%.

En las actividades recreativas se observa una distribución homogénea entre los tres tipos de interacción, predominando las interacciones por otro agente social con un 36%, seguido de interacciones donde se presentaron las interacciones por iniciativa propia y de otro agente social de manera alterna; en última instancia se evidencian las interacciones por iniciativa propia con el 31% de las interacciones observadas en esta categoría.

Durante las actividades realizadas en el espacio de taller, predomina un 45% de las interacciones con otro agente social, en tanto un 35% de éstas son por iniciativa

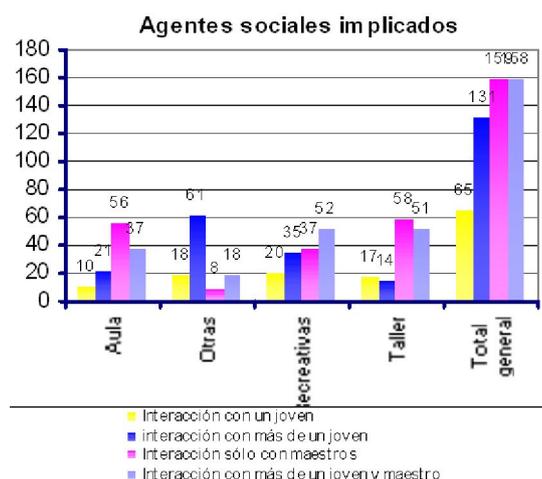
propia y el porcentaje restante corresponde a situaciones donde se presentan de manera simultánea ambas interacciones.

Frente al total general se visualiza que imperan las interacciones por iniciativa de otro agente social, estando enmarcadas dentro de un 43%, igualmente son representativas las interacciones por iniciativa propia con el 33%, en último lugar se encuentran las interacciones alternas con un 24% del total de interacciones observadas.

Dentro de los contextos observados predominan las interacciones por iniciativa propia en las actividades no estructuradas, como las de otros espacios y las recreativas, donde disminuye la presencia del maestro y las interacciones entre los sujetos implicados se hace de manera libre según los jóvenes que gocen de empatía entre sí. En las actividades recreativas se promueve el trabajo cooperativo, siendo ésta la estrategia de aprendizaje utilizada, que promueve la interacción física, factor que pudo influir en el mayor número de interacciones establecidas. No obstante en las actividades de aula y de talleres disminuyen las interacciones por iniciativa propia, en este sentido se encuentra una relación con la mayor presencia de actividades estructuradas propuestas por los maestros, en consecuencia los jóvenes dirigen sus habilidades cognitivas (atención, concentración), al desarrollo de las tareas propuestas y las desvían de propósitos sociales, como el establecimiento de relaciones interpersonales.

Las personas con retraso mental que hacen parte de la muestra evaluada, generalmente interactúan en muy pocos espacios diferentes a los de la escuela, constituyéndose esta última como el lugar donde se desarrollan casi todas sus interacciones sociales. Retomando la afirmación que desde la explicación de habilidades sociales se hace, referente a que las personas adquieren mayor y mejor desempeño social en las situaciones a las que se enfrentan con mayor frecuencia y que les requieren mayores esfuerzos, es decir aquellas que son menos estructuradas por otro agente y la motivación es propia y no es promovida por un agente externo, se producen en un mayor número las interacciones por iniciativa propia. Acorde con la propuesta de aprendizaje por flujo de Gardner, se puede decir que las actividades deben estar estructuradas, pero darle al sujeto un margen de acción en consonancia con sus reales capacidades, de modo que la motivación intrínseca se vea promovida por la exigencia de la tarea, cuidando que ésta no sobrepase las habilidades con las que cuenta la persona, para ser frente a la situación. En este sentido las actividades no estructuradas dan más seguridad a los/las jóvenes y los/las adultos/as con retraso mental para interactuar por su propia iniciativa con otros agentes sociales.

Según los tipos de personas implicadas en las interacciones que se observaron entre los/las jóvenes y adultos/as en las diferentes actividades, se encuentra que en el aula el 45% de las



interacciones se desarrollan exclusivamente con los maestros; seguidamente se encuentra que el 30% de las interacciones en este espacio corresponde a las desarrolladas con más de un joven y maestro al mismo tiempo. Por último se encuentra las categorías de interacción de un joven con otro joven y un joven con más de un joven, corresponden al (8% y 17%) consecutivamente.

En actividades desarrolladas en otros espacios, se obtuvo que el 58% de las interacciones se establecieron con más de un joven lo que se puede relacionar con el 41% de interacciones por iniciativa propia, que se dieron en este mismo de actividades; ello manifiesta claramente que la mayoría de las interacciones de los jóvenes cuando no hay intervención del maestro son por iniciativa propia. En un 17% se inscriben las interacciones dadas con un solo joven e interacciones de más de un joven y maestro a la vez, sumando ambas un 34% del total de las interacciones establecidas en estos espacios. Finalmente se observa una disminución de las interacciones con dadas sólo maestros, representando un 8% del total de interacciones dadas en estos espacios.

En las actividades recreativas son mayor las interacciones en la categoría de interacciones con más de un joven y maestro, constituyéndose en un 36% de éstas; de manera homogénea se dan las interacciones con más de un joven y las interacciones sólo con maestros, representadas en el 24% y 26% respectivamente; el 14% restante corresponde al número de interacciones establecidas con un solo joven. Los datos

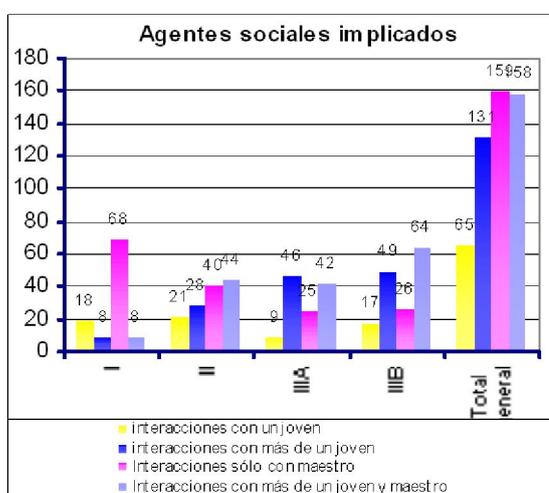
citados tienen afinidad con los tipos de interacción que se dan en este mismo espacio, la interacción por iniciativa de otro agente social que en ellas predomina, se dan con el maestro y entre los mismos jóvenes, pese a que es una actividad estructurada por el maestro, promueve el trabajo conjunto y la interacción física entre los /las jóvenes y los /las adultos/as. En sentido contrario se encuentra una reducción en las interacciones con un solo joven, debido a que el trabajo individual, es poco en estas actividades.

En la actividad de taller se evidencia una preeminencia de 42% de interacciones sólo con maestros, lo que se relaciona con un 44% de interacciones por iniciativa de otro agente social durante estas actividades, demostrándose así, la relación existente entre este tipo de interacciones por iniciativa de otro agente social con la presencia del maestro.

Seguidamente se encuentra un 36% de interacciones de más de un joven y maestro, lo que esta en concordancia con el 35% de las interacciones por iniciativa propia encontradas en estas mismas actividades; lo que dilucida que cuando hay más de un joven involucrados en la interacción existe concomitancia con las interacciones dadas por iniciativa propia.

Con menor frecuencia se presentan las interacciones con un solo joven y las interacciones con más de un joven de conformidad con un 12% y 10% cada una.

A nivel general, se observan semejanzas entre el número de interacciones con sólo maestros y con más de un joven y maestro a la vez. Encontrándose la menor representatividad de todas las actividades en las interacciones con un solo joven, ubicadas en un 13% del total general de las observaciones registradas.



De acuerdo con los niveles y los agentes sociales implicados se encuentra que: en el nivel I existe un mayor índice de interacciones sólo con maestros, equivalente al 66% del total de interacciones, lo que está relacionado con el 76% de interacciones iniciadas por otro

agente social en este nivel; el menor índice se encuentra en las categorías de más de un joven y más de un joven y maestro sumando éstas un 16% distribuido de igualmente para ambas.

En el nivel II, se da una distribución similar en las interacciones que se dan sólo con el maestro y aquellas con más de un joven y maestro; siendo éstas el 30% y 33% proporcionalmente; éstas son mutuamente proporcionales con el 63% de

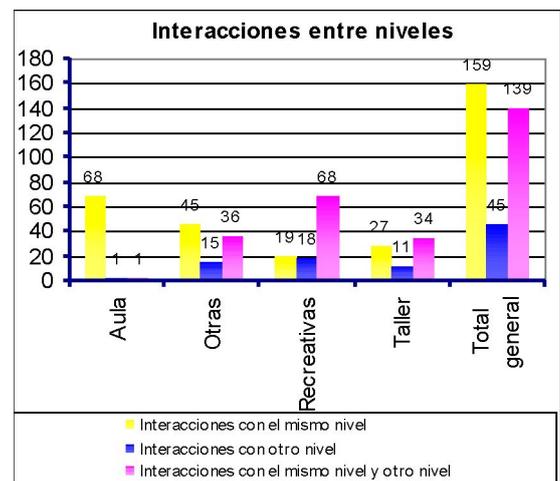
interacciones iniciadas por otro agente social y el 23% de interacciones por iniciativa propia y otro agente social de forma alterna, en concomitancia con la presencia de un número mayor de interacciones con el maestro y con más de un joven y el maestro en este nivel. Ulteriormente se ubican en un 21% las interacciones con más de un joven y en un 16% con un solo joven.

En el nivel IIIA existe una preeminencia de las interacciones con más de un joven, particularizadas por un 39%, seguido por un 34% de interacciones con más de un joven y maestro, se aprecia que 20% del total de interacciones se da sólo con maestros, en tanto el 7% de ellas designan el número de interacciones con un solo joven.

En lo concerniente a las interacciones percibidas en el nivel III B, el 41% define las interacciones dadas con más de un joven y maestro alternamente, consecutivamente se encuentran las interacciones con más de un joven puntualizadas en un 31%; en este sentido se vislumbra una similitud entre la frecuencia de las interacciones sólo con maestros y las interacciones con un solo joven, especificadas en el 17% y el 11%. Comparativamente se avizora que existe una relación entre el 54% de interacciones por iniciativa propia y de interacciones simultáneas, con las interacciones, con más de un joven y maestro, presentadas en este nivel.

Considerando el total general, se determina una distribución equitativa, entre el número de interacciones con más de un joven y con más de un joven y maestro, explicados por el 30% y 31%. En reciprocidad con el total general del tipo de interacciones, donde imperan las interacciones por iniciativa de otro agente social y las interacciones por iniciativa propia, se advierte una vez más que ante la presencia de un mayor número de interacciones con más de un joven se presenta, correlacionadamente, también una prevalencia en el número de interacciones por iniciativa propia. Así mismo cuando hay interacciones sólo con el maestro, predominan las interacciones iniciadas por otro agente social.

Acorde con otra categoría de análisis se puede columbrar la frecuencia de las interacciones establecidas por lo/las jóvenes y los/las adultos/as con los pares de su mismo nivel, de otro nivel o ambos niveles, en las diferentes actividades. En el aula el 98% de las interacciones es con jóvenes de su mismo



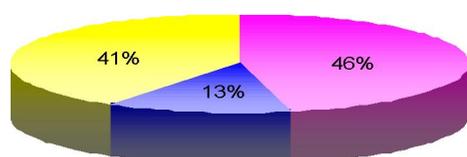
nivel, en tanto las otras dos categorías sólo representan el 1% cada una. En las actividades de otros espacios, el 46% de las interacciones se dieron con jóvenes del mismo nivel, 36% con los/las compañeros/as del mismo nivel y otro nivel, y el 16% de otro nivel. En las recreativas el 65% de las interacciones se dan con compañeros/as de ambos niveles, mientras que el 18% y el 17% explican las interacciones con los del mismo nivel y las interacciones con otro nivel. En la actividad de taller es

mayoritaria la categoría de interacciones con ambos niveles significada en un 4%, subsiguientemente se presenta un 38% de interacciones con los /las jóvenes y adultos/as del mismo nivel, finalmente se evidencia un 15% de interacciones con compañeros/as de otro nivel.

Respecto a cada tipo de interacción se vislumbra que aquellas que se establecen con compañeros de un mismo nivel, están representadas en mayor medida en las actividades de aula, que significan el 43% del total de las interacciones clasificadas bajo esta categoría, en tanto la menor representatividad se distingue con un 17% y 1% de las interacciones dadas en el taller y las actividades recreativas.

En lo referido a las interacciones con jóvenes y adultos/as de otro nivel, existe superioridad en el porcentaje del número de interacciones dentro de las actividades recreativas, con un 41% de ellas, en similar proporción se señalan las interacciones en actividades de otros espacios, hecho que se halla justificado en la forma en que estas actividades organizativamente integran a alumnos/as de diferentes niveles. En menor frecuencia se dan estas interacciones en el espacio del aula con un 2% del total de las interacciones denominadas en esta categoría.

Interacciones entre niveles respecto al total general

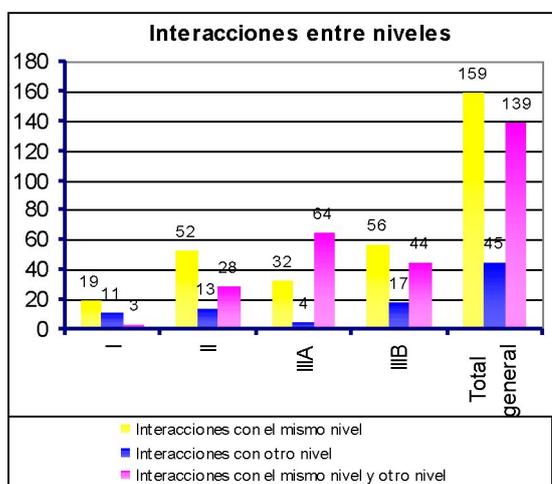


- Interacciones con el mismo nivel
- Interacciones con otro nivel
- Interacciones con el mismo nivel y otro nivel

De conformidad con las interacciones dadas con compañeros/as de ambos

niveles, se entrevistó que las recreativas prevalecen con un 49%, luego se ubican con un similar número de interacciones las actividades de taller y otros espacios, con el 24% y 26% correspondientes, mientras que sólo un 1% es representativo de las interacciones realizadas en las actividades de aula.

Según el 100% de las interacciones registradas, el 46% se inscribe en las interacciones con jóvenes de un mismo nivel, en proporción semejante se encuentra que el 41% fue con jóvenes de ambos niveles y el 13% de ellas se dieron con jóvenes de otro nivel.



En esta gráfica se visualiza la distribución del tipo de interacciones según los niveles a los que pertenecen los jóvenes implicados en ellas; pormenorizadas por los grupos o niveles I, II, IIIA y IIIB.

Se tiene que el nivel IIIB posee la mayor frecuencia de interacciones con agentes sociales del mismo nivel materializadas en un 45%; seguido por el nivel II con un 33%, el nivel IIIA con un 20% y el nivel I con menor representatividad en un 12% del total de las interacciones de esta categoría.

En lo concerniente a las interacciones observadas con agentes de otro nivel, el menor número de ellas está explicado por el 9% aportado por el nivel IIIA, contrario a ello la mayor prevalencia se sitúa con un 38% de las interacciones registradas en el nivel IIIB.

Dentro de las interacciones con compañeros/as de un mismo nivel y de otro nivel simultáneas, se nota que el 46% de éstas se dan el nivel IIIA ocupa el 46% de éstas, seguido por el 32% con el nivel IIIB, el 20% determinado por el nivel II y el 2% por el nivel I.

A escala general se muestra una predominancia de interacciones con compañeros del mismo nivel evidenciadas en un 46%, de manera similar se presenta un 41% de interacciones entre alumnos del mismo nivel y de otro nivel, finalmente un 13% de interacciones corresponde a aquellas que se establecieron con jóvenes de otro nivel.

Un análisis por niveles, dilucida que en el nivel I son mayoritarias las interacciones con compañeros/as de un mismo nivel puntualizadas en el 58%, al tiempo que el 33% corresponde a interacciones con sujetos de otro nivel, y el 9% a interacciones donde están implicados compañeros/as de un mismo nivel y otro nivel. El nivel II, la prevalencia subyace en las interacciones con jóvenes de un mismo nivel concretadas en un 56%, el 30% ajustado a las interacciones con jóvenes y adultos/as del mismo y de otro nivel, y el 14% representativo de las interacciones con compañeros/as de otro

nivel. El nivel IIIA se vislumbra que el 64% son las interacciones con jóvenes del mismo nivel y otro nivel simultáneamente, consecutivamente se presenta el 32% de interacciones con jóvenes del mismo nivel, y el 4% correspondiente a interacciones establecidas con jóvenes y adultos/as de otro nivel. En el nivel IIIB se advierte un 47% de interacciones con compañeros/as del mismo nivel, seguido por 38% de interacciones con compañeros/as de ambos niveles, y el porcentaje restante explica las interacciones con compañeros/as de otro nivel.

El espacio del aula, debido a su estructuración, sólo permite la interacción de los y las jóvenes y los/as adultos/as con los de su mismo nivel; mientras actividades como las de otros espacios favorece que las interacciones se presenten con personas de otros niveles, aún así, es evidente que las interacciones siguen prevaleciendo con los del mismo nivel, esto obedece a la existencia de vínculos afectivos consolidados con los compañeros/as de su mismo nivel, debido a que la mayoría de los/las jóvenes y los/las adultos/as, han estado durante bastante tiempo con los mismos compañeros/as en los mismos niveles. Algunos han permanecido hasta veinte años en las mismas instituciones.

La afinidad entre los niveles de desarrollo en las diferentes áreas hace que las interacciones se establezcan con base en éstos, resultando de ello que los/las jóvenes establezcan la mayoría de las interacciones con los de su mismo nivel. Cognitivamente sus competencias son similares, tanto para autointerpretarse, generar estrategias conductuales para determinar la situación, interpretar la información

emitida por el agente social y colocarse en el lugar del otro; ejemplo de ello es como los sujetos del nivel IIIB y IIIA, evaluados como los más habilidosos, generalmente no establecen interacciones en actividades donde se encuentran los compañeros/as de diferentes niveles.

El nivel de competencia personal y de las limitaciones en cada inteligencia (conceptual, cognitiva y práctica), determina las capacidades del sujeto para enfrentar con sus constructos personales, es decir, con las reestructuraciones cognitivas que elabora, la situación interpersonal que se le presenta; igualmente las preferencias y valores subjetivos varían de acuerdo a ella. Los sistemas y planes de regulación exigen que los/las jóvenes puedan construir sus conceptos autovalorativos y autoafirmativos, lo que requiere niveles cognitivos específicos, que varían en los alumnos/as de acuerdo al nivel en el que se ubican; en este sentido es importante anotar que los grupos (nivel I, nivel II, nivel IIIA, nivel IIIB) de la Corporación se establecen según el estado de desarrollo de la competencia personal.

La concordancia entre los modos de interacción según los niveles de desarrollo del lenguaje, determina que los/las jóvenes y adultos/as busquen agentes sociales que interaccionen de modos similares, los que generalmente están en su mismo nivel. El contenido de una comunicación determina, como elemento micromolecular de las habilidades sociales, cuan exitoso se sea, en este sentido los sujetos buscarán aquellos agentes con quien puedan compartir un contenido temático acorde con sus intereses,

por ello quien pone en juego en sus interacciones el componente micromolecular verbal del contenido, difícilmente se interesará por establecer relaciones interpersonales con aquellos que no poseen la capacidad de hacerlo.

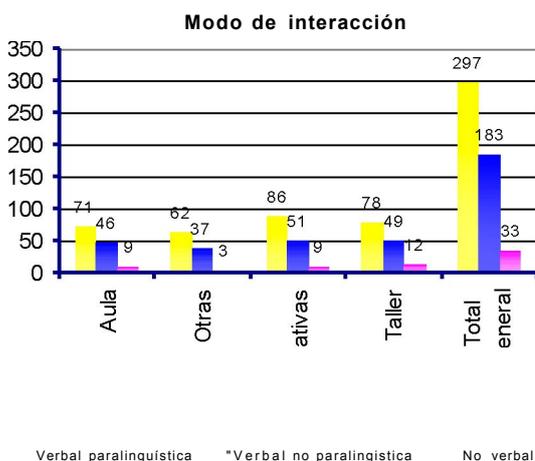
Con los que se comportan de similar manera en los modos de interacción, hay menos posibilidad que se presenten deficiencias en la decodificación de mensajes en la comunicación, lo que incrementa la probabilidad de retroalimentaciones positivas, como factor de motivación para la constancia de interacciones dadas con los /las compañeros/as del mismo nivel.

La capacidad de un sujeto para percibir, la probabilidad de obtener consecuencias favorables de una interacción determinada, hace que éste asuma iniciar o no las interacciones, así como mantenerlas con un agente social determinado. Las personas con retraso mental se enfrentan con mayor seguridad a una tarea cuando saben que tienen la posibilidad de obtener en mayor medida consecuencias favorables que desfavorables.

Otro componente cognitivo para las habilidades sociales es la autorregulación, que permite examinar el conocimiento de los contenidos asertivos, como los procesos adecuados para desempeñarse en una interacción, asociado con lo anterior se elucida, esto como un aspecto que igualmente permite prever las consecuencias de la posible interacción a la que se dé lugar.

En lo relacionado al componente conductual de las habilidades sociales se observan diferencias significativas entre los niveles, lo que a su vez determina el establecimiento de relaciones interpersonales establecidas entre ellos.

Entre los niveles se encuentran diferencias en las conductas de los sujetos, como el mayor número de gestos, el contacto ocular, la proximidad física, las perturbaciones del habla, el volumen y tono de la voz, el repertorio de palabras (si la interacción es de modo verbal), que determinan que tan capaz sea una persona de desarrollar adecuadamente una interacción; relacionado con la obtención del éxito, es evidente que se busque interactuar con las personas que poseen un repertorio conductual que favorezca el logro de este objetivo.



Referente a las interacciones verbales con elementos paralingüísticos, se manifiesta homogeneidad en todas las actividades, ocupando el primer lugar en número de interacciones en las recreativas con el 30% de ellas y el último lugar se presenta el 21%, de

interacciones en las actividades en otros espacios.

Respecto a al modo de interacción verbal con elementos paralingüísticos, se dilucida una prevalencia de las actividades recreativas con el 29% de las interacciones inscritas bajo este modo de interacción y en menor proporción las interacciones dadas en otros espacios, siendo éstas un 19% de ellas, el porcentaje restante se distribuye equitativamente en las actividades de taller y de aula.

Con relación al modo de interacción no verbal se advierte que su presencia se da exclusivamente en el nivel I, el 37% se observaron en las actividades de taller, el 54% distribuido de igual manera en actividades de aula y recreativas y un 9% en actividades de otros espacios. Demostrándose que la mayoría de interacciones no verbales se da en las actividades de taller.

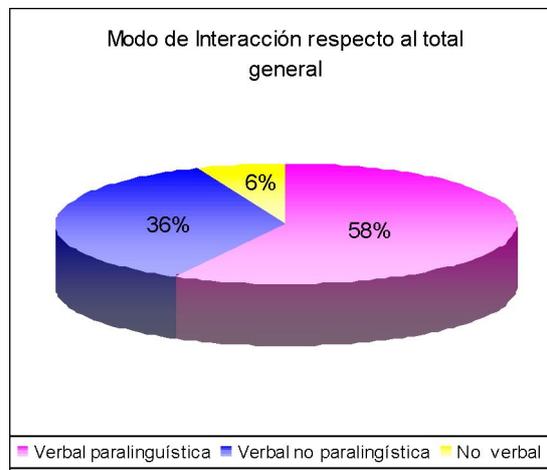
Al interior de los tipos de actividades se aprecia que en el aula el 56% de las interacciones son de modo verbal con elementos paralingüísticos, el 37% verbal sin elementos paralingüísticos, y el 7% es no verbal (este porcentaje corresponde únicamente al nivel I).

En las actividades dadas en otros espacios, fue mayor el porcentaje de las interacciones verbales con elementos paralingüísticos con el 61%, un 3% de interacciones no verbales, y el porcentaje restante significa las interacciones verbales sin elementos paralingüísticos.

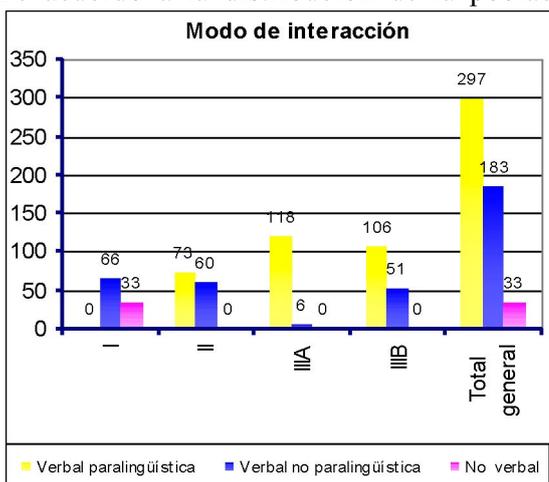
Frente a las actividades recreativas, se encuentra que un 59% son interacciones verbales con elementos paralingüísticos el 35% son interacciones verbales sin elementos paralingüísticos y en un 6% se particularizan las interacciones no verbales.

Detallando las interacciones dadas en los talleres se encuentra que el 56% de éstas son de modo verbal con elementos paralingüísticos, el 35% son de modo verbal sin elementos paralingüísticos y con menor representatividad se ubican las interacciones no verbales en un 9%.

En el total general imperan las interacciones de modo verbal con elementos paralingüísticos, seguidas por las interacciones de modo verbal sin elementos paralingüísticos y en última instancia están las interacciones de modo no verbal.



De acuerdo a la distribución de la población por niveles se observa que el mayor



índice de las interacciones verbales con elementos paralingüísticos es representado por el grupo IIIA y el grupo IIIB con similitud de frecuencia,

39% y 36% respectivamente. En tanto que el nivel I no presenta ningún tipo de interacción de este modo.

Las interacciones verbales sin elementos paralingüísticos se destacan mayoritariamente en el nivel I con un 36% del total general de interacciones registradas; seguido de un 33% en el nivel II y como población menos representativa de esta categoría se encuentra el nivel IIIA con un 3%.

El modo de interacción no verbal esta determinada en un 100% por las interacciones del nivel I.

En reciprocidad con el total general de las interacciones, se distingue que el 58% de ellas, son verbales con elementos paralingüísticos, el 36% son de modo verbal sin elementos paralingüísticos y el 6% son de modo no verbal.

En el ámbito intragrupal, en el nivel I el mayor número de interacciones son verbales no paralingüísticas las que constituyen un 66%, el porcentaje restante corresponde a las interacciones de modo no verbal.

En el nivel II el más alto porcentaje (55%) se ubica en las interacciones verbales con elementos paralingüísticos, el 45% restante corresponde a interacciones verbales sin elementos paralingüísticos.

Al interior del nivel IIIA es superior la categoría de interacciones de modo verbal con elementos paralingüísticos y representando casi la totalidad de las interacciones con un 95% y el 5% restante singulariza las interacciones verbales sin elementos paralingüísticos.

Lo respectivo al nivel IIIB, dilucida que el 68% de las interacciones avizoradas son de modo verbal con elementos paralingüísticos, al tiempo que el 32% son verbales sin elementos paralingüísticos.

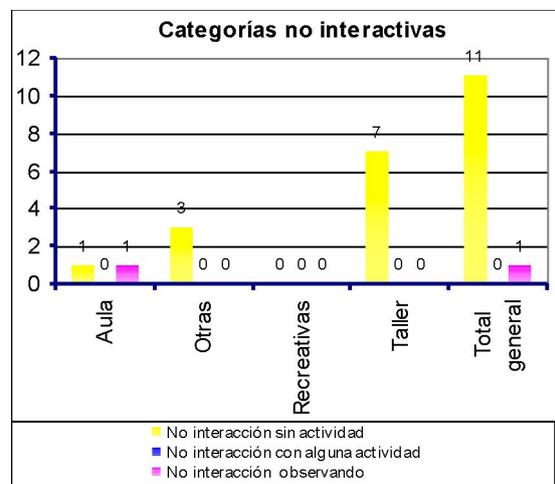
De acuerdo con el 100 de las interacciones no verbales representadas unicamente por el nivel I, se evidencia que los modos lingüísticos de la una interacción dependen del grado de compromiso intelectual de la discapacidad, si se tiene en cuenta que este es el grupo de personas que requieren apoyo extenso para su desempeño diario y en especial para el desempeño en el área comunicativa, exigiendo del otro agente social una alta capacidad para descifrar las claves no verbales o gestuales de una interacción, la cual se ve claramente afectada en el retraso mental con la limitación presentada en la inteligencia conceptual.

Lo anterior refleja como aunque no depende esta capacidad únicamente de la inteligencia social o de las inteligencias personales, la educación y desarrollo de

éstas, puede optimizar las interacciones de modo no verbal para que ellas, permitan al sujeto promover su mejor actuación en las relaciones interpersonales.

De otra manera las interacciones de modo verbal con elementos paralingüísticos y sin elementos paralingüísticos, presentan variaciones por dos razones básicas, la primera por la deficiencia en la captación de modelos conductuales que permitan el aprendizaje vicario de los componentes micromoleculares de las habilidades sociales; en segundo lugar algunas limitaciones específicas de determinadas discapacidades,

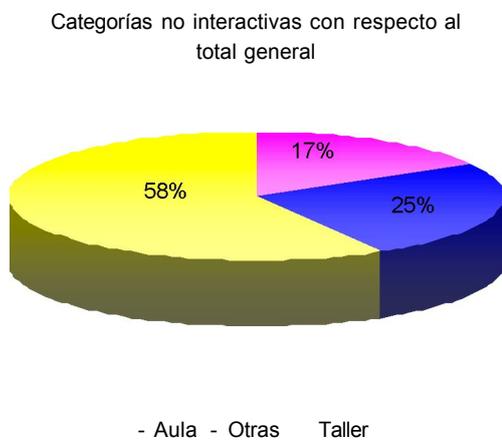
como la espasticidad muscular en la parálisis cerebral, imposibilitan las expresiones faciales pertinentes para enfatizar los mensajes hablados, en las situaciones y contextos específicos en los que se interactúa.



Dentro de las categorías observacionales se encuentran también las no interactivas, frente a éstas con relación a las actividades realizadas se visualiza que, en el aula el 59% corresponde a categorías no interactivas sin realizar ninguna actividad y el 50% restante particulariza la categoría no interactiva sólo observando.

En las actividades de otros espacios el 100% de las no interacciones fue sin actividad, igualmente se observa esta característica en los espacios de taller. En las recreativas no se dio ninguna categoría no interactiva.

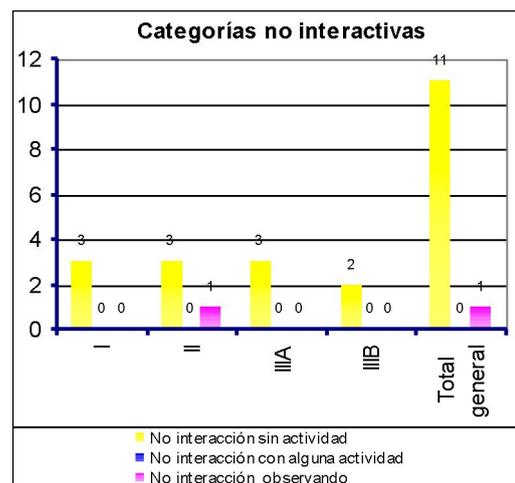
Del total general de las categorías no interactivas se tiene que el 92% de las no interacciones son sin actividad y el 8% solamente observando.



Tomando en cuenta las actividades en las cuales se registraron categorías no interactivas, se advierte que el mayor porcentaje de ellas tienen lugar en los talleres, en menor proporción se ubican estas categorías en las actividades de otros espacios y de taller.

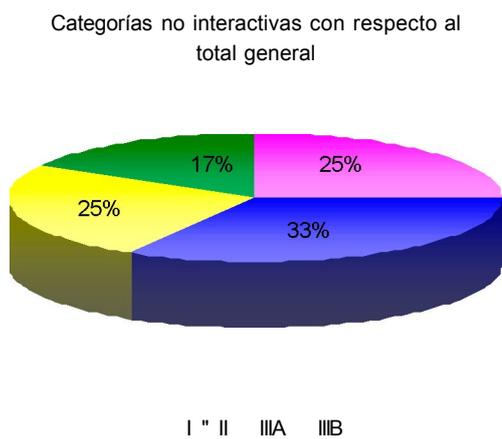
A escala grupal, también se puede ubicar las frecuencias concordantes con las categorías no interactivas.

En el nivel I, nivel IIIA y nivel IIIB el 100% de las no interacciones se observaron



sin presencia de ninguna actividad, en tanto que el nivel II, presenta 75% de no interacciones sin actividad y el 25% inscrito bajo la categoría de no interacción sólo observando.

Respecto al 100% de las no interacciones registradas en los niveles, la gráfica

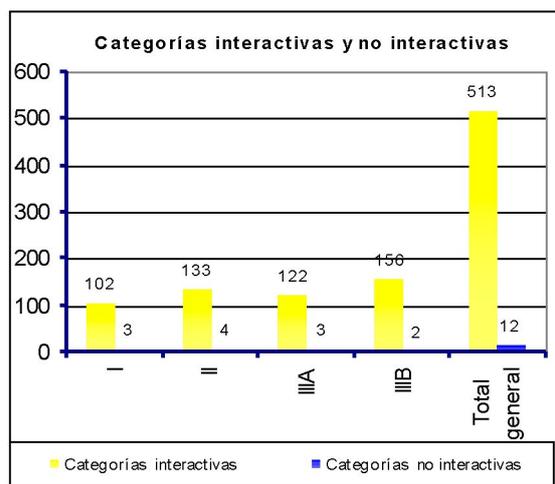


muestra que la prevalencia en estas categorías se da en el nivel II (3 no interactivas), seguido por los niveles I y IIIA, representando cada una de ellas el 25% de éstas, (2 y 3 no interacciones respectivamente), mientras que la menor representatividad la tiene el nivel IIIB

con un 17% del total general de no interacciones observadas (1 no interacción).

Es pertinente anotar que observando el número de categorías no interactivas en cada uno de los niveles, no se visualiza, una diferencia significativa entre ellos, es decir, no se constituye en un factor determinante o predecible de la respuesta social o de medición de la habilidad social de los sujetos de cada nivel.

En esta gráfica se aprecia la distribución de las categorías interactivas y no

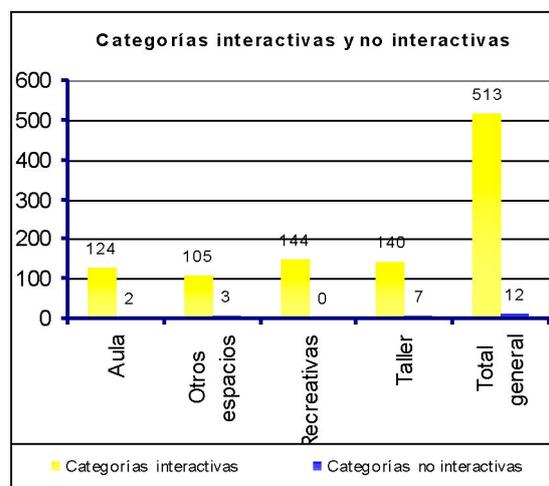


interactivas por niveles, en los niveles I y II el 97% de las observaciones corresponden a las categorías interactivas y el 3% a las no interactivas; en el nivel IIIA el 98% lo representan las categorías interactivas y las no interactivas están definidas en un 2; el nivel IIIB, evidencia un 99% de categorías interactivas y el 1% de no interactivas.

En conclusión se aprecia que los niveles con niveles de interacción social más favorables son los IIIA y IIIB.

De manera correlacionada tanto las categorías interactivas como no interactivas, permiten concluir el nivel de interacción social tanto en los niveles como en los contextos de interacción observados.

En lo relativo a la presencia de interacciones y no interacciones en las actividades, se contempla que el 98% de las categorías observadas en el aula, son interactivas y el 2% no interactivas; en las actividades de otros espacios el



97% son interacciones y el 3% no interacciones; por su parte las categorías observadas en las actividades recreativas, son en un 100% interactivas; en las

actividades de taller las categorías interactivas están singularizadas en un 95% y las no interactivas en un 2%.

Las actividades recreativas muestran el mayor índice en las categorías interactivas, presentándose a su interior un 100% de ellas, lo que en reciprocidad con los análisis hechos anteriormente sobre cada una de las categorías interactivas, confirma que las actividades recreativas son los espacios más favorables para el incremento y cualificación de las interacciones sociales en las personas con retraso mental de la Corporación Habilitemos.

En este orden de ideas se visualiza que del total de las 525 observaciones, el 98%, lo constituyen las categorías interactivas, en tanto el 2% detalla las no interactivas, se reitera que pese a que las categorías interactivas no son una determinante del nivel de habilidad social en este caso, si permite definir los niveles de interacción social que es el elemento fundamental de la puesta en práctica de las habilidades sociales en un sujeto.

Los datos presentados y descritos ofrecen información no sólo en cuanto a la frecuencia en que se presentan cada una de las categorías, sino también de las características de ellas, esto es, de los contextos en los que se presentan, modos y tipos de interacción, y los agentes sociales implicados.

Frente a los contextos los espacios de actividades recreativas son los que evidencian mayor frecuencia de interacciones.

En cuanto a los modos de interacción a nivel general prevalece el verbal, manifestándose una diferencia significativa entre la verbal con elementos paralingüísticos y sin elementos paralingüísticos. Sin visualizarse heterogeneidad entre las actividades, pero sí, una excepción en la frecuencia del modo de interacción con elementos paralingüísticos en el nivel I, donde ésta es totalmente ausente.

En concordancia con los tipos de interacción se puntualiza que predominan las interacciones por otro agente social, no se encuentra lo mismo si observan comparativamente los niveles, sólo el nivel I, debido a su necesidad de apoyo generalizado por el compromiso intelectual de la discapacidad es el que muestra una diferencia muy marcada entre éstos, superando en la mayoría la interacción con otro agente social.

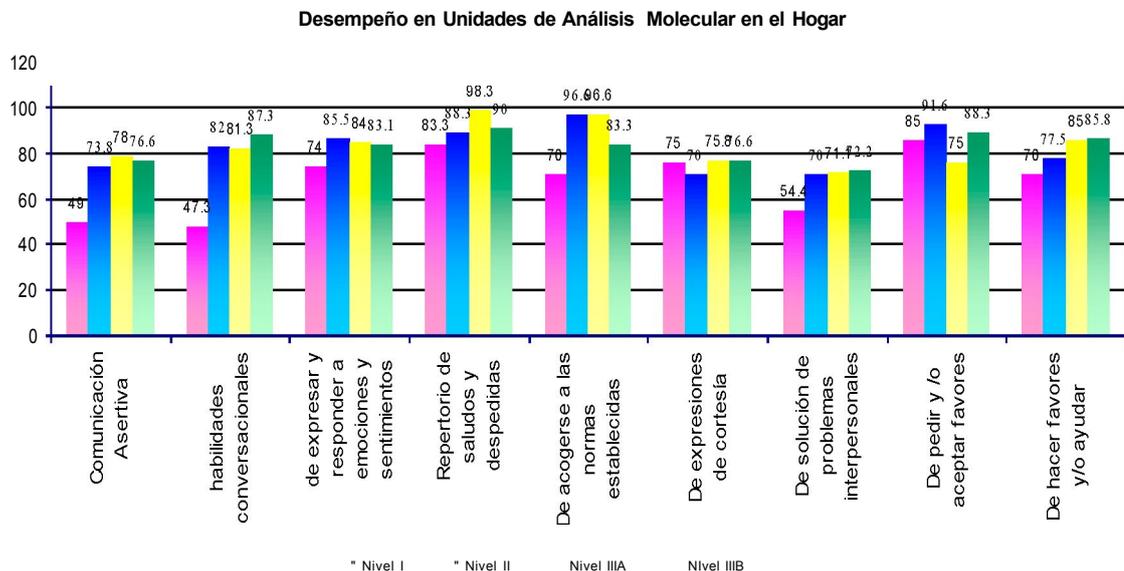
Las actividades que exigen mayor orientación del maestro como las de aula y taller, son las que proporcionalmente muestran mayor dependencia de otro agente social para el establecimiento de interacciones sociales.

De conformidad con los agentes sociales implicados se columbra que las interacciones se dan tanto con los maestros como con más de un joven de manera

general, sin embargo, dentro de las actividades de talleres y aula prevalecen significativamente las interacciones con los maestros. Correlativamente este dato con el anterior muestra la relación de interacciones iniciadas por otro agente social con la presencia del maestro. El nivel I es el grupo que con mayor fidelidad representa esta correlación entre las variables tipo de interacción por iniciativa de otro agente social y el maestro como agente social implicado.

3.5.2. Análisis Del Desempeño En Las Habilidades Sociales Evaluadas:

Para el análisis de desempeño se parte del porcentaje del promedio grupal de cada unidad de análisis molar, molecular y subhabilidad molecular, lo cual permite observar el rendimiento en cada habilidad con base en el porcentaje real posible de desempeño en cada una de ellas. Esto con el objeto de establecer en que unidades de análisis son más habilidosos los sujetos de cada nivel y la muestra en general.



La habilidad de Comunicación asertiva se encuentra como una de las menos puestas en práctica, presentándose un manejo menos adecuado por parte de los sujetos del Nivel I, seguido por los del nivel II, IIIB y IIIA, consecutivamente.

El porcentaje en La habilidad conversacional da cuenta de un mayor desempeño por parte de los sujetos de l nivel IIIB, seguido por los del nivel II, IIIA y I.

La habilidad molecular de Expresar y Responder a Emociones y Sentimientos de los demás, comprende las Subhabilidades de:

Expresar Sentimientos, en la cual, se ubican con mayor porcentaje los sujetos del nivel II, subsiguiente a estos se ubican los del nivel IIIA, IIIB y el grupo I; la de Responder a Emociones y Sentimientos, en donde los sujetos del nivel IIIA, se muestran como los más habilidosos, seguidos en orden descendente por el nivel IIIB, el II y el I, y la de Hacer Elogios, puntuando más altos los sujetos del nivel II, disminuyendo en el siguiente orden, nivel IIIB, IIIA y nivel I. En términos generales el orden decreciente se presenta a partir del nivel II, consecuente por el nivel IIIA, el IIIB y el I.

En relación al desempeño de los grupos en la habilidad de Repertorio de saludos se ve un mayor porcentaje en los sujetos del nivel IIIA, le prosigue los sujetos del nivel IIIB, el II y finalmente el I.

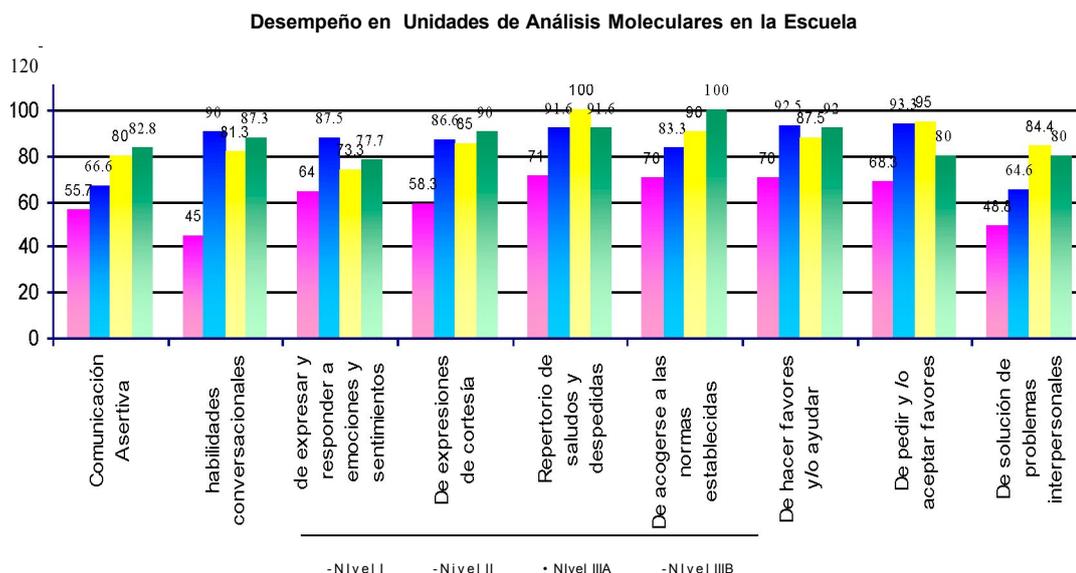
Con respecto a la habilidad de Expresión de Cortesía, se da cuenta por parte de las observaciones realizadas, que el nivel II es el que presenta un porcentaje inferior en el desempeño, seguido en orden ascendente por los del nivel I, los del IIIA y los del IIIB.

El mayor porcentaje en la habilidad de Acogerse a la norma lo obtuvieron los niveles IIIA y II Respectivamente, luego se ubica el nivel IIIB y finalmente el nivel I

En Las habilidades de Pedir favores y / o aceptar ayuda ayudar porcentaje los sujetos del nivel II, seguidamente se presentan los del nivel IIIB, I y IIIA

Para la de hacer favores y / ayudar El porcentaje mas alto lo presentan los sujetos del nivel IIIB, seguido de los del IIIA, II y I

Y finalmente en la solución de Problema se encuentran en el siguiente orden IIIB, IIIA, II y I



Esta tabla permite observar el grado de desempeño de los diferentes niveles en las habilidades sociales de acuerdo a la evaluación realizada por los maestros:

La habilidad de Comunicación asertiva presenta un manejo menos adecuado por parte de los sujetos del Nivel I, seguido por los del nivel II, IIIA y IIIB, consecutivamente.

El porcentaje en La Habilidad Conversacional da cuenta de un mayor desempeño por parte de los sujetos del nivel II, seguido por los del nivel IIIB, IIIA y I.

La habilidad molecular de Expresar y Responder a Emociones y Sentimientos de los demás, comprende las Subhabilidades de:

Expresar Sentimientos, en la cual, se ubican con mayor porcentaje los sujetos del nivel II, subsiguiente a estos se ubican los del nivel IIIB, IIIA y el grupo I; la de Responder a Emociones y Sentimientos, en donde los sujetos del nivel II, se muestran como los más habilidosos, seguidos en orden descendente por el nivel I, el II y el IIIB, y la de Hacer Elogios, puntuando más altos los sujetos del nivel II, disminuyendo en el siguiente orden, nivel IIIB, IIIA y nivel I. En términos generales el orden decreciente se presenta a partir del nivel II, consecuente por el nivel IIIA, el IIIB y el I.

Con relación al desempeño de los grupos en la habilidad de Repertorio de saludos se ve un mayor porcentaje en los sujetos del nivel IIIA, le prosigue los sujetos del nivel IIIB, el II y finalmente el I.

Con respecto a la habilidad de Expresión de Cortesía, se da cuenta por parte de las observaciones realizadas, que el nivel I es el que presenta un porcentaje inferior en el desempeño, seguido en orden ascendente por los del nivel IIIA, los del II y los del IIIB.

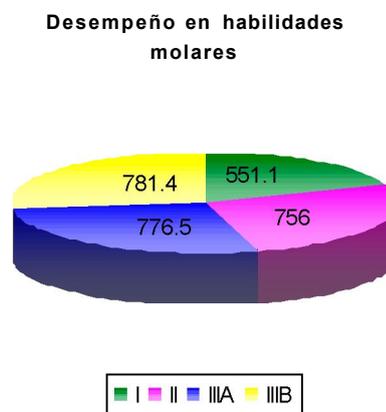
El mayor porcentaje en la habilidad de Acogerse a la norma lo obtuvieron los niveles IIIB y IIIA Respectivamente, luego se ubica el nivel II y finalmente el nivel I

En Las habilidades de Pedir favores y/o aceptar ayuda, se aprecia mayor porcentaje para los sujetos del nivel IIIA, seguidamente se presentan los del nivel II, IIIB y I

Para la de hacer favores y / ayudar el porcentaje mas alto lo presentan los sujetos del nivel II, seguido de los del IIIB, IIIA y I.

Para la habilidad de solución de problemas, el porcentaje se organiza partiendo del grupo IIIA, subsecuente a éste los niveles IIIB y II y finalizando el nivel I

De acuerdo con el total general de la suma de los porcentajes de cada habilidad, se deja ver el nivel IIIB como el grupo con sujetos mas competentes socialmente, lo que se apoya en el hecho, de ser el grupo en el que el desarrollo de las áreas motriz y cognitiva es más alto en relación con los demás grupos, presentan manejo de algunas variables cognitivas como el conocimiento de la conducta habilidosa apropiada, es decir, reconocen lo que se puede o no hacer en diferentes contextos y el conocimiento de algunas costumbre sociales (familiares y escolares)



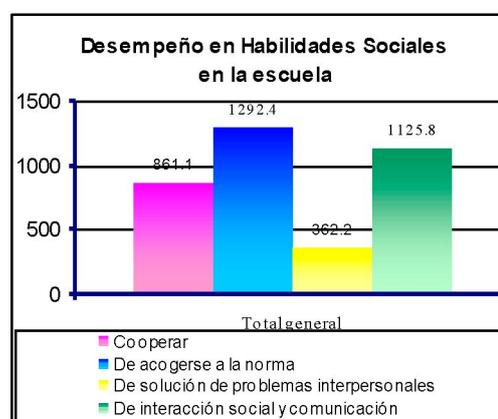
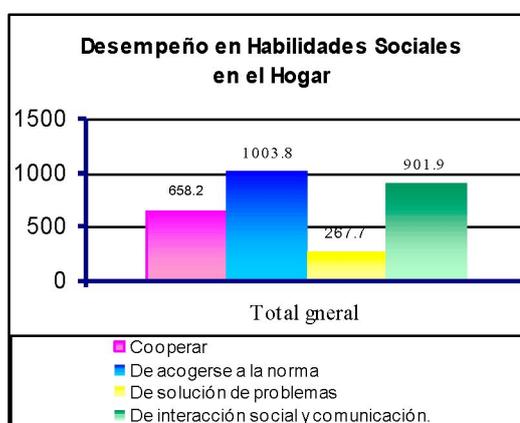
Se puede decir que los sujetos que integran el grupo I, son los menos habilidosos socialmente, pese a que en algunos casos, como en el de habilidades para Responder a la Expresión de Sentimientos y Emociones de los Demás y en la Habilidad de Hacer Favores y / o ayudar, hayan obtenido porcentajes de los más altos; se considera que en este desempeño influye tanto su condición en el área cognitiva, como la característica particular de la falta de lenguaje verbal en la mayoría de los miembros del grupo, lo que puede generar falta de comprensión por parte del/os otro/s agente/s social/es.

Por otro lado los sujetos del nivel II, son quienes muestran mayor competencia en las habilidades Conversacionales, habilidades de Expresar y Responder a Emociones y

Sentimientos (molar) y la habilidad de Hacer favores y /o Ayudar; presentando un porcentaje bajo en las de Asertiva y Solución de Problemas.

Los sujetos del nivel IIIA resultan con un mayor porcentaje en las Habilidades de Repertorio de Saludos y Despedidas, la de Pedir y /o Aceptar Favores y la Solución de Problemas, en relación con los demás grupos, sin embargo, ésta última es la menos puntuada al interior del grupo.

Es notorio el adecuado desempeño de los y las jóvenes y los/as adultos /as en la Habilidad de adecuar la conducta a la norma, lo que se deja ver en los altos porcentajes de desempeño obtenidos en las evaluaciones elaboradas tanto por parte de padres y familiares como de maestros, sobresaliendo las habilidades moleculares de Repertorio de Saludos y Despedidas, seguida por la de Adecuar la Conducta a la norma; (Véase Tabla Desempeño en Unidades Moleculares).



De otro lado, la habilidad de Solución de

Problemas Interpersonales se muestra como aquella de la cual se tiene menos manejo, siendo coincidente este dato en ambas evaluaciones. Aquí nuevamente se vislumbra el componente cognitivo como factor determinante para un desempeño socialmente habilidoso.

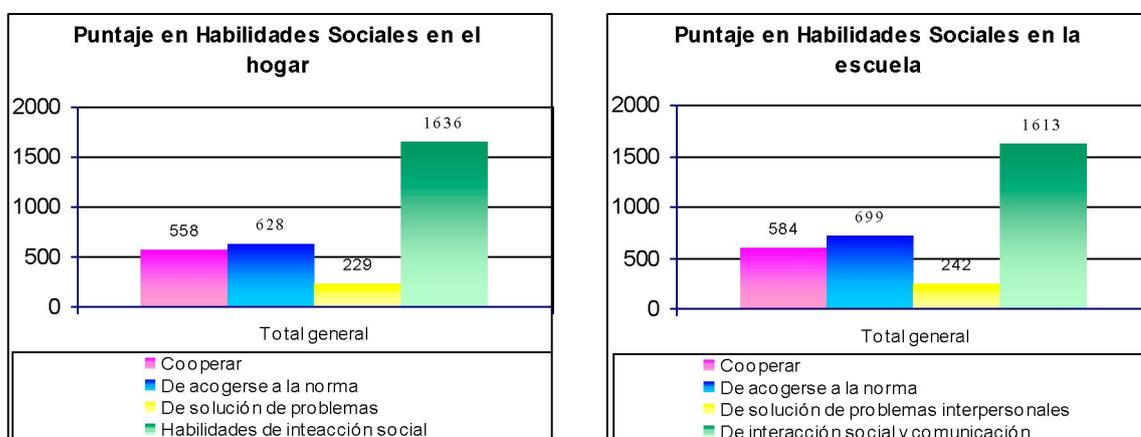
Lo anterior demuestra, que los sujetos con retraso mental, al igual que aquellos que no presentan ningún tipo de discapacidad, pueden poseer mayores habilidades para

desempeñarse en un área que en otra, lo que implica la potencialización de esas capacidades, tratando de disminuir al máximo sus dificultades. Esto denota la importancia de la enseñanza de las Habilidades Sociales, puesto, que la muestra no posee un desempeño completamente adecuado en ellas.

Se vislumbra en ambas evaluaciones igual organización jerárquica en la valoración del desempeño de los y las jóvenes y los y las adultos/as en relación a las habilidades molares, así: Adecuar la Conducta a la Norma seguida por la de Habilidades de Interacción Social y Comunicación, luego la de Cooperación y Finalmente la de Solución de Problemas. Lo que permite apreciar un orden acorde con el tipo de habilidad (básica o avanzada) de acuerdo a las exigencias que cada una de ellas implica en la dimensión conductual y la dimensión personal, con sus componentes cognitivos y afectivo emocionales; es así, como se confirma la importancia de la enseñanza de habilidades sociales, mas aun a las personas con retraso mental, quienes debido al compromiso intelectual, no son tan competentes socialmente.

3.5.3 Análisis Comparativo De Puntajes En La Escuela Y El Hogar

Con el objeto de comparar el grado de puntuación en las habilidades sociales observables en la escuela y en el hogar, se parte del suma total, resultante de los puntajes dados a los sujetos en cada nivel en las evaluaciones realizadas en ambos contextos.



La puntuación en las habilidades moleculares de comunicación Asertiva y Conversacionales, incluidas en la habilidad molar de Interacción Social y Comunicación obtuvieron un mayor valor en la observación por parte de los maestros, hecho que puede deberse a la posibilidad que les brinda el espacio escolar de compartir con pares, permitiéndoles una mayor utilización de dichas habilidades, lo que se ve favorecido por la aceptación y comprensión que se da entre ellos. Por su parte, en las familias, quizás estas habilidades no son tan visibles, puesto que el

espacio para compartir es limitado, denotándose generalmente la presencia de la madre, y dedicando el tiempo libre a actividades que no favorecen la interacción familiar, como ver televisión, dormir y realizar los quehaceres del hogar de forma individual; sin embargo, la habilidad molecular relacionada con los sentimientos (expresión y respuesta), es mayor puntuada en la evaluación del hogar, pese a esto la diferencia no es muy significativa, Lo cual puede revelar que para los y las jóvenes y los y las adultas/os el ambiente no constituye una limitante para expresar sus emociones y sentimientos, utilizando esta habilidad tanto en el hogar como en la escuela. La subhabilidad que más favorece este puntaje es la de hacer elogios, dado que ellos presentan un reconocimiento de los logros y triunfos en los demás. La suma total de los puntajes en las habilidades moleculares da un total mayor en el hogar para la habilidad molar de interacción social y comunicación.

Las habilidades relacionadas con las normas que incluye las habilidades moleculares de Repertorio de Saludos y Despedidas, Habilidades de Expresiones de Cortesía y la de Acogerse a las normas establecidas, obtuvieron un puntaje mayor en la escuela, pues su estructura normativa, exige de los sujetos inmersos en ella, el seguimiento de reglas establecidas, como horarios y actividades programadas. No obstante, la diferencia con relación al contexto familiar es muy baja, en lo que se entrevé la adecuada apropiación de la norma por parte de los sujetos objeto de estudio. El acatamiento a las normas, tanto en la casa como en la escuela, puede deberse a las estructuras rígidas a las que se ven sometidos desde su primera infancia, la cual se

caracteriza por su fundamentación en las normas de otros, para construir las propias, y la aceptación de las figuras de autoridad como un ejemplo de lo que puede ser moralmente bueno o no.

La habilidad molar de Cooperación, en la cual se encuentra las moleculares de: Pedir Favores y / o Aceptar favores y la de Hacer Favores y/o Ayudar, fue mayor puntuada por los maestros; la primera, obtuvo un puntaje similar en el hogar y la escuela, lo que vislumbra el reconocimiento por parte de los/las jóvenes y adultos/as de sus necesidades y limitaciones, así, como la identificación de quien les puede brindar el apoyo adecuado; la segunda, se encuentra mayor puntuada por parte de los maestros, evidenciándose que la sobreprotección a la que en ocasiones se encuentra sujetos en el hogar, disminuye la posibilidad de ser vistos como sujetos útiles para el otro. Aunque los padres manifiestan sentir una aceptación por su hijo/a, puede estar latente la creencia de que están imposibilitados para la realización de diversas actividades, negándoles la oportunidad de ayudar a otros y de esta forma poder visualizar con mayor facilidad su desempeño en esta habilidad.

La habilidad de Solución de Problemas se muestra con un mayor puntaje en las evaluaciones de los maestros, debido a que en el espacio escolar al tener mayor interacción con sus pares, se pueden generar más número de situaciones problemas y por lo tanto hacerse más visible el desempeño en la habilidad, mientras que en el hogar, el poco tiempo dedicado a la comunicación, puede evitar que se presenten

estos conflictos, o en el caso de que se generen, ser los padres, quienes tratan de resolverlos.

Finalmente estas diferencias pueden estar influenciadas por las características propias de cada contexto, debido a que las habilidades sociales se ven favorecidas o no de acuerdo a éste.

3.5.4 Análisis de la Encuesta Autoadministrada

En la encuesta sobre dinámica y organización familiar, autoadministrada por los padres y acudientes, se dilucidan aspectos significativos que permiten ubicar algunas relaciones entre la dinámica familiar con el desempeño social de los/las jóvenes y adultos/as con retraso mental de la Corporación Habilitemos.

En primer lugar se visualiza que en la mayoría de las familias es la madre quien se encarga del cuidado del hogar y de su hijo/a discapacitado/a, lo que está acorde con el contexto socio cultural en el cual se encuentran inscritas estas familias, siendo por lo tanto la madre quien ostenta la autoridad en el ámbito familiar, puesto que el padre aunque haga parte de la composición familiar, delega la responsabilidad de ejercer la autoridad a la madre, generándose disfuncionalidad, en la dinámica de la estructura familiar.

En este sentido se reconoce que un ambiente familiar armónico es un factor que repercute de manera favorable en los aprendizajes de las habilidades sociales, así, aquellos sujetos que provienen de hogares funcionales tienen mayor probabilidad de ser más habilidosos que aquellos cuyos hogares no lo son.

Otro de los aspectos considerados es el tiempo que comparten conjuntamente todos los miembros del hogar con el/la alumno/a, frente a ello se encuentra que pese a que existen parejas estables, el padre es quien menos tiempo comparte con los hijos/as, tanto para el desarrollo de actividades de utilización de tiempo libre y ocio, como para las que tienen relación con la adquisición de los aprendizajes escolares.

Este hecho puede ser una de las posibles causas por las cuales los/las alumnos/as presentan déficit en la competencia social, puesto que las múltiples ocupaciones de la madre en todas las actividades del hogar le restan el tiempo que pudiera dedicarle a su hijo/a para ayudarlo en el aprendizaje de comportamientos, que le posibilitarán una interacción social más adecuada dentro de su entorno.

Estrechamente relacionado al vínculo existente entre la madre y su hijo/a, se encuentra la capacidad del/la alumno/a para comunicarse, constituyéndose en una de las habilidades de más alto desempeño en los diferentes contextos en los que éste interactúa.

Los datos obtenidos en la encuesta muestran que la habilidad de comunicación, al interior de las familias, está ampliamente desarrollada en la mayoría de los sujetos que hacen parte de la muestra evaluada, aunque existe una carencia de lenguaje verbal en algunos de ellos, ésta no es según los padres un obstáculo para establecer una comunicación apropiada. Pese a ello se considera que esta percepción no coincide con la que se tiene de los/as sujetos en el ámbito escolar; ello puede depender del mayor tiempo que han interactuado los padres con sus hijos/as respecto al que han pasado los maestros con ellos, lo que influye en el grado de comprensión de las comunicaciones no verbales

4. CONCLUSIONES

El trabajo de investigación, tanto práctico, como teórico, desarrollado durante el proyecto pedagógico, permite establecer conclusiones sobre cuatro aspectos fundamentales concretados en: *las categorías de interacción evaluadas, el desempeño de las habilidades sociales de la muestra poblacional, la familia y la formación de habilidades sociales en los/las jóvenes y adultos, y la enseñanza de las habilidades sociales.*

Las interacciones sociales por iniciativa de otro agente social son predominantes en los espacios donde se llevan a cabo actividades estructuradas por el maestro, en tanto que en los espacios donde se presentan mayor número de actividades no estructuradas, se manifiestan en mayor medida interacciones por iniciativa propia. Lo que vislumbra cómo las características de los espacios definen el tipo de interacción que se ponga en práctica y los agentes implicados en ellas.

La afinidad entre los niveles de desarrollo de las áreas de desarrollo, da lugar a que los alumnos/as muestren inclinación por establecer la gran mayoría de sus interacciones con los pares de su mismo nivel. Teniendo en cuenta que la conducta social es de naturaleza interactiva, cada conducta interpersonal está delimitada por las formas de actuar del otro, relacionado esto con la búsqueda de interacción con agentes que con sus respuestas generen una retroalimentación positiva, aumentando

así las expectativas de éxito de la interacción y las posibilidades del incremento de la conducta interactiva.

A nivel general, las interacciones verbales que establecen los sujetos evaluados, hacen uso de elementos paralinguístico, a excepción de aquellos que presentan mayor compromiso intelectual asociado a su discapacidad; los modos de interacción, además de estar determinados por el grado de compromiso intelectual, también son definidos por las características específicas de algunas discapacidades, como la espasticidad muscular de la IMOC.

Las categorías no interactivas observadas, no permiten predecir la competencia social de los/las jóvenes y adultas/as, sin embargo la poca frecuencia de estas, permite definir los altos niveles en la frecuencia de las interacción sociales de los jóvenes al interior de la Corporación.

Aquellas habilidades sociales que exigen de mayores competencias cognitivas y de componentes afectivo emocionales (habilidades complejas), son en las que se presenta menor desempeño; en tanto aquellas que requieren de un mayor componente conductal y dependen en gran medida de aprendizaje vicarios (habilidades básicas), son las mayor competencia entre los/las jóvenes y adultos/as pertenecientes a la muestra.

La valoración de las habilidades sociales por parte de los maestro y padres demuestran disimilitudes entre sí, lo que permite observar cómo las características del contexto determinan la competencia social, por un lado definen qué tipo de habilidad se utilizarán de acuerdo a los requerimientos de la situación específica, y por el otro en cuales de las habilidades sociales es más habilidosa la persona que se enfrenta a la situación.

Por otra parte las valoraciones de los padres están supeditadas a los afectos e imaginarios quem, como padres, tienen de los/las hijos/as. En el caso de los maestros, aunque también establecen vínculos afectivos con éstos, sus valoraciones son menos sesgadas que las de los padres, razón por la son más acorde con las competencias sociales exhibidas por los alumnos.

Las familias son uno de los agentes y factores determinantes en el desarrollo y mantenimiento de las habilidades sociales. Los talleres autoformativos realizados con padres y familiares evidenciaron progresos significativos en la optimización de las relaciones interpersonales durante el desarrollo del mismo, así mismo a través de éstos se adquirieron elementos conceptuales con relación a las habilidades sociales, que posibilitaron la cualificación de la valoración de éstas en sus hijos. Igualmente estos conocimientos permitieron a sus padres tener una mejor comprensión frente a la competencia social observable de sus hijos/as.

Si bien éstas actitudes positivas de los padres se dieron al interior de cada una de las actividades de los talleres, ello no asegura que se constituyan en una constante para favorecer e influenciar el desempeño social de los/las jóvenes y adultas/as.

La dinámica familiar de la mayoría los hogares a los cuales pertenecen los alumnos/as de la Corporación, no es la más apropiada para el desarrollo y mantenimiento adecuado de su desempeño social, lo cual, en alguna medida, puede estar determinado por la tipología familiar predominante (diada materna), que en algunos casos genera disfuncionalidad en diversos aspectos de la dinámica familiar como el tiempo compartido con el/la joven y adulto/a en actividades de aprendizaje, recreación, y otros elementos que contribuyen al mejor establecimiento de la relación interpersonal de padres e hijo/a.

Todo lo anterior es un referente apropiado para evidenciar la necesidad e importancia de que se ponga en práctica una enseñanza sistemática de las habilidades sociales con los/las jóvenes y adultos/as de la Corporación Hablemos, aprovechando sus altos índices de interacciones sociales para la formación de un desempeño social competente.

5. RECOMENDACIONES

De acuerdo a lo concluido, se sugiere lo siguiente:

Teniendo en cuenta que son las actividades estructuradas donde los sujetos presentan menor numero de interacciones por iniciativa propia, se recomienda que al interior de estos espacios se diseñen actividades estructuradas de tipo social, en busca de la promoción de una menor dependencia de otros agentes sociales para el establecimiento de relaciones interpersonales.

Continuar con la aplicación del taller autoformativo para padres, dado que los resultados obtenidos fueron significativos con respecto a la formación de habilidades sociales en sus hijos/as. Para ello se recomienda sistematizar un programa acorde con los temas del programa de habilidades sociales propuesto para los/las jóvenes y adultos/as.

De conformidad con la existencia de dinámicas familiares desfavorables para el desarrollo y mantenimiento de las habilidades sociales, se recomienda poner en práctica tareas en el hogar de enseñanza - aprendizaje de las habilidades sociales.

Todo lo anterior confluye a recomendar la necesidad de la puesta en marcha del programa para la enseñanza de habilidades sociales para los/las jóvenes y adultos/as

con retraso mental de la Corporación Habilitemos, dentro del cual se procuran retomar, de manera sistemática, los diferentes aspectos que determinan la enseñanza y aprendizaje de estas habilidades.

6. LIMITACIONES DE LA INVESTIGACIÓN

La inasistencia de los/las jóvenes y adultos/as por diversas causas: problemas de salud, dificultades económicas, dificultades de transporte, entre otras, desfavorecían el seguimiento continuo de la población objeto de estudio.

Las maestra en formación instauraron una nueva metodología para los encuentros con los padres, hecho que generó malestar entre algunos de ellos, observándose en las primeras sesiones apatía ante las actividades programadas.

La encuesta sobre dinámica y organización familiar fue autoadministrada, pero dado a las características académicas y culturales de ellos padres, se presentó incompreensión de las preguntas y por tanto incoherencia en la información brindada por los encuestados.

BIBLIOGRAFIA

AMMERMAN, R. (1997). Nuevas tendencias en investigación sobre discapacidad. Libro de actas, II Jornadas de investigación sobre personas con discapacidad. Salamanca. Universidad de Salamanca. 17-45.

Bennet. 1993 citado por: Shalok, Robert. Implicaciones de la investigación de la definición, Clasificación y sistemas de Apoyo de la AAMR de 1992 en: Revista Siglo Cero vol. 26 (1).

CARRILLO, A. (1995). Aprender a investigar en comunidad II. Enfoques cualitativos y participativos en investigación social. Santa Fe de Bogotá. Facultad de Ciencias Sociales y Humanas. Unisur.

Documento de Internet. Habilidades Sociales.
Personales.com/espana/madrid/apsired/Habilidades_sociales.htm

EGEA, C. y LUNA, Jorge. www.geocities.com/HotSprings/Villa/5754/paradigm.htm

GARDNER, H. (1995). Estructuras de la mente. La teoría de las inteligencias múltiples. México. Fondo de cultura económica.

GIDDENS, A. (1991) Sociología. Alianza Editorial..

GOLEMAN, D.(1996). La inteligencia emocional. Santafé de Bogotá. Javier Vergara.

GONZÁLEZ, A. PRYCREA. (1994). Desarrollo multilateral del potencial creador.
La habana. Academia.

GUTIERRES, V. Cuatro escuelas sociales. Medellín. Secretaria de educación y cultura de Medellín y la Corporación Región.

HERNÁNDEZ, R et al. (1991). Metodología de la investigación. México. Mac Graw Hill.

HEWARD, W. (1998). Niños excepcionales. Una introducción a la Educación Especial. Madrid. Prentice Hall.

HIDALGO, C. y ABARCA, N. (1999). Comunicación Interpersonal. Programa de entrenamiento en habilidades sociales. Santiago de Chile. Alfamega.

KELLY, J. (1992). Entrenamiento de las habilidades sociales. Bilbao. Descleé de Brouwer.

LUKASON, et al. (1992). Retraso Mental: Definición, Clasificación y Sistemas de Apoyo..

MOLINA, S. (1994). Deficiencia Mental. Aspectos psicoevaluativos y educativos. Málaga. Aljibe.

MONJAS, ARIAS Y VERDUGO. (1991). Citados por Monjas, Inés. Documento de Internet.

MONJAS, M. I.(1995). Programa de Enseñanza de Habilidades de Interacción Social. (PEHIS) Para niños y niñas en edad escolar. Madrid .General Pardiñas.

PAPALIA, D y OLDS S. (1985). Desarrollo Humano. México. Mac Graw Hill. .

PAULA, I. (2000). Habilidades sociales. Educar hacia la autorregulación. Barcelona. Horori.

PIAGET, J y WALLON, H. (1966). Los Estadios en la Psicología del Niño. La Habana.. Revolucionaria.

Revista Consumer. N° 32 de enero de 2001. www.consumer.revista.com/ener2001/interior.html

SHALOCK, Roberto. Implicaciones para la investigación de la Definición, clasificación y Sistemas de Apoyos de la AAMR de 1992 en: Revista Siglo Cero Vol. 26 (1)

VERDUGO A, M. y BERMEJO, B.(1998). Retraso Mental. Adaptación Social y Problemas de Comportamiento. Madrid. Ediciones Pirámides.

VERDUGO, M (1995). Personas con discapacidad. Perspectivas psicopedagógicas y rehabilitadoras. Madrid. Siglo XXI

VERDUGO, M.A. y SHALOCK, R.L. 2001. El concepto de calidad de vida en los servicios humanos. En memorias del seminario "apoyos, autodeterminación y calidad de vida". Salamanca. Universidad de Salamanca.

ANEXOS

ANEXO No. 1

PAUTA EVALUATIVA PARA PADRES O ACUDIENTES

Alumno: _____ Semana: _____

1. Habilidades de interacción social y comunicación

1.1 Comunicación asertiva

	S	AV	N
¿Utiliza estilo de comunicación asertiva sin pasividad?			
¿Utiliza estilo de comunicación asertiva sin agresividad?			
¿Regula la duración de cada intervención e interacción?			
¿Cuando conversa con otra persona escucha lo que se le dice?			
¿Responde a lo que se le pregunta y expresa lo que piensa?			
¿Comprende el mensaje que se le da?			
¿Interpreta correctamente lo que se le dice?			

1.Habilidades de interacción social y comunicación

1.2. Habilidades Conversacionales

	S	AV	N
¿Responde adecuadamente cuando otra persona quiere iniciar una conversación con el/ella?			
¿Mantiene adecuadamente una conversación?			
¿Responde adecuadamente cuando otra persona quiere finalizar una conversación con el/ella?			
¿Acepta el ingreso de otra persona que quiere entrar a la conversación que el/ella, mantiene con otro/s?			
¿Se une a la conversación que mantienen otros ¿			
¿Manifiesta capacidad para centrarse en el contenido de la conversación?			

S: siempre

AV: algunas veces

N: nunca

Alumno:

Semana:

1.Habilidades de interacción social y comunicación**1.3. Habilidades de expresar y responder a emociones y sentimientos****1.3.1. Habilidades de expresión de sentimientos y emociones**

	S	AV	N
¿Controla y expresa sentimientos agradables y/o positivos? (Alegría. Amor...)			
¿ Controla y expresa sentimientos desagradables y/o negativos? (Tristeza, enfado ...)			

1.3.2. Habilidades para responder a la expresión de sentimientos y emociones de los demás

¿Responde adecuadamente a las expresiones de sentimientos y emociones agradables y positivos? (Alegría. Amor...)

¿ Responde adecuadamente a las expresiones de sentimientos y emociones desagradables y negativos? (Tristeza, enfado ...)

1.3.3. Habilidades de hacer elogios oportunamente

¿Hace elogios, alabanzas, y dice cosas positivas y agradables a otras personas en el momento apropiado?

¿Utiliza expresiones de felicitación ante los triunfos de amigos y familiares?

¿Utiliza refuerzos verbales, gestuales y físicos con las personas, cuando la situación lo amerita?

S: siempre

AV: algunas veces

N: nunca

Alumno:

Semana:

2. Habilidades de adecuar la conducta a la norma**2.1. Repertorio de saludos y despedidas**

	S	AV	N
¿Saluda y se despide de manera adecuada ?			
¿Responde adecuadamente cuando otros saludan y se despiden de el/ella?			

2.2. Habilidades de expresiones de cortesía

¿Agradece en el momento apropiado?

¿Ofrece y acepta disculpas en el momento oportuno?

¿Responde adecuadamente cuando las personas se dirigen a el de manera amable y cortés?

¿Utiliza expresiones de cortesía como: por favor, disculpe, con mucho gusto?

2.3. Habilidades de acogerse a las normas establecidas

¿Sigue las normas establecidas o acordadas en el hogar?

Alumno: _____ Semana: _____

3. Habilidades de cooperación

3.1. Habilidades de pedir y/o aceptar favores

	S	AV	N
¿Pide ayuda a otras personas cuando lo necesita?			
¿Acepta colaboración de quien se la ofrezca.?			

3.2. Habilidades de hacer favores y/o ayudar

	S	AV	N
¿Comparte sus pertenencias con los compañeros y amigos?			
¿Hace favores a otras personas cuando lo solicitan?			
¿Coopera en diversas actividades programadas?			
¿Responde acertadamente a las peticiones y demandas de los demás (Sin importar que su respuesta sea afirmativa o negativa)?			

Alumno:

Semana:

4. De Solución de Problemas

	S	A V	N
¿Ante un problema con otros/as, elige una alternativa de solución efectiva para las personas implicadas?			
¿Identifica los conflictos que se le presentan cuando se relaciona con otros?			
¿Reconoce las consecuencias de los actos inapropiados?.			

¿Utiliza refuerzos verbales, gestuales y físicos con las personas, cuando la situación lo amerita?											
--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

ANEXO 3

**FICHA DE REGISTRO DE OBSERVACIÓN DE LA INTERACCIÓN
SOCIAL, PARA MAESTROS* (FROISM)**

CATEGORIAS INTERACTIVAS

FECHA. DÍA/MES							
CONTEXTO DE INTERACCIÓN	AULA						
	TALLER						
	ACTIVIDAD RECREATIVA						
	OTROS ESPACIOS						
TIPO DE ACTIVIDAD	ACTIVIDAD ESTRUCTURADA						
	ACTIVIDAD NO ESTRUCTURADA						
TIPO DE INTERACCIÓN	INTERACCIÓN POR INICIATIVA PROPIA						

* Ficha elaborada teniendo en cuenta algunos criterios de categorías observacionales de la interacción social realizada por Pérez, I.(1999) citada por Pérez, I. (2000)

ON	INTERACCIÓN POR INICIATIVA DE OTRO AGENTE SOCIAL							
AGENTE SOCIAL IMPLICADO	CON UN/A JOVEN							
	CON MÁS DE UN/A JOVEN							
	CON COMPAÑEROS DE SU MISMO NIVEL							
	CON COMPAÑEROS DE OTRO NIVEL							
	CON MAESTROS O ADULTOS NO PARES							
	OTROS							
MODO DE INTERACCIÓN	VERBAL	Con elementos paralingüísticos						
		Sin elementos paralingüísticos						
	NO VERBAL							

CATEGORIAS NO INTERACTIVAS

FECHA. DÍA/MES							
NO INTERACCI ONA CON OTROS	SOLO/A HACIENDO ALGUNA ACTIVIDAD						
	SOLO/A SIN HACER ALGUNA ACTIVIDAD						
	SOLO/A OBSERVANDO A SU ALREDEDOR						

ANEXO 3

ENCUESTA SOBRE DINÁMICA Y ORGANIZACIÓN FAMILIAR

A través de la respuesta a la siguiente encuesta se pretende obtener información acerca de los aspectos fundamentales de la dinámica familiar en la que interactúa el/la joven, que pueden influenciar En el desempeño social de el/la joven o adulto/a.

Coloque una **X** en la respuesta escogida; tiene la posibilidad de seleccionar más de una respuesta si lo considera pertinente.

En caso de que usted sea uno de los padres, por favor no responder lo correspondiente al acudiente. Si usted no es uno de los padres de el/la alumno/a, debe responder las preguntas referidas al acudiente.

1. Trabaja fuera del hogar: Papá _____ Mamá _____ Acudiente
2. El horario del trabajo del padre es: Tiempo completo _____ Medio tiempo
Menos de medio tiempo
3. El horario de trabajo de la madre es: Tiempo completo _____ Medio tiempo
Menos de medio tiempo
4. El horario de trabajo del acudiente: Tiempo completo _____ Medio tiempo
Menos de medio tiempo

5. El tiempo que disponen para compartir con el/la joven, es: La mañana
La tarde_____La noche_____Sólo fines de semana
6. Las actividades que realiza la familia en el tiempo libre son: Ver televisión
Escuchar Música_____Leer_____Compartir con amigos
Salir a centros culturales o recreativos
7. La relación de pareja es: Estable_____Mas o menos estable_
Totalmente inestable_____No tiene pareja
8. El ambiente del hogar es: Cálido_____Frío_____Hostil
9. La actitud del padre ante el/la joven es: Aceptación_____Rechazo
Conformismo_____Indiferencia
10. La actitud de la madre ante el/la joven es de: Aceptación_____Rechazo
Conformismo_____Indiferencia
11. La actitud del acudiente ante el/la joven es de: Aceptación_____Rechazo
Conformismo_____Indiferencia
12. El padre conoce de su hijo/a: Preferencias_____Dificultades
Necesidades
13. La madre conoce de su hijo/a: Preferencias_____Dificultades
Necesidades
14. El acudiente conoce del alumno/a: Preferencias_____Dificultades
Necesidades
15. El/la joven establece relación con sus hermanos: Cordial_____Indiferente
Agresiva

16. La relación de el/la joven con vecinos y amigos es: Cordial_____Indiferente
Agresiva
17. La autoridad en casa la maneja: Papá_____Mamá_____Papá y
Mamá_____Acudiente_____Todos
18. Los vecinos y amigos tienen frente a el/la joven expresiones de: Aceptación
Indiferencia_____Rechazo
19. La ayuda en el aprendizaje de el/la joven lo hace: Papá_____Mamá
Acudiente_____Otro
20. La comunicación del papá con el/la joven es a través de un diálogo: Bueno
Aceptable_____Poco aceptable
21. La comunicación de la mamá con el/la joven es a través de un diálogo: Buena
Aceptable_____Poco aceptable
22. La comunicación del acudiente con el/la joven es a través de un diálogo:
Bueno_____Aceptable_____Poco aceptable
23. La comunicación de otras personas con el/la joven es a través de un diálogo:
Bueno_____Aceptable_____Poco aceptable

ANEXO**3****CRITERIOS PARA LA VALORACIÓN DE LA ENCUESTA
AUTOADMINISTRADA SOBRE DINÁMICA Y ORGANIZACIÓN
FAMILIAR**

Para la valoración de la encuesta se determinaron tres variables: la familia, la comunicación y las relaciones interpersonales.

Dentro de la familia se tomó en cuenta quien asumía los cuidados del alumno; madre, padre o acudiente; como es la relación entre la pareja y quien ejerce la autoridad; que personas acompañan al alumno en la adquisición de los aprendizajes; cómo es el ambiente del hogar y que actividades realizaban en familia.

La variable de comunicación incluyó los siguientes ítems: cómo es la comunicación del/la joven con su padre, madre, acudientes y con otras personas.

En las relaciones interpersonales, se indagó acerca de la postura hacia el joven que asumían los padres, madres o acudientes y vecinos. Igualmente se indagó por la posición de los hermanos y vecinos hacia el/la joven discapacitado/a.

Por último se preguntó acerca del conocimiento que tanto los padres, madres y acudientes tenían de las preferencias, necesidades y dificultades.

En esta encuesta no se asignó ningún valor cuantitativo, en concordancia a las variables establecidas se hizo un conteo de los ítems que tenía cada variable y de acuerdo a la prevalencia, se estableció la relación con las habilidades sociales.

ANEXO**3****DESCRIPCIÓN DE LAS SESIONES TRABAJADAS CON LOS PADRES.****SESION # 1**

Marzo 2 / 2001

Objetivos:

Plantear a los padres y acudientes las metas que las profesoras pretenden alcanzar durante el transcurso del presente año.

Establecer las pautas para el desarrollo del trabajo grupal.

Desarrollo de la sesión

Actividades

- Dinámica de integración: Pedro llama a.

Todas las sesiones se iniciarán con una dinámica diferente, que tiene por objetivo "romper el hielo" existente entre los participantes y propiciar un acercamiento y posterior conocimiento del mayor número posible de integrantes del grupo.

La dinámica de la primera sesión, buscaba familiarizar a los integrantes con los nombres de los demás participantes. Los participantes se organizaban formando un círculo, la profesora que dirigía la actividad, comenzaba diciendo: "Pedro llama a Olga", Olga contestaba y decía: "Olga llama a Lucía", y así sucesivamente, hasta abarcar el mayor número posible de nombres.

- Lectura: "Bienaventuranzas"
- Distribución en subgrupos, con el fin de que los asistentes discutan y escriban que temas desean que se aborden durante las próximas reuniones.

Socialización, unificación de criterios y planteamiento de las metas definitivas de trabajo.

Enseñar los pequeños carteles que contienen las condiciones que deben regir en cada reunión. Se tendrán algunos carteles en blanco, para que las personas del grupo completen con otras sugerencias.

Asignación de tarea para la próxima sesión: Observar y escribir sobre las actitudes personales y familiares que favorecen las relaciones con los otros.

Evaluación de la sesión

Todas las sesiones terminan con una evaluación que hacen voluntariamente los integrantes del grupo. En este segmento se expone lo que más les gusta, les fastidia o las sugerencias para las próximas reuniones.

SESIÓN #2

Abril 4 / 2001

Objetivos:

Recordar los valores y condiciones necesarias para que un trabajo realizado en forma grupal tenga éxito.

Proporcionar a padres y acudientes algunos elementos teóricos de las habilidades sociales.

Actividades

- Dinámica de integración: "Lo más lindo y lo más feo que te ha sucedido".

Los participantes se desplazan libremente por el aula. A la voz de "alto", se detienen y, a la persona que tienen más cerca, le cuentan que ha sido lo más lindo y lo más feo que les ha ocurrido en su vida.

- Lectura sobre los valores para el trabajo en grupo.

Realizando un conversatorio, se retoman las condiciones necesarias para el trabajo en grupo y cómo contextualizarlo en otros espacios.

- Lectura de casos sobre comunicación, para analizarlos. Se organizan subgrupos y cada uno lee y representa a través de: dramatización, mímica, trova, poema y consignación por escrito de los errores encontrados en la comunicación.
- Puesta en común de las conclusiones sobre las formas de comunicación empleadas en las lecturas anteriores.

Conversatorio acerca de lo observado sobre las actitudes personales y familiares que favorecen las relaciones con los otros (tarea asignada en la pasada sesión). Lo anterior se dirige hacia la construcción, por parte de los participantes, de una definición de habilidades sociales.

Explicación de la habilidad molar de interacción social y comunicación, con sus habilidades moleculares y subhabilidades moleculares. (Ver anexo #).

La metodología empleada para este punto, consistió en la presentación de casos concretos por parte de la profesora que dirigía la sesión, haciendo notar dónde se manifestaban las habilidades. En ningún momento se hizo mención de términos técnicos (molar, moleculares y subhabilidades moleculares).

Breve explicación de qué son y para qué sirven las habilidades sociales.

- Asignación de tarea para el próximo encuentro: Análisis escrito de dos frases. Estas deben de hacer alusión a los conocimientos adquiridos acerca de las habilidades sociales.

Evaluación de la sesión.

SESIÓN#5.

Mayo 4 / 2001

Objetivos:

Definir conjuntamente la autoestima y su importancia para el desempeño personal y social.

Reconocer el papel que desempeñan los padres en la formación de la autoestima de sus hijos.

Desarrollo de la sesión**Actividades**

- Dinámica: ¿Quién se comió las galletas del tarro de galletas?

Organizados todos los participantes formando un círculo, se da inicio a la dinámica, cuyo objetivo es recordar y aprender los nombres de los integrantes del grupo. La profesora encargada de dirigir la dinámica, señala a uno de los participantes y le pregunta: ¿quién se comió las galletas del tarro de galletas? La persona a quien ha señalado contesta: "Yo no fui, fue ...", y aquí menciona un nombre conocido por ella; entonces esta última persona mencionada contesta: "yo no fui, fue."; y así sucesivamente, hasta que la dinámica se da por terminada.

Cada uno de los participantes contesta un test sobre la autoestima.

Exposición y puesta en común de la tarea dejada en la sesión anterior, para hacer la introducción del tema central.

- Lectura del cuento: "La vaquita", para desarrollar el tema central de la sesión.

Los participantes se subdividen en grupos y realizan la lectura sobre "Autoestima, la olla que nadie vigila".

Socialización de las conclusiones a través de un debate dirigido por uno de los grupos.

Relación de la autoestima con las habilidades sociales y explicación del cuadro de la habilidad molar de adecuar la conducta a la norma .

Asignación de la tarea: Elaboración propia de un texto sobre la autoestima y cómo aportar a los demás integrantes de la familia en la formación de la autoestima.

Evaluación de la sesión.

SESIÓN#5.

Junio 4 / 2001

Objetivo:

Identificar las características familiares que favorecen la adquisición de las habilidades sociales.

Desarrollo de la sesión**Actividades**

- Dinámica del "pum".

Los participantes se disponen formando un círculo, exterior a este, la persona que dirige la dinámica, se desplaza corriendo alrededor, de repente se detiene y señala a uno de los participantes, quien debe de apuntar con el dedo índice a la persona que tiene a su derecha, la persona señalada debe inmediatamente de agacharse , de lo contrario debe salir del juego.

- Explicación del puntaje del test de autoestima.
- Lectura acerca de la autoestima: " Tres autos".

Los participantes se organizan en subgrupos y cada uno narra un acontecimiento en el cual su autoestima había sido afectada negativamente.

- Resolver en forma individual el cuadro de relaciones personales.

Explicación del cuadro de habilidades molares, de cooperación y de solución de problemas.

Conclusiones y evaluación de la sesión.

SESIÓN #5.

Agosto 3 / 2001

Objetivo:

Reconocer la importancia del cuerpo como instrumento de mediación en la interacción con el otro.

Desarrollo de la sesión**Actividades**

- Dinámica: Simón dice. "

Los participantes se ubican libremente en el aula, y quien dirige la sesión dice: Simón dice: que se toquen las "orejas". Nota: La palabra entre comillas se cambiará por otra parte del cuerpo.

- Trabajo en parejas. Realización del dibujo de la silueta corporal en papel bond, de cada uno de los asistentes a la reunión.

Socialización de la experiencia anterior.

- Respuesta individual a las siguientes preguntas:

¿Qué pienso de mi propia sexualidad?

¿Cómo fue mi educación sexual al interior de la familia?

¿Cuáles son mis principios frente a la sexualidad?

¿Cómo veo la sexualidad en la sociedad actual?

- Lectura de las respuestas a las anteriores preguntas.

Evaluación de la sesión.

Nota: El tema de la sexualidad es abordado como respuesta a una petición generalizada por parte de los padres y acudientes de las/los jóvenes, las adultas y los adultos de la Corporación Habilitemos.

SESIÓN#5.

Septiembre 7 / 2001

Objetivos:

Valorar los sentidos como elementos necesarios para la interacción con el otro.

Reconocer las limitaciones que poseen sus hijos o familiares para interactuar con el otro.

Desarrollo de la sesión**Actividades**

- Dinámica: "Yo quiero ver".

Los participantes, con los ojos cerrados y los brazos extendidos, tratan de desplazarse por toda el aula. Cuando sus manos tocan a alguien, tratan de asirlo y le dicen: Yo quiero ver, quien ha sido cogido, se suelta, no contesta nada y sigue su camino.

La dinámica busca sensibilizar acerca de los temores y miedos que se pueden sentir por no poseer el sentido de la vista. Este símil se tomó para que los participantes se acercaran un poco a las sensaciones que pueden sentir las personas discapacitadas.

Socialización de la experiencia anterior.

- Disertación sobre el tema de la sexualidad.
- Dinámica de la cesta de habilidades sociales.

A cada uno de los participantes se les dió un papel donde se encontraban escrita una habilidad social molar, molecular o submolecular. Al ser nombrada la que tenían, debían ponerse en pie y cambiar de puesto. El director de la dinámica retiraba una silla y, quién quedaba de pie, debía mencionar otra habilidad social. Al escuchar las palabras "habilidad social", todas las personas debían cambiar de puesto.

Evaluación de la sesión.

SESIÓN#5.

Octubre 5 / 2001

Objetivos:

Finalizar los temas alusivos al aprendizaje y puesta en práctica de las habilidades sociales.

Concluir las exposiciones que tenían como punto central la sexualidad en las/los jóvenes, las adultas y los adultos discapacitados.

Desarrollo de la sesión**Actividades:**

- Dinámica: "De la cooperación".

A cada asistente se le dio un palito de chuzo, luego se les pidió que se organizaran en equipos de cinco personas y que con los cinco palitos construyeran cualquier artículo.

Socialización de la anterior experiencia.

Conversatorio acerca de los aprendizajes adquiridos con relación a las habilidades sociales.

Exposición de los siguientes temas: masturbación, abuso sexual, relación de pareja y métodos del control de la natalidad.

Respuestas a las inquietudes generadas a partir de la exposición de los temas anteriores.

Evaluación de la sesión.

SESIÓN # 8

Noviembre 2 /2001.

Objetivo:

Evaluar los logros adquiridos a nivel conceptual y relacional-afectivo durante el desarrollo de las sesiones de trabajo con familias.

Actividad

- Juego de la Estrella

Formación de grupos. Por letras , se reparte papeles con cuatro letras diferentes y se pide que se reúnan los que tienen la A, la B, la D y la M.

- Formación de vagones. Todos los integrantes del subgrupo se unen con una cuerda por los pies y se desplazan hacia tres bases; en cada una de ellas, realizarán el estudio de un caso:

De interacción social y comunicación

Cooperación

De adecuar la conducta a la norma

Solución de problemas.

Un compañero de trabajo te culpa por algo que no has hecho, ¿qué reacción deberías asumir?, ¿cómo le harías saber a tus compañeros y tu superior que esto es falso?

Eres nuevo en el barrio y no conoces bien la ubicación de algunos lugares. Necesitas comprar algo y no sabes dónde queda el supermercado. ¿A quién y cómo acudirías para lograr ubicarte?

Llamas la atención a tus hijos de una forma inapropiada. Al reflexionar sobre ello, ¿qué actitud asumes con relación a él?

Alguien tomó de tu casa algo sin autorización y te das cuenta quien fue, ¿cómo te diriges a él (ella) para manifestarle tus sentimientos frente a lo sucedido?, ¿qué alternativas de solución encuentras?

Confrontación de conocimientos.

¿Qué son habilidades sociales?

¿Para qué son importantes? Relaciona las habilidades sociales que recuerdas.

¿Qué habilidad social se resalta más en el trabajo que se viene realizando?

¿Qué otros comportamientos se requirieron para desarrollar adecuadamente la actividad?

- Opiniones sobre el trabajo.

Cada uno, en un papel, copia su opinión sobre el trabajo en las sesiones y lo pega en el rombo.

El grupo se desplaza hasta el centro del salón y allí pone su rombo.

- Socialización de las respuestas.

ANALISIS DEL TRABAJO CON PADRES.

Durante el año se realizaron ocho sesiones en el horario de 3:00 a 5:00pm, el primer viernes de los meses de marzo, abril, mayo, junio, agosto, septiembre, octubre y noviembre.

En la última sesión con los padres, éstos realizaron la evaluación y emitieron conceptos como estos:

"Para mí fue una experiencia muy agradable. Aprendiendo, pasé muy contenta. Muchas gracias a las profesoras por este encuentro".

"Al principio no me gustaban, pero después me acoplé con ellas. Me enseñaron a compartir un poco las actividades recreativas".

"Para mí fue muy agradable compartir las reuniones de todos y cada uno de ellos. Aprendí que es poco el tiempo que le dedicamos a nuestros hijos".

"Las actividades realizadas durante estas asambleas me parecieron muy importantes, ya que saqué mucho provecho de ellas para llevarlas a la práctica. El personal docente se prepara muy bien para que asimilemos todos los temas para transmitirlos a nuestras familias".

"... los muchachos se han mejorado mucho en todo, ya se comportan mejor en la casa y la escuela, y también con las personas."

Los anteriores ejemplos se concluye que la gran mayoría de los padres y acudientes que asistieron a las reuniones adquirieron nuevos conocimientos que eran factibles de aplicar en la vida cotidiana de sus hogares.

Los estaban acostumbrados a asistir mensualmente a la institución a una reunión que era de carácter administrativo e informativo.

El grupo de trabajo estableció instauró otra metodología, aunque se conservó un segmento informativo, se utilizaron estrategias de dinámicas de juego, dramatizaciones, conversatorios, lecturas en grupo, entre otras, actividades que posibilitaron a los participantes de las diferentes sesiones poner en acción su repertorio de habilidades sociales.

En un principio se observó que algunas personas se negaban a participar en las actividades programadas, pero a medida que fue transcurriendo el tiempo, estas personas fueron cambiando de actitud hasta llegar a un acople con el resto del grupo. Este cambio de actitud, posiblemente se dio como consecuencia de una mejora en las

relaciones interpersonales, hecho que a su vez repercutió de manera positiva en el desarrollo de las actividades programadas.

Las maestras en formación, comenzaron a brindar a partir de la segunda sesión, información pertinente a las habilidades sociales. De manera informal y haciendo uso de un lenguaje claro y sencillo, de juegos didácticos, de lecturas y de ejemplos de la vida diaria, se llegó a la construcción de muchos de los conceptos relacionados con las habilidades sociales: comunicación, comunicación asertiva, relaciones interpersonales, interacción con el otro, autoestima, conceptos que fueron asimilados y llevados a la práctica, como puede leerse en los escritos por ellos realizados.

FICHAS PARA LA ENSEÑANZA DE LAS HABILIDADES SOCIALES DIRIGIDAS A MAESTRAS

1. HABILIDADES DE INTERACCIÓN SOCIAL Y DE COMUNICACIÓN

OBJETIVO: que el/la joven sea capaz de interactuar y comunicarse asertivamente con otros, haciendo uso de habilidades conversacionales.

1.1 COMUNICACIÓN ASERTIVA.

Objetivo: que el/la joven sea capaz de comunicarse asertivamente, expresando sentimientos y emociones.

1. *Instrucción Verbal:*

El tutor informará a los alumnos que el comunicarse asertivamente permite manifestar lo que piensan y quieren de manera clara, evitando los malos entendidos con otros e impidiendo irrespetar los deseos, necesidades y pensamientos de los demás.

Así mismo por medio de la comunicación asertiva se puede conocer los pensamientos y sentimientos de los compañeros; lo que también puede prevenir conflictos de interacción.

Modelado:

a. *Modelado en Vivo:*

El modelado lo realizará el maestro con uno de los jóvenes, recreando la siguiente situación:

Estando en clase un compañero toma un objeto que el otro necesitará para realizar su trabajo. Se evidencia la molestia del dueño del objeto. Este último, le pide que se lo devuelva sin ser pasivo ni agresivo, indicándole que le ha molestado que tome lo que él está utilizando sin avisarle ni pedirle permiso. Así quién tomó el objeto lo devuelve y se disculpa.

b. *Modelado Encubierto:*

El tutor propone a los jóvenes las siguientes situaciones:

- Si un compañero te invita a hacer o a jugar algo que te desagrada, ¿cómo se lo expresas?
- Tu compañero te lastima jugando fútbol, ¿cómo le expresarías tu molestia, y qué le sugieres para que sea más cuidadoso?

1. *Ensayo Conductual*

Para ensayar y aprender habilidades que expresan pensamientos y sentimientos cada uno con un compañero representará la siguiente situación por parejas:

Uno de los compañeros gritará al otro, el que ha sido agredido da la respuesta adecuada a la situación. Cada pareja lo realizará a su turno y el grupo lo observará.

2. *Retroalimentación:*

El/la maestro/a hará énfasis y/o corrección de las conductas adecuadas e inadecuadas, sugiriendo la forma de hacerlo acertadamente y procurando no mencionar el error, por ejemplo:

Si ante el grito de un compañero el/la joven asume una posición poco positiva, decirle: "Lina cuando te grite, puedes decirle a Carlos: dímelo de manera correcta, hablando en voz baja, así también yo comprendo"

3. *Reforzamiento:*

a. *Reforzamiento Externo:*

Consiste en un elogio por parte del profesor y delante del grupo o quienes dieron la respuesta acertada.

a. Autorreforzamiento:

Se pide a el/la joven que exprese y / o reflexione acerca de su desempeño en la habilidad social a partir de preguntas como:

- Cómo lo hice?
- Lo hice adecuadamente?
- Conseguí las metas propuestas?

Explicar a los alumnos que cuando la evaluación ha sido positiva debe decirse a sí mismo frases como ¡qué bien lo hice!; ¡si puedo expresar mis sentimientos!. De esta manera autoverbaliza sus pensamientos.

1.2 HABILIDADES CONVERSACIONALES

Objetivo: Que el/la joven desarrolle de manera coherente y adecuada conversaciones con una o varias personas.

1. Instrucción Verbal:

Las habilidades conversacionales permiten un intercambio verbal de manera agradable entre dos o más personas; manteniendo y finalizando una conversación, así como tomar parte de ellas cuando otros están hablando e interactuar satisfactoriamente intercambiando información y ampliando las experiencias.

El ser habilidoso en las conversaciones aumentará las posibilidades de que se repitan experiencias conversacionales con los otros de manera agradable y que se mejore cada vez más en la medida que se experimentan este tipo de contacto.

2. Modelado:

a. Modelado en vivo:

el/la maestro/a dice a los jóvenes que junto con él realicen la siguiente situación:

en el patio se acerca el profesor a uno de los jóvenes, lo saluda dando espacio para que el alumno le responda el saludo, inmediatamente se da inicio al tema de conversación que tratará acerca de un evento que se realizará próximamente dentro de la institución. A través de claves no verbales le incitará a que mantenga el tema de conversación.

El otro joven se integra a la conversación iniciando igualmente con un saludo, seguidamente pregunta de qué hablan, espera la respuesta y como ve que el tema de conversación es de su interés, aporta nuevos elementos a la conversación. Cada uno de los participantes respeta el turno para hablar y escuchan atentamente. Ninguno de los integrantes deben desviarse del tema central de la conversación o por lo menos no de manera incoherente; al finalizar la conversación deben despedirse de manera agradable y no concluyendo abruptamente.

b. Modelado Encubierto:

el/la maestro/a propone a los jóvenes las siguientes situaciones:

Estas hablando con un compañero, si otro se acerca y saluda, qué debes hacer para integrarlo a la conversación.

Dos compañeros están hablando y quieres integrarte a su conversación, cómo lo harías?

Si estas en una conversación con un compañero o un grupo de personas, cómo finalizarías tu conversación si quieres retirarte?

3. *Ensayo Conductual:*

El/la maestro/a propone a los jóvenes que se unan en grupos o parejas para desarrollar una conversación de la amistad imitando o colocando en práctica las conductas que han observado anteriormente.

Imaginar que no conocen a sus compañeros e iniciar con ellos una conversación; a su vez los otros tienen que responder acertadamente a esa persona que acaban de conocer.

Por otro lado durante las rutinas el profesor plantea a los jóvenes que establezcan conversaciones sobre cosas o hechos ocurridos el día anterior.

4. *Retroalimentación:*

El profesor (a) enfatizará en las conductas específicas adecuadas. Sin embargo, deberá corregir las no adecuadas, sugiriendo la manera de hacerlo acertadamente, sin mencionar el error. Por ejemplo:

Si no han iniciado la conversación que se les ha propuesto anteriormente, el profesor (a) enfatizará en que una forma adecuada de iniciar una conversación es el saludo, iniciando él con un saludo a todo el grupo y dando curso a una conversación.

Si el joven con quien se mantendrá la interacción no responde apropiadamente, se le sugerirán diversas formas de responder convenientemente a la interacción, por ejemplo contestar como se siente ese día, e interesarse por como se siente el otro.

5. *Reforzamiento:*

a. Reforzamiento externo:

Conjuntamente con la retroalimentación verbal que se hace de los aciertos obtenidos por el joven en el ensayo conductual, se hará un reforzamiento de tipo físico como un abrazo o un apretón de manos.

b. Autorreforzamiento:

Pedir a el/la joven que exprese y/o reflexione acerca de su desempeño en la habilidad social a partir de preguntas como:

- ¿Contesté correctamente al saludo de mi compañero?
- ¿Inicié correctamente la conversación de acuerdo a lo que he observado?
- ¿Puedo mejorar?

Luego de responder estas preguntas, el joven se dirá a sí mismo frases tales como: "qué bien lo he hecho"; "mañana lo pondré en práctica y lo haré mejor".

1.3 HABILIDADES DE EXPRESAR Y RESPONDERA EMOCIONES Y SENTIMIENTOS

1.3.1 HABILIDADES DE EXPRESIÓN DE SENTIMIENTOS Y EMOCIONES

Objetivo: que el/la joven controle y exprese de manera verbal o gestual, sus sentimientos o emociones agradables y desagradables de manera adecuada.

1. *Instrucción Verbal:*

Manifestar lo que sentimos es muy importante para relacionarnos bien con los demás. Si expresas tus emociones agradables y desagradables, podrás dar a conocer a las demás personas lo que sientes, y así te comprenderán de mejor manera.

Luego de la anterior explicación el/la maestro/a puede hacer preguntas al grupo de este tipo:

¿Recuerdas alguna vez haber expresado tus emociones o sentimientos a otros?; ¿de qué manera lo hiciste?; ¿tus familiares o amigos te han expresado lo que sientes alguna vez?; ¿de qué manera?.

2. *Modelado:*

a. *Modelado en vivo:*

El/la maestro/a, junto con cinco alumnos más habilidosos representarán la siguiente situación:

El maestro/a llama a los jóvenes o adultos para realizar un juego divertido y uno de los jóvenes no responde al llamado y no se acerca al grupo. el maestro/a se le acerca y le pregunta ¿qué te sucede?, el joven responde con una expresión facial de tristeza: "hoy he tenido una pelea con mi hermano y eso me ha puesto muy triste, realmente no quiero participar en la actividad". El maestro/a le responde: "cuando te sientas mejor puedes integrarte a la actividad". Seguidamente le informa al grupo la razón por la cual el joven no quiere participar en la actividad.

b. Modelado Manifiesto:

De manera gráfica se modelará a los jóvenes la expresión apropiada ante una sorpresa agradable que se recibe a alguien significativo. (Ver anexo 1)

En el momento en que se les muestra las imágenes, se les pregunta: ¿qué es lo que sucede en la secuencia?; ¿qué pueden analizar?. El maestro/a encadenará cada una de las ideas aportadas por los alumnos, para concluir con la respuesta apropiada a la situación planteada.

c. Modelado encubierto:

Se le plantea al alumno las siguientes situaciones hipotéticas:

- Imagina que es tu cumpleaños y un amigo llega con un regalo para ti ¿cómo lo expresarías lo que sentiste en ese momento?; ¿qué harías?
- Un compañero de clase hizo algo inadecuado, el maestro/a cree que fuiste tú y te culpa delante de todos tus compañeros sin antes asegurarse de quién fue. ¿qué sentirías en ese momento?; ¿cómo se lo manifestarías tu profesora y compañeros?

3. *Ensayo Conductual:*

Se solicita a los jóvenes que en grupo o parejas representen una situación, donde uno de ellos recibe un cumplido o un regalo. Luego los demás elegirán dentro de tres opciones de respuesta graficadas en el tablero o una hoja, la actitud o expresión correcta que se debe tener ante el cumplido o regalo recibido. (Ver anexo 2)

Proponer a los alumnos la siguiente situación:

Si se te pierde un objeto que quieres mucho y no lo encuentras, ¿cómo demostrarías tus sentimientos?. Se les enseñan igualmente las anteriores tres opciones de respuesta para que cada alumno escoja la que considere correcta.

4. *Retroalimentación:*

Se elogiará a los/las jóvenes o adultos que escojan la respuesta acertada. A quienes no hayan elegido la correcta se le indicará la respuesta apropiada a la pregunta planteada, lo cual puede estar acompañado de una explicación pertinente.

5. Reforzamiento:

a. Reforzamiento externo:

El grupo de compañeros determinarán, con el apoyo del profesor/a, los jóvenes que han actuado según lo practicado en la fase del ensayo conductual. Los mismos compañeros otorgarán un "distintivo" como reconocimiento a su buen desempeño.

b. Autorreforzamiento:

Se propone a los jóvenes que reflexionen sobre su actuación en las actividades propuestas, y califiquen su desempeño como apropiado o inapropiado. En caso de que apruebe su desempeño, él mismo se colocará el "distintivo" de los que anteriormente otorgaron sus compañeros, y además dará una explicación de porque considera que su elección fue la correcta. En caso de que valore su respuesta como inadecuada, el maestro/a le pedirá que exprese como cual de sus compañeros le gustaría actuar.

1.3.2 HABILIDADES PARA RESPONDER A LA EXPRESIÓN DE SENTIMIENTOS Y EMOCIONES DE LOS DEMÁS

Objetivo: que el/la joven sea capaz de responder de manera pertinente y oportuna a las expresiones de los sentimientos y emociones de los demás sean estos positivos, negativos, agradables desagradables.

1. *Instrucción Verbal:*

Cuando un compañero, tu papá, tu mamá, o cualquier otra persona conocida te expresa algún sentimiento que siente por ti, es importante que respondas con un gesto, una palabra, una mirada, sin importar que estos sean positivos o negativos; es decir no importa si son de alegría o de tristeza, amabilidad o enfado; siempre están buscando tu atención, tu comprensión y tu respuesta a tales expresiones. En la medida en que identificas esas expresiones sentimentales de los demás, comprenderás mejor sus emociones, así te relacionarás más favorablemente con las personas.

2. *Modelado:*

a. *Modelado en Vivo:*

Los/las alumnos/as que el maestro/a considere más competentes en esta habilidad les pedirá que represente la siguiente situación. Por otro lado le pedirá a los demás alumnos del grupo observen las expresiones de la cara

y las palabras utilizadas por los compañeros/as que dramatizarán o modelarán la situación:

Uno de los compañeros llegará donde los demás con una sonrisa en su cara:

"Hoy estoy muy feliz y contento porque mi hermana me dio una muy buena noticia, en las vacaciones me llevará para la costa a pasear. Cuando me lo dijo me sentí muy feliz, salte de la alegría y dije: ¡qué rico, no lo puedo creer!, ¡voy a pasar muy bueno!. Después le di muchos besos y abrazos a mi hermana.

Los compañeros responderán muy alegremente:

"Qué rico, la vas a pasar muy bien, nos alegramos por ti". Los compañeros tendrán expresiones de alegría como sonrisas en sus caras, para demostrar su complacencia por el sentimiento que les expresa su compañero.

De igual manera, con la orientación del maestro/a los/las jóvenes o adultos/as representarán otras situaciones donde se manifiesten sentimientos o emociones de disgusto, tristeza, preocupación y estos sean recibidos por los demás de manera adecuada. Es importante modelar situaciones donde se reciban cumplidos o críticas para ejemplificar la manera correcta de reaccionar ante tales manifestaciones.

Ejemplo:

Víctor me ha dicho que yo bailo muy bien y que además colaboro cuando mis compañeros de baile no siguen los pasos. yo he sonreído le he dicho: "gracias, me alegra que pienses eso de mí, yo también pienso que tu lo haces muy bien".

b. Modelado Encubierto:

Se sugieren las siguientes situaciones para lo/las s alumnos/as reflexiones dentro del grupo:

- Has estado un poco grosero con tu amigo/a, el se dirige a ti y te dice "estoy muy bravo con usted porque me estás tratando muy mal".
- Hoy has hecho muy bien tu trabajo en el taller, y tus compañeros te han felicitado.
- Tu mejor amigo/a está muy triste hoy, y te ha contado lo que le pasa. ¿tú como le respondes?.

3. Ensayo Conductual:

La/el maestra/o estimulará a los alumnos/as para que identifiquen los sentimientos que les expresan sus compañeros/as durante el transcurso de la jornada escolar.

Se puede proponer un ejercicio por parejas o grupos, donde uno de los compañeros expresará cualquier sentimiento, por ejemplo una crítica, una alegría, una tristeza, entre otras. Se enfatizará específicamente en la forma como se responde a la emoción

manifestada. Se deben intercambiar los roles de manera que todos puedan practicar la manera adecuada de recibir emociones que manifiestan los demás.

4. Retroalimentación:

Durante la práctica de la habilidad, el/la maestro/a informará a los/las jóvenes sobre la manera como responden o reciben las expresiones de sentimientos de los demás. Los que no lo hagan de la manera adecuada, recibirán nuevamente un modelamiento por parte de sus compañeros o maestro/a acerca de la manera correcta de hacerlo.

5. Reforzamiento:

El/la maestro/a dirá expresiones de este tipo de acuerdo a la situación:

- "Te has dado cuenta de que tu amigo/a está feliz, y le has respondido muy bien. Has entendido y te has fijado en la expresión de la cara de tu amigo/a"
- "Intenta escuchar un poco más a tu compañero cuando te dice lo que piensa de ti, si él te lo dice es por que quiere que tu lo sepas."
- Responde con las frases correctas cuando tus compañeros/as te felicitan por tus tareas bien hechas."

1.3.3 HABILIDAD DE HACER ELOGIOS OPORTUNAMENTE

Objetivo: que el/la joven o adulto/a este en capacidad de reconocer en otros aspectos positivos lo manifestará de manera oportuna y en el momento adecuado.

1. Instrucción Verbal

El maestro/a desarrollará la instrucción verbal basándose en los conocimientos previos de los alumnos, por medio de las siguientes preguntas:

- ¿En qué momento elogiamos o felicitamos a otra persona, ya sea un amigo, familiar, un compañero o alguien cercano a nosotros?.
- ¿Qué palabras utilizamos para elogiar o felicitar a los demás?.
- ¿Para qué elogiamos o felicitamos a las demás personas?.

Con base en las respuestas que los alumnos vayan dando se dará lugar a una lluvia de ideas, anotando las respuestas que los alumnos sugieran y descartando, entre todos, las ideas menos acertadas. Finalmente se construirá, basándose en las ideas que quedaron y bajo la orientación del maestro/a, una definición grupal de esta habilidad.

3. Modelado:

3. Modelado en Vivo:

El maestro/a con la colaboración de uno de los alumnos más habilidosos socialmente simulará la siguiente situación:

El alumno y el maestro/a harán cambio de roles para representar la escena en que el alumno trata de escribir su nombre, pero le cuesta mucho. Finalmente, luego de varios intentos lo logra. El alumno deberá modelar la forma adecuada de felicitar al otro por el logro que acaba de conseguir. Si es muy lacónico en la utilización de palabras para hacer el elogio, se puede repetir nuevamente integrando palabras propuestas por el maestro y/o los compañeros.

El maestro/a elegirá dos alumnos: uno de buen desempeño en la habilidad, y otro con dificultades; (la incorporación de estos últimos alumnos, tal como se describe en la explicación del programa, es indispensable tanto para que ellos se vayan aprestando socialmente, como para lograr una aceptación paulatina de sus pares) para representar la siguiente situación:

Dos amigos se encuentran, se saludan y entablan una breve conversación:

- **Hola, como estás?**
- **Muy bien, gracias, ¿ytú?**
- **Bien gracias**
- **Qué haz hecho?**
- **Estudiar y hacer deporte**
- **Y esa medalla que tienes, ¿dónde la dieron?**
- **Imagínate que me la gané en las olimpiadas especiales, en las que participé hace poco.**
- **¡Si!;, ¡que bien, te felicito!, me alegro por ti, sigue así. (Le da un abrazo donde manifiesta su alegría por el otro).**
- **Muchas gracias.**

Los roles pueden intercambiarse para que los dos alumnos ensayen como es su desenvolvimiento en esta habilidad y procuren mejorarla.

c. Modelado Encubierto:

Se plantearán los siguientes casos al grupo para que los analicen:

- Hoy hay un evento especial en la escuela y los compañeros/as no vinieron con uniforme sino de ropa, lucen arreglados/as y diferentes. ¿qué palabras utilizarías para hacerle notar que se ve muy bien y que te gusta como se ve.
- Un compañero que casi nunca habla en el salón, contesta una pregunta que el maestro/a hace rato había hecho y nadie respondía, ¿cómo lo felicitarías por su logro?.

3. Ensayo Conductual

- Se propone la siguiente actividad denominada "Lo que me gusta de ti". Consiste en que cada alumno debe pasar dos minutos al frente y los demás compañeros/as durante este tiempo le dirán únicamente cualidades, si alguien dice algo malo no se tendrá en cuenta, pues se trata de elogiar al compañero; cada uno debe expresar al menos una característica buena del compañero, bien sea personal, relacionada con su desempeño en el aula, en sus relaciones sociales, en las actividades deportivas, entre otras.
- Se elaborarán dibujos libres y se expondrán, luego cada alumno saldrá y expresará que piensa del dibujo; cuales le gustaron, explicar porque le gustó y manifestárselo a el/la joven que lo haya realizado.

4. RetFoauimentadón:

Fuera de las situaciones creadas dentro del programa, para el ensayo el maestro estará pendiente durante toda la jornada de aquellas conductas que ameritan la felicitación o el elogio. Es importante resaltar la conducta de aquellos que pusieron práctica la habilidad cuando era necesario.

5. Reforzamiento:

a. Reforzamiento externo:

Puesto que la habilidad de hacer elogios está en la apreciación que de una conducta positiva se haga del otro, a cada alumno se le asignará una ficha con el nombre de un compañero para que evalúe su desempeño, en la habilidad. Se asignará la valoración al compañero con círculos de colores: amarillo, azul y rojo, que corresponden a: lo lograste, casi lo logras, y no lograste, respectivamente. (Ver anexo 3)

b. Autorreforzamiento:

Los alumno/as se realizarán los siguientes interrogantes:

- ¿en qué me equivoque?
- ¿qué puedo mejorar la próxima vez?
- ¿realmente reconozco en mis compañeros/as sus cualidades

2.

DE ADECUAR LA CONDUCTA A LA NORMA

OBJETIVO: Que el/la joven estén en capacidad de actuar acorde con las normas establecidas en los diferentes contextos en los que interactúa.

2.1 REPERTORIOS DE SALUDOS Y DESPEDIDA:

Objetivo: Que el/la joven utilicen las frases apropiadas para saludar y despedirse; acogiéndose a las situaciones y contextos específicos.

1. *Instrucción Verbal:*

Para iniciar una interacción con cualquier persona primero debes saludar, así mismo cuando alguien te saluda debes responder amablemente. El saludar y despedirse correctamente puede facilitar un encuentro más ameno y favorable con los demás.

2. *Modelado:*

a. *Modelado en vivo:*

El profesor junto con el alumno representa un encuentro donde se enfatizará básicamente en el saludo y la despedida (el profesor debe recordar a los alumnos que es importante reconocer en que momento u hora del día ocurre el encuentro para reconocer como se debe llevar a cabo el saludo, es decir que frase utilizar: "buenos

días, buenas tardes, buenas noches.") por medio de la representación diferenciando entre dos tipos de saludos y despedidas: Formal e Informal.

Un saludo formal podría representarse simulando la llegada de la directora, una profesora o un visitante de la institución. Se comienza con el saludo correspondiente a la hora del día, seguido de la respuesta del otro.

Posteriormente uno de los participantes realizará una pregunta para indagar sobre como se encuentra el o los otros. El otro responde y devuelve la misma pregunta. Dependiendo de la respuesta se puede dar inicio a una conversación; sin embargo durante el simulacro hay que dar mayor énfasis a lo relativo a los saludos y despedidas, sin dar largas a la conversación, ya que el entrenamiento en esta habilidad corresponde a otras sesiones. Seguidamente el tutor debe orientar la conversación al final para introducir la despedida, en este momento tanto los alumnos como el que llegó (directora, profesora, visitante, u otra persona) deben despedirse amablemente acompañado de frase que indiquen por una parte un buen deseo para el otro ("suerte, que te vaya bien, etc.") y por el otro una que exprese el deseo de un próximo encuentro.

La estructura de la parte de saludos y despedida formales puede realizarse con las siguientes frases:

- Buenos días, tardes, noches...
- ¿cómo está?, ¿cómo van sus cosas?
- Bien muchas gracias, ¿y usted?

- Hasta luego; hasta pronto;
- Que tenga un buen día; que le vaya bien
- Espero verlo de nuevo; hasta la próxima.

Para el saludo y despedida informal se debe representar un encuentro entre dos o varios amigos y en un ambiente cotidiano. Aquí se sigue con la misma estructura anterior pero utilizando contacto físico (abrazos, besos, etc.) y frases muchos más ligeras o informales, de este tipo:

- Hola
- ¿Cómo estás?; ¿qué has hecho?; ¿que tal?
- Bien y tu?

Adiós, nos vemos luego, etc.

b. Modelado Encubierto:

El tutor propone que los sujetos imaginen las siguientes situaciones:

- Si en las horas de la mañana no has visto aún a la directora y vas a su oficina por algún material ¿cómo la saludas?, ¿cómo te despides?.
- Si te encuentras a un amigo por el que sientes un gran aprecio, ¿cómo lo saludarías?; ¿qué más le dirías?; ¿cómo te despides?.

3. Ensayo Conductual:

Se aprovecharán las horas de llegada y de salida al aula u otras situaciones que se den en aula para que de manera natural todos los/las

jóvenes ensayen los saludos y las despedidas de acuerdo a las persona a quienes se dirigen y el momento del día en que lo hacen.

4. *Retroalimentación:*

Se le informará al alumno de los pasos que ha ejecutado de manera correcta para saludar a otra persona. En caso de no hacerlo correctamente, se le pedirá al joven que repita de nuevo la manera de saludar y despedirse y se le orientará sobre el paso en el que comete el error.

5. *Reforzamiento:*

Se elogiará a los/las alumnos que hayan practicado satisfactoriamente la habilidad. Los elogios serán dichos con frases muy específicas como:

- Muy bien Franklin, le has dado la mano a Juan Fernando cuando te saludó, además le has sonreído y mirado a los ojos.
- Andrés, has utilizado la frase correcta para saludar, has dicho "buenas tardes", en el momento adecuado.

5.1 HABILIDADES DE EXPRESIÓN DE CORTESÍA

Objetivo: Que el/la joven utilice expresiones de cortesía y amabilidad con las personas que se relaciona.

1. *Instrucción Verbal:*

Ser cortés en todo momento es muy importante, demostrar buenos modales a la hora de pedir un favor o establecer una comunicación con otros es fundamental. Si eres amable con los demás, esto puede asegurar en gran parte que tus relaciones sean mejores.

2. *Modelado:*

a. Modelado en vivo:

El profesor (a) con la colaboración de uno de los alumnos, representará la forma correcta de pedir favores. Para ello se creará una situación ficticia donde uno de los dos personifique a alguien que está pintando su casa y se le agota la pintura, como sabe que su vecino tiene, va a pedirle prestado algo de pintura mientras puede comprar; el diálogo de la dramatización puede ser el siguiente:

- Buenos días, cómo está?
- Muy bien, gracias y usted?
- Bien, gracias, y usted qué ha hecho?
- Pues estaba arreglando unas cosas de la casa.

- Vecino, vengo a pedirle un favor, estaba pintando mi casa y se acabó mi pintura, ¿será que no tiene un poco de lo que le sobró el otro día y luego yo se lo repongo?
- Si, claro, ya se la voy a prestar.
- Muchas gracias.
- Con muchos gusto, espero que le sirva.
- Hasta luego y que este bien.
- Hasta luego.

Es necesario utilizar las habilidades de saludo y conversación.

La maestra llegará 10 minutos más tarde del inicio de la clase, se disculpará ante sus alumnos y explicará las razones por las que ha llegado tarde; luego esperará la respuesta adecuada por parte de los jóvenes. En caso de que no le respondan, ella mostrará la forma adecuada de responder:

Muchachos, yo me he disculpado con ustedes por mi tardanza, por lo tanto ustedes deben responder a mis excusas con frases como: "tranquila, no se preocupe"; "profesora no hay problema".

b. Modelado encubierto:

Se les pedirá a los alumnos que analicen las siguientes situaciones y digan que actitud asumirían frente a estas:

- Si no tienes lápiz y necesitas escribir algo, cómo se lo pedirías a un compañero, qué le dirías cuando se lo devolvieras?
- Si necesitas pasar por un sitio y alguien está obstaculizando el paso, cómo le dirías correctamente que se moviera para que tu pudieras pasar?

3. *Ensayo conductual:*

Para poner en práctica la habilidad de expresiones de cortesía se aprovechará el momento de repartición de refrigerios. Inicialmente los alumnos saludarán al compañero encargado de repartirlos y una vez los vaya distribuyendo quienes lo reciben deben darle las gracias, por su parte éste responderá adecuadamente a sus pares con frase como: "a la orden", "de nada", "con mucho gusto".

el maestro/a cuidará de cambiar día a día el joven que ha de repartir el refrigerio, con el fin de que todos ensayen en ambos papeles.

Para ensayar la habilidad de pedir y aceptar disculpas oportunamente se planteará la siguiente situación:

Un grupo de alumnos se ha comprometido en reunirse a determinada hora en un lugar de la escuela. Algunos de los compañeros llegaron tarde, diciendo las palabras adecuadas para pedir disculpas, las cuales ya han sido trabajadas por medio del modelado en vivo:

"discúlpenos por haber llegado tarde, pero estábamos ocupados".

El resto de los compañeros debe responder debidamente con frases como: "tranquilos, no hay problema, pero sería bueno que no se tarden tanto la próxima vez" Se puede Cambiar luego por una situación de teatro.

4. *Retroalimentación:*

Luego del ensayo se especificarán, entre el maestro/a y los alumnos, las conductas inadecuadas, pero dando sugerencias de cómo hacerlo mejor, en el caso de no responder adecuadamente a la petición de pedir disculpas de su compañero que ha llegado tarde, deberá decirle lo siguiente:

"Lina, tu amigo te pidió disculpas por llegar tarde, tú puedes ser amable con él y disculparlo respondiéndole "no te preocupes, pero la próxima vez, procura llegar más temprano."

Si el que ha llegado tarde no ha hecho la conducta apropiada de solicitar disculpas por su tardanza se le dice: "Juan, cuando llegues tarde a una reunión o a un encuentro con amigos debes, luego de saludar, pedir disculpas por haber llegado tarde y si es posible dar una explicación de tu tardanza. En una próxima ocasión no olvides hacerlo."

5. *Reforzamiento:*

a. Reforzamiento Externo:

Se dará un reforzamiento verbal a quienes lo hicieron acertadamente, y a quienes no, se les estimulará diciéndoles que tienen la posibilidad de poner en práctica las habilidades en otras situaciones.

b. Autorreforzamiento:

El alumno autoevaluará su actuación en el modelado y en el ensayo, a través de círculos de colores amarillo, azul y rojo, colocados en el tablero, que correspondan a las siguientes categorías: lo logré, casi lo logré y no lo logré, respectivamente. Cada alumno se otorgará el color correspondiente valorando de esta manera su desempeño.

2.3. HABILIDAD DE ACOJERSE A LAS NORMAS ESTABLECIDAS EN EL HOGAR Y LA ESCUELA

1. Instrucción Verbal:

Para poder convivir de una manera agradable y sin problemas en lugares como nuestra escuela y nuestra casa, debemos cumplir con ciertas normas ya establecidas para nuestro bienestar y de quienes conviven y comparten con nosotros. El cumplir con estas normas posibilita que respetemos a otras personas y a su vez que estos respeten. Por ello es fundamental seguir las normas en tu casa, en tu escuela, en la calle, con tus papas, profesores, amigos y otras personas.

2. Modelado:

Para la Representación de estas Habilidades se sugiere que se ejemplifiquen situaciones tanto en la escuela como en el hogar.

a. Modelado en Vivo:

Se escogerán unos estudiantes que se presentaran junto con el maestro/a la siguiente situación:

Durante la clase un alumno saca algo para comer, el maestro/a se dirige a él diciendo:

- Recuerda que este no es el momento para comer, espera que toquen la campana para salir a la hora de comer.

- Esta bien, esperaré el momento en que se debe comer.

En el hogar el modelado de normas establecidas, se llevara a cabo dentro del aula: para ello el maestro/a y dos jóvenes representarán la siguiente situación: la profesora representa el rol de madre y ellos el rol de hijos: se encuentra la madre con sus dos hijos viendo la televisión la madre mira el reloj y dice a sus hijos:

- Bueno hijos ya es hora de acostarse, por que mañana tienen que madrugar para ir a la escuela.

- Bueno mamá.

Un alumno se esta cambiando la ropa para una actividad deportiva pero lo esta haciendo públicamente, en este momento la profesora le dice:

- Carlos, hay lugares para poderte cambiar, por ejemplo esta el baño o puedes esperar que se desocupe el aula y cierras la puerta para hacerlo.

- Profesora es que los baños estaban ocupados, pero la próxima vez lo haré.

b. Modelado Encubierto:

Se plantearan las siguientes situaciones para que los alumnos reflexionen acerca de que harían frente a tales situaciones:

- Si un compañero se sale del salón antes de la hora adecuada, tu que le dirías, ¿cual seria el comportamiento adecuado de tu compañero?

Si necesitas limpiar tu nariz y estas en el aula con otros compañeros, en que lugar lo harías.

- Un joven de la escuela quiere entrar del baño y lo encuentra ocupado, este comienza a tocar y a apurar a la persona que esta dentro. ¿ Crees que es lo mas apropiado. ¿ Que dirías. ¿ Que debe hacer.
- Si tiene que salir del salón para ir por un material, ¿ qué es lo que debes hacer antes de salir del aula? ¿ Que debes decirle a tu maestra antes de irte?.

3. *Ensayo Conductual:*

La habilidad de adecuar la conducta a la norma se practicara con la representación de la siguiente situación:

Luego de la hora de la comida se lleva a los jóvenes a lavarse los dientes, como hay pocos lavamanos, cada uno deberá esperar su turno, respetando el de los demás.

4. *Retroalimentación:*

Durante el ensayo conductual, se observa a los jóvenes que se adecuaron a la norma de esperar el turno y respetar el turno de los demás, aquellos joven que no lo hicieron correctamente se les sugerirá la manera correcta de hacerlo por ejemplo:

Si alguno de los compañeros actúa inadecuadamente empujando a sus compañeros, para acceder al lavamanos, durante este momento se le explicara delante de los compañeros, que seria mejor si espera parcialmente a sus compañeros, así ellos no se alteraran y lo harán mas rápidamente. En caso de necesitarlo urgentemente, se le podría preguntar a un compañero si puede ceder cortésmente el turno.

Así se puede realizar con cada conducta observada que sea inadecuada a la norma.

5. Reforzamiento:

a. Reforzamiento Externo:

Repetir lo anterior y se le permitirá usar un distintivo, por haber adecuado la conducta a la norma.

Autorreforzamiento:

Cada joven evaluara su desempeño en las actividades propuestas, tomando de la mesa una cara que corresponda a su desempeño así:

Una cara alegre para la categoría: Lo logre.

Una cara con la boca recta: casi logro.

Una cara triste para la categoría : no lo logre. (Ver anexo 4)

La cara que haya elegido se le pegará en su asiento en el aula. Así sus demás compañeros podrán observarlo.

3. HABILIDADES DE COOPERACIÓN

OBJETIVO: que el/la joven manifieste conductas de aceptar y ofrecer ayuda en situaciones que lo ameriten, dentro de los contextos de interacción.

3.1 HABILIDADES PARA PEDIR Y/O ACEPTAR FAVORES

Objetivo: que el/la joven sea capaz de pedir y aceptar favores apropiadamente en las situaciones que lo requieran.

1. Instrucción Verbal:

El maestro/a se dirige al grupo enfatizando sobre la habilidad que se trabajará durante la sesión:

En algunas situaciones se nos presentan dificultades las cuales no podemos afrontar por sí solos, sin embargo conocemos personas (amigos, familiares, compañeros, profesores) a las cuales podemos acudir para que nos ayuden en la resolución de tales dificultades.

Muchas veces estas personas desconocen que necesitamos su colaboración, así que de manera amable nos debemos dirigir a ellos expresándoles nuestra dificultad y en qué necesitamos su ayuda.

En otras ocasiones no tendremos que solicitar ayuda porque algunas personas identifican nuestras necesidades y se dirigirán a nosotros ofreciendo su ayuda, la cual debemos aceptar y agradecer gustosamente.

Posteriormente se indagará a los jóvenes sobre situaciones en las que hayan tenido la oportunidad de pedir favores o aceptarlos para resolver alguna situación.

2. Modelado:

a. Modelado en Vivo:

Por medio del modelado se materializarán las formas de pedir y aceptar favores, esto será un factor altamente motivador para el aprendizaje de la habilidad. La situación a representar para demostrar la habilidad de aceptar o pedir favores será la siguiente:

La maestra (u otro adulto significativo) y los alumnos/as se encontrarán en aula haciendo las invitaciones a los padres para la fiesta de final de año. Uno de los compañeros necesita ayuda, pero en esos momentos la maestra se encuentra muy ocupada, él observa a cual de sus compañeros le puede pedir la ayuda y se dirige, manifestándole que para terminar su tarjeta necesita que lo ayude en la elaboración del dibujo.

b. Modelado Encubierto:

Se le plantearán las siguientes situaciones hipotéticas a los/las jóvenes o adultos/as:

- Si has regado el vinilo con el que estás trabajando y uno de tus compañeros ofrece ayudarte a limpiar, ¿cómo le responderías?

Si te encuentras en un lugar solo y no encuentras la persona que te acompaña, ¿a quién le pedirías el favor y cómo lo harías?

Si se te olvidó o se te acabó algún material de trabajo, ¿a quién acudirías para pedir ayuda, y de qué manera le expresarías que necesitas de su colaboración?

3. *Ensayo Conductual:*

Se simularán y representarán por parte de todos los alumnos, situaciones donde se practique el pedir o aceptar favores correctamente:

Se organizarán en grupos de tres alumnos, cada grupo representará de nuevo la situación anteriormente escenificada por los alumnos/as y maestro/a durante el modelado, delante de los demás compañeros/as.

Se puede aprovechar situaciones reales dentro de la escuela para ensayar esta habilidad, por ejemplo:

- Pedir el favor a un compañero para que alcance su bolso u otro objeto;
- Aceptar ayuda de un compañero cuando le quiere colaborar con su desplazamiento.

4. Retroalimentación:

Luego del ensayo, el grupo elegirá al subgrupo de compañeros que haya representado mejor la habilidad, es decir quienes han sabido pedir el favor y recibir la ayuda ofrecida correctamente.

El maestro/a intervendrá enfatizando en aspectos como: "lo han hecho muy bien. Para pedir el favor utilizaron las palabras correctas, explicaste de manera clara a tu compañero qué tipo de ayuda necesitabas y qué era lo que tu compañero te podía brindar, miraste a tu compañero a los ojos, utilizaste un tono de voz adecuado."

En caso de que la actuación no haya sido acertada, el/la maestro/a informará al alumno la manera de mejorar las conductas que han sido menos habilidosas. Por ejemplo: "en otra ocasión si actúas con mayor amabilidad, las demás personas te ofrecerán más gustosamente su ayuda y aceptarán tu petición. Recuerda utilizar palabras como: **por favor** y **gracias**, cuando solicites o aceptes favores.

5. Reforzamiento:

a. Reforzamiento Externo:

El/la maestro/a y compañeros felicitarán aquellos que han demostrado proceder de manera apropiada para pedir o aceptar un favor.

b. Autorreforzamiento:

Cada joven debe expresar como considera que fue su actuación en esta habilidad, y verbalizará autoinstrucciones por medio de frases cómo: "¡qué bien lo he hecho!, cada vez que pida o acepte un favor lo haré mejor."

3.2 HACER FAVORES Y/O AYUDAR

Objetivo: que el/la joven y adulto/a sean capaces de ofrecer ayuda y hacer favores en situaciones interpersonales

a. Instrucción Verbal:

En algunas ocasiones no seremos nosotros quienes pidan un favor, sino, que otras personas nos lo pedirán a nosotros; de manera que hacer un favor implica ayudar a otra persona con algo que nos ha pedido. Es muy importante hacer favores, siempre y cuando estemos en la posibilidad de hacerlo, lo cual favorecerá nuestra convivencia. En caso de no poder hacer el favor o brindar la ayuda que nos solicitan, es importante explicar a la otra persona el porque ni podemos prestarle la ayuda.

El maestro/a entablará un diálogo con los alumnos proponiendo las siguientes preguntas:

- ¿te han pedido un favor en alguna ocasión?
- Has prestado ayuda a un compañero o un familiar que lo necesite?, ¿en qué ocasiones?, ¿cómo los haz ayudado?
- ¿te han pedido un favor hoy?
- ¿haz hecho algún favor hoy?

2. Modelado:

a. Modelado en Vivo:

Dos jóvenes representarán la siguiente situación planteada previamente por el/la maestro/a:

Uno de los jóvenes simulará llamar por teléfono al otro y comenzará el diálogo:

- Juan, hoy amanecí enfermo y necesito entregar la tarea. Como tú pasas cerca de mi casa de camino a la escuela, ¿me puedes hacer el favor de llevarme la tarea a la escuela y entregársela a la profesora.
- sí, con mucho gusto.
- Muchas gracias, hasta luego.
- Hasta luego, que te mejores.

Posteriormente se representará otra situación (con un joven el/la maestro/a), en la que el joven responda negativamente y de forma asertiva una petición de favor. Por ejemplo:

La profesora se acerca al joven, quien está ocupado elaborando una tarea, y se desarrolla este diálogo:

- Wilson, por favor puedes venir a ayudarme con las actividades de la granja?

- Profesora, en este momento no puedo hacerlo porque estoy terminando mi tarea, en otro momento, con mucho gusto, le ayudaré.

b. Modelado encubierto:

se propone a los/las jóvenes y adultos/as reflexionar sobre las siguientes situaciones:

- Si un compañero te pide un favor tu no puedes hacerlo, ¿cómo se lo explicarías?
- Si tienes un compañero que seguidamente te pide que le ayudes en su tarea, ¿cómo le harías saber que te molesta estar ayudándole constantemente en lo que el puede hacer solo?
- Un compañero tiene sus manos cargadas con muchos objetos y se le caen, ¿qué harías tú al observar esa situación?

3. Ensayo Conductual:

Se solicitará al grupo que verbalmente expongan situaciones en que las que se hagan favores o se preste ayuda.

Posteriormente elegirán dentro del grupo personas que representen las situaciones anteriormente planteadas por ellos mismos, aprovechando esto para poner en práctica las habilidades de hacer favores.

4. Retroalimentación:

Los compañeros valorarán el desempeño de aquellos que han participado en el modelado y en el ensayo de la habilidad, enfatizando la utilización de las expresiones verbales y gestuales convenientes para hacer un favor o la manera en que se explica una negativa ante la petición de un favor.

A los que no se desempeñaron de la mejor manera se les propone información para que utilicen las expresiones adecuadas durante los momentos en que es necesario ejecutar esta habilidad.

5. Reforzamiento:

a. Reforzamiento externo:

Durante el transcurso de la semana el maestro/a observará la puesta en práctica de esta habilidad en los/las jóvenes y adultos/as, para finalmente resaltar o reconocer a los más destacados en la habilidad.

Los alumnos también darán su opinión reforzando con un abrazo a quienes consideren han ejercitado esta habilidad correctamente durante la semana.

b. Autorreforzamiento:

El alumno optará entre tres categorías evaluativas representadas en tres círculos de colores amarillo, azul y rojo, los cuales simbolizan: lo logré,

casi lo logré y no lo logré, respectivamente, valorando así su ejercicio con relación a la habilidad durante la semana (Ver anexo 3).

4. HABILIDADES DE SOLUCIÓN DE PROBLEMAS INTERPERSONALES

OBJETIVO: que los/las jóvenes y adultos/as identifiquen problemas que se le presenten en las relaciones interpersonales y estén en capacidad de elegir alternativas de solución acertadas.

1. Instrucción Verbal:

Identificar un problema interpersonal significa reconocer que existe una situación de conflicto con el otro y delimitar cual es el problema para buscar así diferentes alternativas de solución, para elegir finalmente la más apropiada para la resolución del conflicto.

El maestro/a planteará a los alumnos problemas reales o situaciones ficticias para que los alumnos identifiquen el foco del problema y a través de la técnica de "lluvia de ideas" propongan diferentes alternativas de solución. Estas alternativas serán escritas por el maestro/a en el tablero, para luego, entre todos, elegir la que se aproxime más a la solución adecuada.

Ulteriormente serán los alumnos quienes cuenten sus experiencias sobre problemas que hayan tenido o tengan en ese momento, para que de forma grupal se reconozcan las causas de éste y se sugieran las alternativas de

solución. Quien haya propuesto el problema escogerá la solución más idónea, junto con la colaboración del maestro/a.

2. *Modelado:*

a. *Modelado en Vivo:*

El modelado para la habilidad de solución de problemas puede ser realizado por el/la maestro/a o los/las jóvenes que se consideren más competentes. Se sugiere representar la posterior situación:

Un joven pasa rápidamente por el puesto de otro joven y tumba sin querer su bolso. Éste último se levanta enfadado, empuja e insulta en voz alta al otro joven y se desarrolla el siguiente diálogo:

- Tonto, no ves por dónde caminas?, tumbaste mis cuadernos.
- Discúlpame, te los recogeré.
- No, vete. Yo recojo mis cosas, no te quiero ver.

El joven se retira y en voz alta (de manera que el grupo escuche) se dice a sí mismo:

- ¿Qué paso?

Tumbé sin querer los cuadernos a Víctor; él se ha molestado y me ha insultado.

- ¿Cómo me sentí yo?

Muy apenado.

- ¿Qué hice para poder arreglar este conflicto?

Le pedí disculpas a Víctor e intenté recoger sus cuadernos.

- ¿Sirvió esto?

No, porque Víctor no aceptó mis disculpas y sigue molesto conmigo.

- Entonces, ¿qué debo hacer?

Puedo devolverme e insultarlo...

Puedo quedarme callado y esperar...

Puedo decirle a la profesora que resuelva esto por mí...

No, lo mejor es que cuando Víctor esté más calmado me acercaré a él de nuevo pidiéndole disculpas y le explicaré que no fue mi intención tumbar sus cuadernos al suelo.

Una vez dicho esto el joven, se acerca al otro disculpándose y además explicándole lo sucedido. Así mismo debe decirle al otro joven que su reacción no fue correcta y que en otra ocasión debe ser más calmado y expresarse ante el otro sin insultos. El otro joven aceptará las disculpas, como también pedirá excusas a su compañero por su reacción. Finalmente los jóvenes estrechan sus manos como muestra de haber solucionado su conflicto.

3. *Ensayo Conductual:*

Para el ensayo de la habilidad de resolución de problemas, apoyándose en imágenes, el/la maestro/a relata a los alumnos la posterior situación para que la representen:

María Teresa y Nicolás han sido escogidos para representar la escuela en un concurso de baile; Víctor Hugo, siempre ha sido la pareja de María, pero durante el último ensayo Nicolás lo ha hecho mejor. Víctor se muestra muy molesto con sus dos compañeros porque siente que él es quien debe ir al concurso.

Posterior a la representación los/las jóvenes del grupo deben identificar:

Cuál es el problema.

- Entre quienes surgió el conflicto.
- Por qué se presentó el conflicto.
- Cuáles son las emociones y sentimientos observados en la situación.
- Quién se ha visto más afectado en la situación representada.
- Existe algún responsable en la situación conflictiva.
- La situación se ha generado sin ningún responsable directo?

El maestro/a dirigirá el conversatorio para que los jóvenes lleguen a conclusiones claras del como:

- En esta situación específica, ninguno de los agentes implicados es responsable del problema interpersonal presentado.

- Cuando se presenta una situación conflictiva, lo que entra en conflicto son las emociones y sentimientos de las personas y no las personas en sí.
- Al plantearle a la persona con las que se tenemos un conflicto, nuestra posición, debemos ponerle en claro cuál fue el hecho específico que nos molestó, y los sentimientos y emociones que experimentamos.

A continuación se promueve a los/las jóvenes o adultos/as para que por parejas manifiesten diferentes alternativas de solución al problema interpersonal representado. Éstas se irán escribiendo en el tablero. En caso de que ellos/as no expresen variedad de alternativas, el/la maestro/a lo guiará para que den otras posibles soluciones a través de preguntas como:

- ¿Qué otras soluciones se pueden hallar?
- ¿Alguien tiene otra idea?
- ¿Cómo podemos solucionar de otras maneras esta situación de conflicto?

Por medio de las anteriores preguntas se debe llegar conclusiones concretas, como:

Cuando nos hallamos en un problema interpersonal, no debemos esperar a que sea la otra u otras personas quienes lo resuelvan. Todos debemos buscar conjuntamente la solución.

Todas las contrariedades a nivel interpersonal que se nos presenten tiene solución, si identificamos el factor que ha generado el conflicto y si reconocemos la responsabilidad en la búsqueda de la solución.

4. Retroalimentación:

Después que se ha representado la situación conflictiva y se ha identificado el problema y las posibles soluciones, el/la maestro/a dará información precisa sobre algunas alternativas que ayudarán en la solución de los problemas interpersonales como:

"María , has dicho muy bien a Hugo la razón por la cual Néstor te acompañará en la presentación de baile. Le hiciste saber que no ha sido una decisión tuya."

Hugo, has expresado de manera adecuada a tus compañeros como te sentiste al conocer la decisión de que no serás el compañero de María".

A quienes no se hayan desempeñado acertadamente, se les informará sobre como hacerlo, a manera de ejemplos:

"Nestor, si le explicas a Hugo que la decisión de que él no acompañará a María al baile no fue tuya, seguro comprenderá más fácil que tu intención no era dejarlo a él fuera de la presentación."

"Hugo, la próxima vez, antes de enfadarte, debes preguntar por qué se ha presentado la situación que te molesta. En ocasiones juzgamos a las personas sin saber si son responsables de lo que lo que ha ocurrido."

Se debe enfatizar en las conductas que no han sido hábiles, pero no expresando que son inadecuadas, sino brindando retroalimentación (feedback) para mejorarlas.

5. *Reforzamiento:*

a. *Reforzamiento Externo:*

La profesora, en acuerdo con los demás alumnos del grupo, elegirán a quienes consideren realizaron un buen ejercicio en la identificación y solución de conflictos; y se han caracterizado por proponer las alternativas de solución más apropiadas.

Igualmente se tendrán en cuenta aquellos alumnos/as que en las situaciones reales, dieron soluciones acertadas a sus problemas. Serán felicitados en público y se les estimulará con un distintivo de carita feliz con el letrero "**!lo he logrado!**". (Ver anexo 5)

b. *Autorreforzamiento:*

El/la alumno/a se reforzará a sí mismo con autoverbalizaciones como: "soy capaz de solucionar los problemas de forma adecuada", "hoy lo hecho bien, seguro que mañana lo haré mejor".

PROGRAMA PARA EL HOGAR

1. HABILIDADES DE INTERACCIÓN SOCIAL Y COMUNICACIÓN

1.1 COMUNICACIÓN ASERTIVA

Componentes específicos de la habilidad:

Para comunicarse asertivamente con otras personas se necesita:

1. Pensar que es exactamente lo que se quiere decir a la otra persona.
2. Buscar la manera más adecuada para expresarle al otro lo que pienso y buscar el lugar apropiado para hacerlo.
3. Acercarse e informarle al otro que se le quiere expresar algo.
4. Expresarse claramente, procurando que el otro comprenda lo que pensamos.
5. Escuchar lo que el otro piensa respecto a lo que se le ha dicho.
6. En caso de no estar de acuerdo respetar la posición del otro, pero dejando en claro nuestro punto de vista.

Por qué esta habilidad es importante para mi hijo(a):

Si su hijo se comunica asertivamente podrá expresar sus emociones, sentimientos, pensamientos adecuadamente.

Si tu hijo es asertivo en la comunicación con los otros gozará de mayor aceptación en su entorno social (casa, comunidad, vecindario).

Una comunicación calar por parte del joven dará lugar a que el resto de la familia conozca cuáles son sus dificultades, necesidades y sentimientos, lo cual contribuirá a fortalecer los vínculos familiares.

Tarea:

- Observa cada una de las actividades que realiza el joven en su rutina diaria (ver t.v, jugar, escuchar música, hacer ejercicio).
- Escribe en una hoja cuales son los gustos, preferencias y deseos de tu hijo.
- Entabla un diálogo con tu hijo acerca de sus deseos y gustos, durante el diálogo observa claramente los componentes descritos para la habilidad y analiza el desempeño frente a éstos.
- **Observar el desempeño del alumno referente a esta habilidad dentro de la cotidianidad, verificando si pone en práctica los componentes de la misma.**

1.2. HABILIDADES CONVERSACIONALES

Componentes específicos de la habilidad:

Para iniciar, mantener y terminar una conversación, se requiere:

1. Buscar la persona con al que queremos conversar.
2. Elegir el tema, el momento y el lugar adecuado.
3. Acercarse a la persona y saludarla utilizando los componentes no verbales como la mirada y la sonrisa. En caso de no conocerla antes de saludarla debemos presentárnosle.
4. Utilizar una expresión verbal para iniciar la conversación , luego hablarle de un tema de interés común para ambos, variar el tema de conversación si éste es acorde con el tema que se quiere tratar.
5. Acompañar el mensaje hablado con claves no verbales y paralingüísticas como entonación, proximidad y las expresiones faciales.
6. En caso de que no seamos nosotros quienes iniciemos la conversación sino el otro debemos responderle el saludo o la clave de iniciación verbal de la conversación.
7. Acompañar lo que hablamos con nuestros gestos corporales demostrándole al otro interés por el tema a través de dirigir nuestro cuerpo hacia quien nos habla, mirar a la cara a la persona que nos habla, pedirle información sobre lo que nos dice sino lo hemos comprendido bien.

8. Si se desea continuar la conversación responder a la pregunta o hacer nuevas preguntas que se relacionen con el tema que se está tratando.
9. En caso de no poder o no querer continuar la conversación expresar claramente porque no se quiere o no se puede y agradecer a la otra persona por su invitación para conversar.
10. Reconocer en lo que habla el otro sus emociones y pensamientos, para responder de acuerdo a éstos.
11. Cambiar de tema cuando se considere necesario.
12. Terminar la conversación si se considera conveniente, manifestándole a la otra persona que se desea terminar la conversación y despedirse agradeciéndole por su compañía.

Por qué esta habilidad es importante para mi hijo(a):

Tarea:

- Iniciar conversaciones con el alumno donde quien inicie la conversación (padre u otro familiar) evidencie cada uno de los pasos descritos en los componentes de la habilidad.
- **Motivar a la joven, el joven, la adulto, el adulto a iniciar conversaciones en las que el utilice bajo la orientación de los padres u otro familiar, cada uno de los pasos descritos para la habilidad. En caso de que el alumno no sea capaz de ponerlos en práctica, el guía indicará la manera de hacerlo mostrándole a**

través de un ejemplo la forma correcta, pero sin hacer énfasis en el error.

- **Observar el desempeño del alumno referente a esta habilidad dentro de la cotidianidad, verificando si pone en práctica los componentes de la misma.**

1.3 DE EXPRESAR Y RESPONDER A EMOCIONES Y SENTIMIENTOS

1.3.1 EXPRESIÓN DE SENTIMIENTOS Y EMOCIONES

Componentes específicos de la habilidad:

Para expresar adecuadamente emociones o sentimientos a otras personas se necesita:

1. Identificar las emociones y sentimientos, que se desea expresar, si son positivos o negativos a través de preguntas cómo que me pasa, ¿qué me pasa?, ¿qué siento?, ¿por qué lo siento?, ¿lo quiero expresar?.
2. determinar a cuál o cuáles personas se expresará la emoción la emoción o sentimientos.
3. Buscar la manera adecuada para expresar verbal o físicamente los sentimientos ya sean positivos o negativos, tomando en cuenta las características de la situación (lugar y momento).
4. Reconocer si las personas a quienes se quiere expresar los sentimientos y emociones (positivos o negativos) tienen la disposición para escucharnos o ser receptivos.
5. dar las gracias a las personas que fueron receptivas frente a la expresión de la emoción o sentimiento positivo o negativo.

Por qué esta habilidad es importante para mi hijo (a):

La expresión de emociones y afectos clara y oportunamente dará lugar a una interacción que no esté sujeta con las interpretaciones erróneas acerca de lo que realmente quiere expresar el joven.

Expresar apropiadamente sentimientos negativos (tristeza, rabia, aburrición) puede contribuir a la solución de conflictos con otras personas.

El buen desempeño en ésta habilidad, puede traer como consecuencia un mejoramiento en las habilidades intrafamiliares.

Tarea:

- **Observar el desenvolvimiento de la joven, el joven, la adulto, el adulto diaria , con respecto a ésta habilidad en las vivencias diarias, siendo enfáticos en la coherencia que existe entre su expresión gestual o verbal y los sentimientos que quiere expresar; en caso de que no exista ésta relación debe mostrársele la forma correcta de hacerlo para que ponga en práctica nuevamente la acción. Teniendo en cuenta los componentes de la habilidad anteriormente mencionados.**

Plantearleal la joven, el joven, la adulto, el adulto, situaciones imaginarias que le generen sentimientos y emociones y hacerle preguntas de cómo sería la expresión de los sentimientos generados en él a raíz de dichas situaciones.

Por ej: Si tu hermano te insulta, ¿tú que crees que sentirías? y ¿cómo se lo expresarías?; hoy estás triste por cualquier razón, ¿a quién buscarías para contárselo?, ¿por qué?, ¿cómo se lo dirías?.

- **Observar el desempeño del alumno referente a esta habilidad dentro de la cotidianidad, verificando si pone en práctica los componentes de la misma.**

1.3.2 HABILIDADES PARA RESPONDER A LAS EMOCIONES Y SENTIMIENTOS DE LOS DEMÁS

Componentes específicos de la habilidad:

- 1. Reconocer los elementos paralingüísticos y no verbales que enfatizan las expresiones de sentimientos y emociones de los demás, como: la mirada, la proximidad, el alejamiento, el tono de la voz, las expresiones faciales.**
- 2. Interpretar esas claves verbales y no verbales y paralingüísticas asociándolas, al nombre o nominación del sentimiento o emoción determinada.**
- 3. relacionar el sentimiento y la emoción percibida e interpretada con la respuesta motora y/o verbal comportamental adecuado para responder a la expresión del otro.**
- 4. Manifestar la respuesta a la expresión de sentimientos y emociones de los demás.**

Por qué esta habilidad es importante para mi hijo(a):

Si la joven, el joven, la adulto, el adulto con Retraso Mental es capaz de percibir, interpretar y responder a las expresiones de sentimientos y emociones de los demás, será más asertivo en sus relaciones interpersonales y por ende gozará de mayor aceptación por parte de los demás.

Además el reconocer en los otros sentimientos y emociones que el/ella también sienten, le ayudará a comprender mejor los propios y así los expresará cada vez mejor.

Tarea:

- **Identifica en tu grupo de familiares o amigos, una persona significativa para la joven, el joven, la adulto, el adulto.**

Piensa en que cosas buenas o agradables tiene esa persona.

- **Guía a la joven, el joven, la adulto, el adulto a que reconozcan las cosas agradables de esa persona.**

Posteriormente dile que se las exprese a manera de elogio.

Si observas que no lo hizo apropiadamente. Muéstrale la manera verbal y gestual adecuadas para hacerlo.

A continuación debe repetir la tarea.

- **Quien haya sido la persona significativa debe reforzar, verbal y físicamente al joven a través de un abrazo o palabra de agradecimiento.**

Observar el desempeño del alumno referente a esta habilidad dentro de la cotidianidad, verificando si pone en práctica los componentes de la misma.

1.3.3 HABILIDAD DE HACER ELOGIOS OPORTUNAMENTE:

La habilidad de hacer elogios oportunamente tiene los siguientes pasos conductuales:

Componentes específicos de la habilidad:

- 1. Identificar lo agradable y positivo que encuentro en la otra persona.**
- 2. Pienso en la manera de expresarlo adecuadamente a esa persona.**
- 3. Analizo si es el lugar y el momento adecuado para hacerlo.**
- 4. Lo expreso de manera verbal y gestual. Utilizo ambas maneras o una de las dos si la situación lo permite.**

Por qué esta habilidad es importante para mi hijo(a):

Quien puede decir cosas agradables y/o positivas a los demás se comunica más asertivamente con las personas.

Será también una persona más agradable y gozará del aprecio y la aceptación de quienes interactúan con el/ella.

Expresar a otros lo que pensamos de sus logros, cualidades y metas, hará que mejoremos nuestras relaciones con ellos.

Tarea:

- **Observa un programa de televisión con tu hijo(a) (hermano/a, primo/a, sobrino/a, en caso de que el acudiente no sea el padre o la madre).
Manifiéstale a tu hijo, (sobrino/a, hermano/a, primo/a) diferentes emociones, poniendo énfasis en la expresión facial, observarás como responde a cada una de ellas.**
- **En caso de que su respuesta no sea adecuada, le deberás mostrar en ti mismo(a) la manera apropiada de hacerlo.**
- **Observar el desempeño del alumno referente a esta habilidad dentro de la cotidianidad, verificando si pone en práctica los componentes de la misma.**

2. DE ADECUAR LA CONDUCTA A LA NORMA

2.1 REPERTORIO DE SALUDOS Y DESPEDIDAS

Componentes específicos de la habilidad:

- 1. Identificar las situaciones en las que debe saludar y/o despedirse.**
- 2. Conocer las formas verbales y gestuales apropiadas para saludar y despedirse.**
- 3. Elegir la forma más pertinente según la situación, para saludar y/o despedirse.**
- 4. Saludar y/o despedirse; atendiendo a las respuestas del otro agente social.**

Por qué esta habilidad es importante para mi hijo(a):

Saludar y despedirse es una norma social necesaria para desarrollar apropiadamente interacciones personales.

Si la joven, el joven, la adulto, el adulto aprende formas adecuadas para hacerlo será mucho más exitoso en las relaciones interpersonales.

Los saludos se convierten también en claves verbales para iniciar eficazmente una conversación. Igualmente las despedidas son claves verbales para terminar pertinentemente una conversación.

Así las relaciones amistosas y familiares serán cada vez mejores.

Tarea:

- **Identifica en tu grupo de familiares o amigos, una persona significativa para la joven, el joven, la adulto, el adulto.**
- **Piensa en que cosas buenas o agradables tiene esa persona.**
- **Guía a la joven, el joven, la adulto, el adulto a que reconozcan las cosas agradables de esa persona.**
- **Posteriormente dile que se las exprese a manera de elogio.**
- **Si observas que no lo hizo apropiadamente. Muéstrale la manera verbal y gestual adecuadas para hacerlo.**
- **A continuación debe repetir la tarea.**
- **Quien haya sido la persona significativa debe reforzar, verbal y físicamente al joven a través de un abrazo o palabra de agradecimiento.**

Observar el desempeño del alumno referente a esta habilidad dentro de la cotidianidad, observando si pone en práctica los componentes de la misma.

2.2 HABILIDADES DE EXPRESIONES DE CORTESÍA:

Componentes específicos de la habilidad:

- 1. Reconocer comportamientos amables y corteses en las otras personas.**
- 2. Pensar en maneras agradables de responderlos.**
- 3. Escoger la forma más apropiada y acorde con el contexto y con la situación.**
- 4. Expresar verbal y gestualmente la respuesta elegida.**
- 5. Ser capaz de responder a la retroalimentación dada por el otro agente social implicado.**

Por qué esta habilidad es importante para mi hijo(a):

La cortesía permite que una persona sea más aceptada socialmente. Generalmente aquellas personas que nos exceden en expresiones de cortesía, sino que utilizan las pertinentes a las situaciones presentadas, son aquellas que parecen ser más cultas y educadas y por lo tanto respetadas por las otras personas.

Si la joven, el joven, la adulta, el adulto es capaz de utilizar correctamente las expresiones de cortesía, podrá interactuar de mejor manera con las demás personas y será más asertivo en su comunicación.

Tarea:

- **Promueve que la joven, el joven, la adulto, el adulto salude a cada uno de los miembros de la familia con frases como: "Buenos Días", "Cómo haz amanecido hoy", "Cómo estás", "Qué hay de nuevo". Las personas deberán responderle con frases semejantes para que sean un modelo de conducta para él.**

Cada miembro del grupo familiar, vecinos y amigos deben saludar, de manera verbal y acompañando con gestos, a el/la joven o adulto/a; así mismo el/ella deberá responder utilizando claves verbales y gestos adecuados. Si observas que no lo hace se le debe indicar la manera más apropiada de hacerlo.

Intencionalmente los demás miembros de la familia omitirán normas de cortesía, la joven, el joven, la adulto, el adulto deberá detectar las faltas y hacer las correspondientes correcciones, de no hacerlo debe mostrársele para que caiga en cuenta del error.

- **Observar el desempeño del alumno referente a esta habilidad dentro de la cotidianidad, observando si pone en práctica los componentes de la misma.**
- **Haz que pida a un hermano/a, al papá, a un vecino, o a un amigo un favor, poniendo énfasis en las expresiones amables y corteses para**

**hacerlo, así: "Por favor, me pasas ese cuaderno que no alcanzo",
"muchas gracias", "eres muy amable".**

2.3 SE ACOGE A LAS NORMAS ESTABLECIDAS EN EL HOGAR Y EN LA ESCUELA

Componentes específicos de la habilidad:

- 1. Comprender lo que se nos ha dicho.**
- 2. Llegar a cuerdos sobre un asunto específico.**
- 3. Aceptar lo acordado, actuar conforme a ello.**
- 4. Reconocer las exigencias de situaciones determinadas.**
- 5. Diferenciar contextos y situaciones.**
- 6. Adecuar la conducta a esas diferencias.**

Por qué esta habilidad es importante para mi hijo(a):

Para vivir en comunidad, necesitamos reconocer algunas normas y adecuar nuestras acciones y comportamientos a ellas, quienes no son capaces de hacerlo, son calificados de anti-sociales y no son aceptados fácilmente por otras personas; no pueden vivir en grupos o relacionarse con las personas. Es indispensable acogerse a las normas de los lugares o grupos a los que se pertenece para convivir armoniosamente con las demás personas que las integran.

Tarea:

- **Dialogar con el alumno acerca de las normas establecidas para los padres los hijos y en el hogar: como horas de llegada, responsabilidad en el arreglo , entre otras de la casa, respeto por los miembros de la familia y como ha sido su cumplimiento hasta ahora.**

Observar el desempeño del alumno referente a esta habilidad dentro de la cotidianidad, observando si pone en práctica los componentes de la misma.

3. DE COOPERACIÓN

3.1 PEDIR Y/O ACEPTAR FAVORES

Componentes específicos de la habilidad:

Pasos conductuales:

- 1. Reconocer un problema o dificultad que se tiene para alcanzar un objetivo o meta.**
- 2. Generar diferentes posibilidades para solucionar la dificultad.**
- 3. Identificar las personas que puedan ayudarnos.**
- 4. Dirigirse a ellas y expresarles de manera amable y clara que requerimos su ayuda; enfatizando en lo que específicamente pueden prestarnos su ayuda.**
- 5. En otras ocasiones ellas mismas se dirijan a nosotros, es éste caso debemos:**

Identificar que es lo que nos ofrece ésta persona o grupo de personas.

Identificar en que puede ello ayudarnos a resolver el problema.

- Aceptar la ayuda y agradecer la ayuda.**

Por qué esta habilidad es importante para mi hijo(a):

Tarea:

- **Observar el desempeño del alumno referente a esta habilidad dentro de la cotidianidad, observando si pone en práctica los componentes de la misma.**
- **Observar situaciones cotidianas en las que se pueda presentar alguna dificultad en el/la joven o adulto/a, como por ejemplo el momento de vestirse, elaboración de una tarea escolar, entre otras, y sugerir al alumno que pida ayuda a la persona que considere le puede ayudar.**
- **Aprovechar las anteriores situaciones propuestas, para ofrecer ayuda a el /la joven o adulto/a e identificar la respuesta a tal favor. De acuerdo a la respuesta manifestada, se debe reconocer de manera verbal o física si lo ha hecho bien con frases como: " Que bien que te dejes ayudar"; si por el contrario su respuesta no es favorable, el adulto le dirá la forma en como debe responder ante alguien que el ofrece la ayuda.**

3.2 HACER FAVORES Y/O AYUDAR

Componentes específicos de la habilidad:

- 1. Identificar las expresiones verbales y/o gestuales de cuando una persona pide ayuda.**
- 2. Reconocer las diversas posibilidades que tenemos para ayudarlo.**
- 3. escoger una de las posibilidades.**
- 4. Ofrecer de manera apropiada nuestra colaboración.**
- 5. Hacer el favor.**
- 6. Diferenciar las situaciones en las que podemos prestar ayuda de las que no.**
- 7. Pensar en la manera apropiada para expresarle al otro que no podemos ayudarlo, explicándole claramente nuestras razones.**

Por qué esta habilidad es importante para mi hijo(a):

El convivir con otras personas, posibilita la ayuda mutua.

Todos los seres humanos tenemos el deber y la oportunidad de ayudar a quienes lo necesitan, por ello la convivencia en comunidad exige que conozcamos la manera correcta de ofrecer ayuda o aceptar hacer un favor.

Quien es capaz de prestar ayuda, en un grupo determinado, se siente útil y su autoconcepto y autovaloración aumentan por esta razón la joven, el joven, la adulto, el adulto pueden desenvolverse adecuadamente en un grupo (familiar o

social) será gratificante para ellos ayudar a que la percepción de sí mismos sea más positiva.

Tarea:

Asignar una tarea a la joven, el joven, la adulto, el adulto cuya exigencia sobrepase sus capacidades, para que se encuentre en la necesidad de poner en práctica cada uno de los pasos requeridos y la habilidad.

En caso de no poder identificar cada uno de los pasos, se le debe ir indicando cada uno de ellos de modo que estos guíen su acción.

Se debe procurar que las personas que se encuentran a su alrededor tengan la posibilidad de prestarle la ayuda que requiere.

Observar el desempeño del alumno referente a esta habilidad dentro de la cotidianidad, observando si pone en práctica los componentes de la misma.

- Haz que el joven realice una lista de personas a las que quiera pedir algo especial, procura que aquellas cosas que son más valiosas para el/ella.**
- Programa una actividad familiar como una cena o juego, pide ayuda a él/ella en la preparación de la comida u organización del lugar, de manera que éste pueda desempeñar diferentes funciones importantes. Pídele que realice tarjetas de invitación, enfatizando en que necesitas hacerlo pero**

no puedes realizarlo en ese momento, para él/ella sienta que su colaboración es indispensable.

4. SOLUCIÓN DE PROBLEMAS INTERPERSONALES

Componentes específicos de la habilidad:

1. Identificar el problema que se presenta con la persona que se interactúa.
2. Reconocer y expresar las emociones que se nos ha generado durante la situación conflictiva.
3. Comprender las emociones y sentimientos que la situación conflictiva a generado en el otro agente social.
4. Generar alternativas de solución al problema. Efectiva para a las partes implicadas.
5. Expresar a la otra parte implicada, las diferentes alternativas de solución.
6. Asumir ambas partes la responsabilidad en la solución del problema.
7. Ejecutar la acción correspondiente.

Por qué esta habilidad es importante para mi hijo(a):

El éxito en las relaciones interpersonales se encuentra en la capacidad de sortear las dificultades que se presentan a diario en las relaciones interpersonales.

Si la joven, el joven, la adulto, el adulto son capaces de resolver los problemas interpersonales que se le presentan, desarrolla relaciones más sanas con quienes le rodean en los diferentes contextos en los que interactúa.

Así establecerá un mayor número de interacciones con sus amigos, compañeros, familiares y vecinos.

Tarea:

- Utiliza las situaciones cotidianas, en las que generalmente se presentan malos entendidos, equivocaciones y altercados con las personas con las que interaccionamos; para que la joven, el joven, la adulto, el adulto ponga en práctica cada uno de los pasos conductuales descritos en la habilidad.
- Si ella/él no se le ocurren alternativas de solución se le debe brindar retroalimentación para que aprenda nuevas formas de solución de problemas interpersonales.
- Plantearle casos ficticios pero que posiblemente le podrían suceder para que ella/ él plantee posibles soluciones a los problemas propuestos, y orientarlo en la elección de la más acertada sin presionarlo a escoger una en especial, si se equivoca, mostrarle cual sería la elección correcta y decirle por qué.
- **Observar el desempeño del alumno referente a esta habilidad dentro de la cotidianidad, observando si pone en práctica los componentes de la misma.**

El programa para el hogar, es una generalización del trabajo realizado en la escuela, por lo que su constitución es más sencilla que el primero y las actividades fueron creadas en concordancia con las planteadas en éste.

Consta de tres puntos fundamentales, que procuran dar una explicación de cada habilidad al padre de familia, acudiente o quien se encargue de aplicar el programa en el hogar, para que comprendan su importancia y modo de aplicación de una forma práctica y sencilla.

El primero se denomina *componentes de la habilidad*, en la cual se desglosa cada una de las partes que constituyen la habilidad, se expone punto por punto su ejecución para que tanto el guía como la joven, el joven, la adulta, el adulto, con Retraso Mental, puedan llegar a la comprensión de la habilidad tratada y a su correcta aplicación.

La segunda parte se designa *Por qué esta habilidad es importante para mi hijo(a)*, donde como lo indica su nombre se le muestra la importancia de la habilidad y las diferentes aplicaciones en la vida diaria, especialmente en el ámbito familiar.

La tercera es la *Tarea* la cual pretende que el padre aplique los conceptos anteriores, que están en un plano teórico, ya a nivel práctico y los vivencie en el

ámbito familiar, además se constituye por las observaciones que del comportamiento del alumno se pueden hacer respecto a la habilidad.

PROGRAMA PARA LA ENSEÑANZA DE



LAS HABILIDADES SOCIALES

PROGRAMA PARA LA ENSEÑANZA DE HABILIDADES SOCIALES A LOS/LAS JÓVENES Y ADULTOS/AS CON RETRASO MENTAL

1. CARACTERÍSTICAS DEL PROGRAMA

El planteamiento del programa responde a las características que con relación a algunas de las Habilidades Sociales poseen los jóvenes y adultos a quienes va dirigido, teniendo en cuenta las habilidades ya consolidadas y aquellas en las cuales no poseen un adecuado manejo o que aún no las han adquirido, y que son necesarias para favorecer el desempeño en los distintos contextos en los que se hallan inmersos, por lo tanto se retoman las vivencias diarias y significativas para el desarrollo de cada guía de trabajo propuesta, en las que se hace uso de técnicas cognitivo - conductuales con el objeto de facilitar el aprendizaje y de esta manera conseguir respuestas socialmente habilidosas.

Las respuesta socialmente habilidosas exigen tanto un componente conductual, que contempla comportamientos motores específicos (tono de voz y elementos paralingüísticos), como un componente cognitivo y afectivo emocional que tiene que ver con la percepción interpersonal e intrapersonal, las expectativas frente a diferentes situaciones sociales, entre otras. Consecuente con esto el programa esta fundamentado en un enfoque cognitivo - conductual que posibilita la enseñanza y aprendizaje integral de las habilidades, en donde se requiere de la participación activa de los(as) jóvenes y adultos para la transformación de sus estructura cognitivas,

dando lugar a que no sea el maestro o instructor el único sujeto activo dentro de el proceso de modificación de conductas.

Con la enseñanza de las Habilidades Sociales no sólo se favorece el desempeño social de el/la joven, sino, que al mismo tiempo se contribuye a la optimización de su calidad de vida, es así, como el programa evidencia una intencionalidad preventiva, puesto que existe, una relación proporcional entre el desempeño y la aceptación e integración social, esta intencionalidad se hace más relevante tratándose de personas, que presentan necesidades educativas especiales, quienes son susceptibles o vulnerables al rechazo social.

La escuela y el hogar son los espacios más significativos en los que se desenvuelven los jóvenes, razón por la cual el proceso de aprendizaje se propone para ambos espacios, donde el segundo se convierte en un lugar de generalización y reforzamiento de lo trabajado en el primero, para ello, el programa se presenta de forma clara, sencilla y de fácil implementación por el adulto significativos para los y las jóvenes. obedeciendo a los planteamientos teóricos de algunos programas para el entrenamiento de las Habilidades Sociales (Monjas; 1996) y teniendo en cuenta las características generalizables de las familias de los y las jóvenes a quienes se dirige este programa.

2. OBJETIVOS DEL PROGRAMA

OBJETIVO GENERAL: desarrollar y mantener las habilidades sociales en las(os) jóvenes y las(os) adultos con Retraso Mental para el mejoramiento de sus competencias sociales.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Realizar actividades que permitan la aproximación a la interacción comunicativa y social para un desempeño eficiente

Organizar elementos conductuales que permitan ajustarse a las normas establecidas en cada uno de los contextos. en los que se interactúan

Determinar estrategias comportamentales para inducir la participación dinámica en diferentes situaciones

Identificar vivencias cotidianas donde se aprecien situaciones interpersonales difíciles a resolver

OBJETIVOS OPERACIONALES

6. HABILIDADES DE INTERACCIÓN SOCIAL Y DE COMUNICACIÓN

- Que el/la joven sea capaz de interactuar y comunicarse asertivamente con otros, haciendo uso de habilidades conversacionales.

6.1 Habilidades para la comunicación asertiva

- Que el/la joven sea capaz de comunicarse asertivamente, expresando sentimientos y emociones.

1.2 Habilidades conversacionales

- Que el/la joven desarrolle de manera coherente y adecuada conversaciones con una o varias personas.

1.3.1 Habilidades de expresión de sentimientos y emociones

- Que **el/la joven exprese** emociones agradables y desagradables de manera adecuada.

1.3.2 Habilidades para responder a la expresión de sentimientos y emociones de los demás

Que el/la joven sea capaz de responder de manera pertinente y oportuna a las expresiones de sentimientos y emociones de los demás, sean estos positivos, negativos, agradables y/o desagradables..

1.3.3 Habilidad de hacer elogios oportunamente

Que el/la joven o adulto/a este en capacidad de reconocer en el otro aspectos positivos y manifestarlos de la manera adecuada y en el momento oportuno.

2. DE ADECUAR LA CONDUCTA A LA NORMA

- Que el/la joven esté en capacidad de actuar acorde con las normas establecidas en los diferentes contextos en los que interactúa.

2.1 Repertorios de saludos y despedida:

- Que el/la joven utilicen las frases apropiadas para saludar y despedirse; acogiéndose a las situaciones y contextos específicos.

2.2 Habilidades de expresión de cortesía

- Que el/la joven utilice expresiones de cortesía y amabilidad con las personas que se relaciona.

2.3. Habilidad de acogerse a las normas establecidas en el hogar y la escuela

Que el/la joven y adulto identifiquen y acojan las normas establecidas en la escuela y en la casa, para una sana convivencia.

3. HABILIDADES DE COOPERACIÓN

Que el/la joven manifieste conductas de aceptar y ofrecer ayuda en situaciones que lo ameriten, dentro de los contextos de interacción.

3.1 Habilidades para pedir y/o aceptar favores

- Que el/la joven sea capaz de pedir y aceptar favores apropiadamente en las situaciones que lo requieran.

3.2 Habilidades para hacer favores y/o ayudar

- Que el/la joven y adulto/a sean capaces de ofrecer ayuda y hacer favores en las situaciones interpersonales oportunas.

4. HABILIDADES DE SOLUCIÓN DE PROBLEMAS INTERPERSONALES

Que los/las jóvenes y adultos/as identifiquen problemas que se le presenten en las relaciones interpersonales y estén en capacidad de elegir alternativas acertadas de solución.

3. HABILIDADES COMPRENDIDAS EN EL PROGRAMA PARA LA ENSEÑANZA DE LAS HABILIDADES SOCIALES

Las habilidades sociales, determinadas como objeto de enseñanza en este programa, han sido elegidas acorde con las características que con relación a la competencia social, presentan los/las jóvenes y adultos/as con necesidades educativas especiales a quienes esta dirigido. Tanto para los fines evaluativos, como para los interventivos, las habilidades sociales han sido categorizadas obedeciendo solo a un aspecto de orden operativo para facilitar su descripción, explicación, evaluación y enseñanza; pues en el plano concreto éstas confluyen entre sí, como proceso, para alcanzar el desempeño social asertivo de cualquier sujeto.

La clasificación de las habilidades sociales ubica tres categorías: molares, moleculares y micromoleculares. Las primeras hacen referencia a la impresión global que da una persona en su interacción personal, es decir son el conjunto de habilidades sociales más generales; los componentes moleculares, son las subhabilidades específicas de cada grupo de habilidades, estas a su vez poseen microhabilidades que permiten su observación; finalmente se comprende como micromoleculares aquellos componentes, no verbales, paralingüísticos y verbales que se presentan en las relaciones interpersonales, durante la interacción social.

A continuación se presenta una descripción teórica de cada una de las habilidades objeto de enseñanza, lo cual permite a la persona que aplique el programa (maestro/a, en formación, padres, familiares, entre otros), aplicar con mayor claridad y eficacia el programa de enseñanza.

1. HABILIDADES DE INTERACCIÓN SOCIAL Y COMUNICACIÓN:

Se pueden definir como las actitudes y posturas básicas y adecuadas que posibilitan que las relaciones de las personas se establezcan de manera exitosa, agradable y armónica en todos los ambientes en los cuales se desenvuelve (familiar, escolar, laboral, recreativo). Estas habilidades favorecen todo tipo de relaciones, es decir no sólo las de orden afectivo (amigos, familiares, pareja), sino en aquellas con diferentes propósitos (jefe, maestros, desconocidos, servidores públicos,...).

Sobre estas habilidades reposan otras de mayor complejidad y especificidad, las cuales serán explicadas a continuación.

1.1 Habilidades de comunicación asertiva: es la capacidad de expresar los pensamientos, opiniones, emociones y deseos, de tal manera que no se demuestre agresión ni sometimiento ante el otro. Implica acogerse a las normas establecidas para una buena comunicación como emitir un mensaje claro, ser receptivo ante la expresión del otro, respetar turnos y autoregulación de tiempos de la interacción. Las subhabilidades que comprende esta habilidad son:

Comunicación sin pasividad.

- Comunicación sin agresividad.

Regulación de duración de la interacción y/o intervención.

- Escucha receptiva.
- Expresión adecuada de pensamientos.
- Compresión de los mensajes recibidos.
- Interpretación correcta de lo que se expresa.

Habilidades relacionadas:

Habilidades Conversacionales y habilidades de expresar y responder a emociones y sentimientos.

Lograr una comunicación asertiva implica poner en practica otros comportamientos como entrar a la conversación que mantienen otros compañeros, expresar lo que pensamos y sentimos sin temor a que los demás lo sepan y reconocer los sentimientos y emociones de los otros. La puesta en práctica de estos aspectos aseguran el alcance de una mejor comunicación.

1.2 Habilidades conversacionales: Son aquel conjunto de habilidades que le permiten al sujeto ser competente en el momento de iniciar, mantener y finalizar una conversación, bien sea con sus pares u otras personas. Este conjunto de habilidades se constituyen en un soporte fundamental para la interacción interpersonal. La puesta en práctica de estas habilidades favorece las buenas relaciones con los otros, pues a

través de ella se da la posibilidad de expresar sentimientos, elogios u opiniones. Así mismo las habilidades conversacionales se relacionan con habilidades más complejas como: solucionar problemas, expresar y responder a sentimientos o emociones.

Las habilidades conversacionales incluyen las siguientes subhabilidades moleculares:

- Iniciación adecuada de conversaciones: buscar por iniciativa propia a la persona con quien se quiere establecer la interacción y empezar a hablar con el o ella. Así mismo implica que el sujeto responda positivamente cuando otra persona manifiesta su deseo de comunicarse con él.
- Finalización adecuada de conversaciones: culminar una conversación por iniciativa propia, de manera oportuna y que sea agradables para el otro. que el joven reaccione adecuadamente a la intención del otro por finalizar la relación que ha establecido con él.
- Mantenimiento adecuado de conversaciones: significa conversar durante un período de tiempo, procurando que resulte agradable la conversación para él y los interlocutores.

Aceptación de una gente social a una conversación sostenida con otra persona: es permitir que otras personas hagan parte del grupo con quienes se está manteniendo la interacción conversacionales y dar señales de escucha activa al miembro que se acaba de integrar.

- Unión a una conversación sostenida entre otros agentes sociales: Significa tomar parte de manera adecuada en una conversación ya iniciada por otras personas.

Centralización en el contenido de la conversación: desarrollar el mismo tema de conversación durante la interacción, y si se desea, cambiarla de manera coherente.

Otros factores que contribuyen al sostenimiento de conversaciones son: la elección del momento y el lugar adecuado para conversar; que el tema de conversación sea agradable e interesante para ambas partes; centrarse en el tema de conversación y variarlo si es oportuno, tomar turnos en la conversación dando lugar a una interacción dinámica; hacer todo lo posible por sentirse a gusto en la conversación y expresárselo al/los interlocutor (es).

Habilidades relacionadas:

Habilidades de comunicación asertiva, habilidades de expresión de cortesía, habilidades de repertorios de saludos, habilidades de responder a los sentimientos de los demás.

Para alcanzar una competencia en las conversaciones se deben conocer y practicar otros tipos de habilidades, igualmente se necesita que el joven utilice durante la conversación frases propias para el saludo y la despedida tanto en el inicio como en la finalización de ésta..

Una conversación exige de la escucha y respeto del pensamiento u opinión de quien o quienes hacen parte de ella, como también defender correctamente el propio punto de vista. Por otro lado percibir el estado de ánimo o emociones de los demás en el momento de la conversación,

facilita orientar la tónica de la conversación y centrar el tema de la misma de manera pertinente.

1.3 De Expresar y Responder a Emociones y Sentimientos:

Son las habilidades por medio de las cuales se manifiestan los diferentes sentimientos y emociones y se responden a ellas cuando otros nos lo expresan.

1.3.1 Habilidades de expresión de sentimientos y emociones: Dar a conocer nuestro estado de ánimo, ya sea agradable o desagradable, a través de una comunicación verbal o corporal, posibilitando que el otro conozca como nos sentimos y reaccione ante nuestros sentimientos.

Habilidades relacionadas:

Habilidad de comunicación asertiva.

Expresar sentimientos y emociones son una forma más de comunicación con los demás, esta habilidad va ligada a los fundamentos de una comunicación asertiva y proyecta sin distorsión los sentimientos y sentires a las personas que deseamos.

1.3.2 Habilidades para responder a la expresión de los sentimientos y emociones de los demás: significa demostrar atención a aquellos que manifiestan su estado de ánimo por medio de sentimientos y emociones, e igualmente reaccionar de manera adecuada frente a ellos sean agradables o desagradables.

Habilidades relacionadas:

Habilidades de normas de cortesía, habilidades de comunicación asertiva. Es importante comprender el mensaje que los otros nos quieren transmitir, por lo cual es necesario mantener en la interacción una comunicación que permita entender qué nos quiere manifestar el otro, o qué siente el otro o piensa de nosotros.

Una comunicación competente facilita la comprensión del estado emocional del otro y aceptar su posición ..

1.3.3 Habilidad de hacer elogios oportunamente: Agrupa habilidades por medio de las cuales se refuerza a otras personas, es decir reconocer de diferentes maneras (frases, gestos, sonrisas, miradas de aprobación y apoyo) algo que han dicho o han hecho, por medio de alabanzas, felicitaciones, cumplidos, elogios y en general cualquier tipo de afirmación positiva hacia el otro. De igual manera los elogios se pueden referir a la apariencia o aspecto personal.

Las subhabilidades moleculares que reúne esta habilidad son:

- Realización de elogios y alabanzas a los demás en el momento apropiado.

Utilización de expresiones de felicitación, ante los triunfos de amigos y familiares.

- Utilización de refuerzos verbales, gestuales y físicos con las personas, cuando la situación lo amerita.

Habilidades relacionadas:

Habilidades de expresar a los demás los sentimientos y emociones.

Hacer elogios oportunamente requiere apoyarse de otras habilidades que permitan al sujeto realizar en el momento adecuado y oportuno elogios.

Implica expresar los propios sentimientos de aprobación frente a quienes se desea manifestar un elogio.

2. HABILIDADES DE ADECUAR LA CONDUCTA A LA NORMA:

Este grupo de habilidades es de gran importancia dentro de cualquier tipo de interacción social, así ésta no este mediada por el componente afectivo , o su objetivo no sea precisamente el de entablar una amistad. Estas habilidades contribuyen al éxito de cualquier interacción y pueden ser garantes de la consecución de los objetivos propuestos en la relación social. La puesta en práctica de estas habilidades comprende el cumplimiento de ciertas normas social y culturalmente establecidas en los diferentes entornos (hogar, escuela, lugares públicos) en los que se encuentra el sujeto y en las actividades (juegos, trabajo) que desarrolla. Dentro de esta habilidad molar se pueden especificar los siguientes componentes moleculares:

2.1 Repertorios de saludos y despedidas: Son conductas verbales o no verbales que generalmente se utilizan para comenzar (saludos) y terminar (despedida) una interacción. Esto demuestra un gesto positivo y de aprobación hacia la persona con que se está teniendo la interacción social.

2.2 Habilidades de expresiones de cortesía: son aquellos comportamientos que se utilizan para relacionarse con otras personas, con el fin de hacer la interacción mucho más agradable, cordial y amable.

Tales comportamientos se pueden visualizar en las siguientes subhabilidades:

- Dar las gracias en el momento apropiado.
- Ofrecimiento y aceptación de disculpas en el momento oportuno.
- Respuesta adecuada al trato amable y cortés.
- Manifestación de conductas de cortesía, utilizando palabras como: por favor, disculpe, con mucho gusto.

2.3 Habilidades de acogerse a las normas establecidas (en el hogar y la escuela): es la manifestación de actitudes y comportamientos de convivencia, respetando las costumbres sociales establecidas y acordadas tanto en el hogar como en la escuela.

3. HABILIDADES DE COOPERACIÓN:

Las habilidades de cooperación son un conjunto de comportamientos a través de los cuales se demuestra la solidaridad con los otros en los momentos que lo necesitan, así como la aceptación de manera acertada de la colaboración que los otros nos brindan. Esta habilidad es de suma importancia pues facilita el logro de objetivos, sobre todo cuando necesitamos del otro para alcanzarlos. El cooperar permite que dos o más sujetos participen de una misma tarea concertando efectivamente su trabajo para el logro de la misma. Por otro lado también es importante que el sujeto esté en la capacidad de dar una respuesta negativa pero de manera argumentada y asertiva frente a situaciones en las que no está dentro de su alcance brindar u ofrecer su colaboración. Dentro de esta habilidad se pueden distinguir las siguientes habilidades moleculares:

3.1 Habilidades de pedir y/o aceptar favores: significa solicitar de manera clara y cortés a una persona algo que puede hacer por nosotros. Aceptar y agradecer la colaboración que el otro ofrece.

Habilidades relacionadas:

Habilidades de comunicación asertiva y las habilidades de expresar y responder a emociones y sentimientos.

Para pedir ayuda a otras personas se requiere comunicar asertivamente lo que se necesita, para que los otros sepan en que pueden ayudar.

Es importante expresar claramente los propios sentimientos, para que otros puedan en lo que realmente se requiere.

Muchas personas no prestan oportunamente su colaboración porque no comprenden lo que realmente la persona necesita, ya que ésta no ha manifestado claramente la solicitud de ayuda.

Para aceptar la colaboración que nos ofrecen personas, es necesario responder oportunamente a las expresiones de los sentimientos y pensamientos de los demás, escuchar los que ellos nos dicen, comprendiendo e interpretando el mensaje que nos dan.

3.2 Habilidades de hacer favores y/o ayudar: es hacer a otra persona algo que ha solicitado. Prestar la colaboración posible cuando se percibe que otro requiere ayuda; también implica brindar colaboración en actividades de grupo respetando los aportes y roles de cada uno de los participantes del trabajo cooperativo.

Habilidades relacionadas:

Habilidades de expresar y responder a emociones y sentimientos, comunicación asertiva. Pedir ayuda a otras personas requiere comunicar asertivamente lo que se necesita, para que los otros sepan en que pueden ayudar.

Se puede expresar claramente los sentimientos, para que otros puedan apoyar, en lo requerido..

Muchas personas no prestan oportunamente su ayuda porque no comprenden realmente lo que se necesita..

Para aceptar la colaboración que ofrecen las personas es necesario responder oportunamente a la expresión de los sentimientos y pensamientos de estas, escuchar lo que ellas dicen, comprendiendo e interpretando el mensaje que dan

4. HABILIDADES DE SOLUCIÓN DE PROBLEMAS INTERPERSONALES:

Las habilidades sociales no se limitan a ser una mera expresión conductual o comportamental frente a determinadas situaciones sociales, sino que también está implicado un componente cognitivo y afectivo emocional que se hace aún más relevante para la resolución de los conflictos personales. Estas habilidades se pueden catalogar, junto con las habilidades para la expresión y respuesta a emociones y sentimientos, como las de mayor complejidad dentro de las retomadas para este programa.

Lo que se pretende a través de la enseñanza de esta habilidad es que el joven o adulto este en capacidad de solucionar por sí mismo problemas interpersonales de manera efectiva.

Ésta habilidad permite que el joven tenga un mejor repertorio de alternativas para la solución de conflictos, al respecto Isabel Monjas menciona: compromiso, negociación, persuasión, ignorancia del otro..

En los/las jóvenes y adultos con Necesidades Educativas Especiales los tipos de conflictos más frecuentes son consecuencia de la poca aceptación social y familiar, traducidas en burlas, agresiones físicas y/o verbales, entre otras.

Para la solución de problemas se deben llevar a cabo los siguientes pasos fundamentales, a saber:

La identificación del problema: comprende el reconocimiento de una situación conflictiva, tratar de delimitar cuales son las causas de la misma, los agentes sociales implicados en el problema y buscar diferentes alternativas de solución acordes con el conflicto que se ha presentado.

La identificación de un problema da lugar a que no se culpabilicen a las personas implicadas en la situación sino buscar su origen en los sentimientos y emociones que se han generado dentro de ella

La elección de una alternativa de solución: buscar alternativas de solución asertivas, es decir ni agresivas ni pasivas, para la resolución de un problema. La elección de alternativas exige de un nivel cognitivo competente, relacionado específicamente con el pensamiento alternativo o divergente.

De igual manera requiere planificar la puesta en práctica de la alternativa escogida, para ello es necesario la planificación de cada uno de los pasos para la ejecución de esa alternativa, así como la previsión de las posibles consecuencias negativas de tal decisión para la solución misma del problema.

Para fortalecer y hacer efectivos los anteriores pasos, importante tomar en cuenta los siguientes aspectos:

- Controlar el impulso inicial.

Identificar y definir el problema

- Buscar muchas alternativas de solución
- Anticipar consecuencias para cada solución prevista.
- Elegir una solución.
- Poner en práctica y probar la solución elegida.
- Evaluar los resultados obtenidos. (Monjas 1995)

Habilidades relacionadas:

Comunicación asertiva, habilidades para responder a emociones y sentimientos.

En la solución de problemas que se presentan en la interacción social, teniendo en cuenta que estos se resuelven en una atmósfera de dialogo es necesario escuchar lo que dice el otro, responder a sus expresiones y considerar sus sentimientos y emociones. Igualmente debemos expresar claramente cuales son los sentimientos frente a la situación conflictiva presentada, controlar las emociones y sentimientos y manifestarlas adecuadamente, sean positivas o negativas.

Debemos tener claro que así como buscamos ser comprendidos, el otro también quiere que le comprendamos, es por ello que debemos estar atentos a sus expresiones, sin importar nuestro sentir y pensar.

4. DESCRIPCIÓN DE LAS FICHAS DE APRENDIZAJE

Estas se constituyen en el soporte real del programa de enseñanza de habilidades sociales para los/las jóvenes y adultos/as con necesidades educativas especiales. Las fichas se categorizan en dos órdenes:

- Las de enseñanza en la escuela: que tienen como objetivo básico la enseñanza o acercamiento inicial de los alumnos con la habilidad.

Las de enseñanza en el hogar: que tienen como objetivo la generalización y refuerzo de lo aprendido en la escuela, junto con la colaboración de padres u otros familiares.

4.1 Fichas para la enseñanza de habilidades sociales dirigidas a maestros/as

Entendidas las Habilidades Sociales como un factor que se aprende y por tanto susceptible de enseñarse, se comparte la posición sobre la que se argumenta que es fundamental la acción de la escuela y específicamente de los maestros, para la enseñanza de las mismas.

Por tal razón y por las características de la población muestra, es substancial que los procesos de enseñanza - aprendizaje se adelanten desde el aula y demás espacios de la escuela.

El diseño de las fichas para la enseñanza en la escuela obedece, por un lado al enfoque de enseñanza cognitivo - conductual acorde con la teoría social cognitiva que explica de manera conspicua las habilidades sociales, y por el otro a su flexibilidad en la aplicación en la medida que se procura ofrecer al maestro u otra persona que lo ejecute, ejemplos de situaciones concretas y estructuradas sobre cómo desarrollar cada sesión de enseñanza y aprendizaje; así mismo carece de rigidez en su ejecución pues el maestro tiene la posibilidad de reformar o variar las fichas si lo considera pertinente para el alcance de los objetivos de las mismas.

Cada ficha posee igual estructura de desarrollo, donde se visualizan claramente los procedimientos o técnica de enseñanza. Se estima importante describir uno a uno cada uno de los procedimientos con el propósito de brindar elementos que pueden ser retomados en el momento de la ejecución de éstas.

Instrucción Verbal: Se implementa para dar explicaciones claras sobre los comportamientos que se desean que mejore o cambie el sujeto, se exponen temas como la importancia del manejo de la habilidad para la vida. Lo que se pretende con esta técnica es que los y las jóvenes y los/as adultos/as centren su atención sobre los comportamientos que se trabajarán durante el desarrollo de la sesión. Se puede dar a través de diálogos y discusiones que involucren de forma activa al alumnado. "La instrucción verbal aplicada al proceso de enseñanza - aprendizaje de la

habilidades sociales.... implica el uso del lenguaje verbal, oral, hablado para describir, definir, explicar o poner ejemplos sobre los comportamientos interpersonales..."⁷⁴

En el programa para la enseñanza de las habilidades sociales, se propone que la instrucción verbal esté orientada en un primer momento desde los conocimientos previos de los alumnos acerca de la habilidad objeto de enseñanza; buscando de esta manera que la aplicación de la enseñanza de cada habilidad sea dinámica y participativa, y que la explicación de la habilidad sea un producto tanto de los aportes de los alumnos como de las orientaciones del maestro.

La instrucción verbal no se desarrolla exclusivamente al principio de la sesión, también puede darse en otros momentos como en el modelado y en el ensayo, acompañándolos o reforzándolos.

- **Modelado:** Consiste en presentar un modelo que se desempeñe de forma apropiada en los comportamientos que se desean formar. Estos modelos pueden ser: los padres, los hermanos, los maestros, los compañeros y otros adultos significativos para los alumnos.

⁷⁴ Paula. I. Habilidades sociales: educar hacia la autorregulación. Barcelona. Horsori. Pág.130

Paula, J. (2000) sugiere, para que la implementación de la técnica sea más eficaz, la presentación de diferentes modelos y la importancia de que el modelo se muestre amistoso y cercano.

Méndez, F.J. y otros /1998: 197 - 198) citado por Paula, J. (2000:134) consideran que en la adquisición y la ejecución de un comportamiento influyen: Las características del modelo, las características del observador (Habilidades cognitivas y ansiedad) y las características del procedimiento (Estímulos discriminativo y Estímulos distractores) para el primer caso; los factores que afectan: la reproducción motora (Habilidades y Práctica), la motivación y la generalización (v.g. la semejanza entre la situación de entrenamiento y el medio natural del observador), para el segundo caso. Es importante por lo tanto el manejo del profesional sobre las diferentes variables en pro de la eficacia de la técnica.

Se conocen diversas modalidades de modelado. Para el desarrollo del programa se implementará dos de ellas: *Modelado Encubierto* y *Modelado en vivo*. El primero hace referencia a una actividad simbólica, es la simulación de un comportamiento en un ambiente determinado. La segunda, se presenta en situaciones naturales, se observa el comportamiento de una persona en su vida cotidiana y entorno natural.

El modelado en vivo, por tratarse de uno de los momentos fundamentales de la enseñanza de las habilidades sociales, es necesario que quienes sirvan de modelo a los/las jóvenes, sean personas significativas que faciliten e influyeran en el aprendizaje de la habilidad; por ello el aprendizaje no puede quedar supeditado únicamente a los maestros u otros adultos significativos, sino también los mismos alumnos, sean éstos poco o muy hábiles.

En el modelado encubierto se debe procurar sugerir casos que hagan parte del contexto del alumno de manera que sea más fácil su análisis y por tanto exista mayor motivación para el aprendizaje.

Acorde con esto los casos imaginarios propuestos en el programa han sido retomados de vivencias que hacen parte de la cotidianidad de la mayoría de los/las jóvenes dentro de la institución. Esto no significa que las situaciones sean muy simples, es importante incrementar el grado de complejidad cuando el maestro lo considere necesario y acorde con las características de las personas a quienes se aplica el programa.

- **Ensayo conductual:** Como está expresado en su nombre, es la interpretación de un papel en diferentes contextos, que implica que un sujeto asuma la posición de otro y de esta manera pueda comprender el comportamiento de los demás y reconocer cual es la manera más adecuada de actuar en las diferentes circunstancias y espacios de la vida. Ésta permite la repetición constante de una conducta antes de realizarse en el ambiente real, lo que favorece el desempeño social de quien lo ha practicado, "...cuando el niño y /o el joven es capaz de manejar con más efectividad una interacción durante el entrenamiento

estará en mejores condiciones de manifestar estas habilidades en su ámbito natural"⁷⁵ . Se sugiere para el aumento de la eficacia de esta técnica la utilización de contextos, situaciones y interlocutores variados y heterogéneos, posibilitando un papel activo de las personas.

Para el ensayo conductual se debe aprovechar situaciones cotidianas que permitan poner en práctica la habilidad ya trabajada durante los anteriores momentos de la sesión. El maestro también tiene la posibilidad de estructurar situaciones y así provocar intencionalmente la puesta en práctica de la habilidad, por parte de los alumnos. En el programa se utilizarán dramatizaciones de situaciones por medio de la representación de papeles o roles de los jóvenes que practican la habilidad.

- **Retroalimentación:** se refiere a informar a la persona, inmediatamente después de la ejecución de una conducta, lo adecuado o no de ésta. Su objetivo es hacer consciente a la persona de lo que ha realizado bien, para que puede repetirlo y de lo que debería hacerse de otra forma o mejorar. La retroalimentación se puede presentar de dos formas: Verbal, se hacen comentarios por parte del profesional, de los compañeros o del mismo actor con referencia a la conducta realizada; y la visual, se presenta un video con el fin de observar el comportamiento

⁷⁵ Ibidem. Pág. 142

anteriormente realizado, especialmente el no verbal, es importante que éste también esté acompañado por comentarios. Para hacer más eficaz la ejecución de esta técnica, es importante que la persona realice un comentario sobre su actuación, antes de recibir los comentarios y luego de ellos, nuevamente la analice.

- **Reforzamiento:** Se presenta en el momento de realizar alguna activa, su objetivo es conseguir el mantenimiento de una conducta adecuada. Este se puede dar de varias formas: verbal, no verbal y tangible. Además, de acuerdo con Paula. J (2000), debe ser Funcional, que tenga valor reforzante para el sujeto; adecuarse a la situación específica y aplicarse de manera inmediata a la ejecución correcta de la conducta. Esta se presenta simultáneamente con otras técnicas, para su mayor eficacia.

Además de una retroalimentación verbal a manera de reforzamiento, dentro del programa, también se hará uso de instigadores tangibles para los alumnos que alcancen un buen desempeño en la habilidad; de modo que sirva de estímulo y sean reconocidos ante sus compañeros.

4.2 Fichas para el hogar:

El programa para el hogar, es una generalización del trabajo realizado en la escuela, por lo que su constitución es más sencilla que el primero y las actividades fueron creadas en concordancia con las planteadas en éste.

Consta de tres puntos fundamentales, que procuran dar una explicación de cada habilidad al padre de familia, acudiente o quien se encargue de aplicar el programa en el hogar, para que comprendan su importancia y modo de aplicación de una forma práctica y sencilla.

El primero se denomina componentes de la habilidad, en la cual se desglosa cada una de las partes que constituyen la habilidad, se expone punto por punto su ejecución para que tanto el guía como la joven, el joven, la adulta, el adulto, con Retraso Mental, puedan llegar a la comprensión de la habilidad tratada y a su correcta aplicación.

El segunda se designa Por qué esta habilidad es importante para mi hijo(a), donde se le muestra al padre la importancia de la habilidad y las diferentes aplicaciones en la vida diaria, especialmente en el ámbito familiar.

El tercero corresponde a la Tarea la cual pretende que el padre aplique los conceptos teóricos anteriores, a nivel práctico, en el ámbito familiar, además se constituye en observaciones que del comportamiento se pueden hacer respecto a la habilidad.

5. PERSONAS QUE INTERVIENEN PARA EL DESARROLLO DEL PROGRAMA

Para el desarrollo de este programa, todas las personas que de una u otra forma participan en él son un gran soporte para el éxito y cualificación del mismo.

Encontramos que las personas que cumplen un rol fundamental en esta propuesta son los/las maestros/as, los/las alumnos/as y los padres y familiares.

5.1 MAESTROS/AS

Cada uno de los sujetos que participan en este programa son fundamentales para el desarrollo del mismo, sin embargo es el/la maestro/a quien cumple un papel de gran importancia en la medida que es a él/ella a quien le corresponde la *orientación*, tanto a los alumnos como a los padres y familiares.

Es primordial que el/la maestro/a se apropie de una fundamentación teórica acerca de las habilidades sociales. Tal conocimiento facilitará comprender y orientar los procesos de enseñanza aprendizaje para el alcance la competencia social en los/las alumnos/as.

Por otro lado se debe tomar en cuenta las dificultades de aprendizaje que pueden presentar algunos de los alumnos debido a su compromiso intelectual asociado a la discapacidad que presentan cada uno de los alumnos a quienes va dirigido el programa.

Durante el desarrollo de las sesiones de enseñanza de cada habilidad, el/la maestro/a tiene la libertad y además la responsabilidad de cambiar, en busca de la cualificación, las actividades sugeridas cuando lo considere pertinente para las estrategias de intervención.

5.2 PADRES Y/O FAMILIARES

Los padres deben saber aprovechar las situaciones que se presentan en la cotidianidad de la vida familiar, para identificar situaciones que permitan el aprendizaje o la exhibición de conductas adecuadas al contexto existente.

El programa esta diseñado para desarrollarse dentro del ambiente familiar donde los padres y otros familiares se convierten en reforzadores de los aprendizajes de las habilidades sociales, que el/la joven ha adquirido en la escuela. Así mismo se incrementarán el mejoramiento de la competencia social, factor que también puede influir significativamente en unas mejores relaciones intrafamiliares donde tanto los/las alumnos/as como los demás miembros de la familia salgan beneficiados.