

PROGRAMA DE HABILIDADES PARA LA INFANCIA TEMPRANA

(La enseñanza de habilidades prosociales
a los niños de preescolar y jardín infantil)

Ellen McGinnis - Arnold P. Goldstein

Material de apoyo para el programa:
“ESTRATEGIAS PARA LA PREVENCIÓN
TEMPRANA DE LA VIOLENCIA EN LOS NIÑOS”

Traducción y adaptación:
Guillermo Gutiérrez Gómez
Andrés Restrepo Gutiérrez

Unión Temporal: Centro persona y Familia – Fundación para el Bienestar
Humano - SURGIR

ÍNDICE

	Página
PRESENTACIÓN.....	5
<ul style="list-style-type: none"> • Las habilidades prosociales y su importancia. • ¿Qué contiene este texto? 	
I. INTRODUCCIÓN.....	9
<ul style="list-style-type: none"> • Los Niños de Preescolar y Jardín Infantil. • ¿Por Qué Enseñar Habilidades Prosociales? • ¿Quién se Beneficia con Aprender Habilidades Prosociales? • Lo que incluye el Programa de Programa de Habilidades. • Resumen 	
II. COMPONENTES DEL PROGRAMA DE HABILIDADES.....	17
<ul style="list-style-type: none"> • 1. El modelaje. <ul style="list-style-type: none"> - Elementos que refuerzan el modelaje. - Investigación sobre el modelaje. • 2. Los juegos de roles. <ul style="list-style-type: none"> - Elementos que refuerzan los juegos de roles. - Investigación sobre los juegos de roles. • 3. La retroalimentación sobre el desempeño. <ul style="list-style-type: none"> - Fortaleciendo los refuerzos del desempeño. 	

- 4. El entrenamiento en la transferencia de conductas.
 - Refuerzos del Entrenamiento en la Transferencia de Conductas.
- Resumen.

III. LAS HABILIDADES PROSOCIALES..... 34

- Habilidades prerrequisito.
- Selección y secuencia de habilidades.
- Agenda de habilidades.
- Desempeño o ejecución de las habilidades.
- Plan de lecciones para las habilidades:
 - Habilidad 1: Escuchar.
 - Habilidad 2: Hablar amablemente.
 - Habilidad 3: Hablar con firmeza.
 - Habilidad 4: Dar las gracias.
 - Habilidad 5: Recompensarse uno mismo.
 - Habilidad 6: Pedir ayuda.
 - Habilidad 7: Pedir un favor.
 - Habilidad 8: Ignorar a alguien.
 - Habilidad 9: Hacer una pregunta.
 - Habilidad 10: Seguir instrucciones.
 - Habilidad 11: Intentar cuando es difícil.
 - Habilidad 12: Interrumpir.
 - Habilidad 13: Saludar a otros.
 - Habilidad 14: Interpretar a los demás.
 - Habilidad 15: Unirse a un grupo.
 - Habilidad 16: Esperar el turno.
 - Habilidad 17: Compartir.
 - Habilidad 18: Ofrecer ayuda.

- Habilidad 19: Pedirle a alguien que juegue.
- Habilidad 20: Participar en un juego.
- Habilidad 21: Reconocer los propios sentimientos.
- Habilidad 22: Manejar el sentirse excluido.
- Habilidad 23: Buscar a alguien con quien hablar.
- Habilidad 24: Enfrentar el miedo.
- Habilidad 25: Decidir cómo se siente alguien.
- Habilidad 26: Mostrar afecto.
- Habilidad 27: Enfrentarse con ser molestado.
- Habilidad 28: Manejar el sentirse enfadado.
- Habilidad 29: Decidir si es justo.
- Habilidad 30: Resolver un problema.
- Habilidad 31: Aceptar las consecuencias.
- Habilidad 32: Relajarse.
- Habilidad 33: Enfrentar los errores.
- Habilidad 34: Ser honesto.
- Habilidad 35: Saber cuando contar algo.
- Habilidad 36: Enfrentarse con la derrota.
- Habilidad 37: Querer ser el primero.
- Habilidad 38: Decir "no".
- Habilidad 39: Aceptar "no" por respuesta.
- Habilidad 40: Decidir qué hacer.

PRESENTACIÓN

Las habilidades prosociales y su importancia.

Las habilidades o destrezas prosociales constituyen elementos fundamentales a ser trabajados en un proyecto de prevención de la violencia y la promoción de patrones de convivencia pacífica en los niños (as)¹. Cumplen varios objetivos básicos:

- a) Brindar a los niños elementos de socialización y cortesía. Se ha detectado que frecuentemente la agresión se instala en el aula debido a que algún niño (a) no sabe la forma adecuada de solicitar un juguete, el ingreso a un juego o un turno. Debido a esto, puede ser agredido por sus pares (sus iguales) o aislado. A su vez, él puede tornarse violento. Dentro de estas destrezas se incluyen “decir gracias”, “comenzar una conversación”, “solicitar hablar”, “hablar amablemente”, etc.
- b) Aportar a los niños herramientas de asertividad. Ésta se refiere a la capacidad de expresar eficazmente los propios deseos y necesidades. Cuando un niño(a) carece de este tipo de destrezas, puede expresarse de manera que irrespeta y agrede a sus pares, o puede ser incapaz de manifestar lo suyo, situándose en un lugar pasivo. Esto propicia que sea victimizado. Dentro de tales habilidades pueden incluirse “conocer los propios sentimientos”, “expresar los propios sentimientos”, “compartir”, etc.
- c) Darle a los niños elementos de prevención y manejo de conflictos. Estos apuntan a que los niños aprendan a “evitar que se instale la agresión” o “evitar involucrarse” en escenas de este tipo cuando se les presente tal posibilidad. Además, pretenden enseñarle a los niños a autocontrolarse de manera suficiente para no desencadenar ellos la violencia. Dentro de estas destrezas se incluyen “la relajación”, “la

¹ El texto se refiere por igual a ambos géneros, excepto en los casos en que sea evidente la referencia a sólo uno de ellos. Con el fin de no sobrecargar el texto, solo en algunos casos se explicitan ambos sexos.

interpretación adecuada de los choques accidentales con los compañeros”, “aceptar que se nos diga no a una petición”, “la escucha”, etc.

- d) Propiciar en los niños la construcción de vínculos sociales. Esto se refiere a crear en ellos la conciencia de que cada persona que encuentran a su paso es también un ser humano como ellos mismos. A partir del logro de dicha perspectiva, el niño puede comprender que sus acciones producen placer o sufrimiento en los otros. Esto le permite tratarlos con empatía y tolerancia. Además, puede desarrollar los conceptos de solidaridad y compromiso social, indispensables para trabajar en equipo con los otros.

Las direcciones hacia las cuales están orientadas las habilidades prosociales (socialización y cortesía; asertividad; prevención y manejo de conflictos y construcción de vínculos sociales) se entrelazan tan íntimamente, que no podría decirse exactamente donde comienza una y termina la otra. Por ejemplo, “hablar amablemente” es al mismo tiempo un elemento de cortesía pero también puede evitar el comienzo de una riña. Esto hace imprescindible trabajar con los niños permanentemente en todas las vías.

La enseñanza de las habilidades prosociales es particularmente importante en el caso de los niños de preescolar y los primeros años de primaria. Hay múltiples razones para esto:

- En primer lugar, debido a su temprana edad, los niños (as) de tales niveles apenas están desarrollando sus procesos de socialización. Por consiguiente, es probable que aún no hayan adquirido un número significativo de las destrezas en cuestión. El trabajo con los niños pequeños en torno a las habilidades prosociales en el ámbito escolar constituye, entonces, un gran aporte a su crecimiento.
- En segundo lugar, es de inestimable valor trabajar dichas destrezas en la escuela debido a que en nuestro medio los padres frecuentemente suponen que éstas “se aprenden de manera automática”, es decir, creen que su hijo (a) debe adquirir las habilidades prosociales con sólo compartir con sus pares. Este enorme equívoco hace que no le presten atención a

tan importante área de la educación del niño (a) y, en consecuencia, muy frecuentemente el estudiante del preescolar o de los primeros años de primaria presenta grandes deficiencias en el manejo de una cantidad considerable de dichas conductas prosociales.

- En los casos en que el niño (a) ya haya adquirido algunas de estas habilidades, el trabajo específico en torno a ellas cumple la valiosa función de afianzar su desenvolvimiento social y personal. De este modo, se propicia un desarrollo más firme y rápido en el niño (a).

- Finalmente, la enseñanza de las habilidades prosociales contribuye también al desarrollo de la personalidad y las habilidades cognitivas e intelectuales del niño (a). Esto se debe a que tales destrezas promueven en el niño (a) la autoestima y la valoración de sus propias ideas y sentimientos y lo estimulan para la realización de actividades que le exigen clarificar sus ideas, escoger alternativas, sustentar sus opciones y otras funciones que elevan sus niveles de percepción e inteligencia.

Con base en los planteamientos anteriores, podemos afirmar que la enseñanza de las habilidades prosociales debe considerarse un aspecto imprescindible dentro del currículo del preescolar y los primeros años de la primaria.

¿Qué contiene este texto?

A continuación, presentamos la traducción de una parte significativa del texto **“PROGRAMA DE HABILIDADES PARA LA INFANCIA TEMPRANA, La enseñanza de habilidades prosociales a los niños de preescolar y jardín infantil”**², de Ellen McGinnis y Arnold P. Goldstein (Ver referencia sobre ellos, página: 86). Estos autores exponen en torno a varios aspectos de gran relevancia:

² “PROGRAMA DE HABILIDADES PARA LA INFANCIA TEMPRANA, La enseñanza de habilidades prosociales a los niños de preescolar y jardín infantil”, McGinnis, Ellen y Arnold P. Goldstein, Ed. Research Press, Illinois, 1990, 187 pags.

a) Sustentan la validez de la enseñanza de las habilidades prosociales con base en las investigaciones realizadas durante varios años y proponen una gama que incluye las 40 principales destrezas dentro de este campo.

b) Presentan, además, una metodología adecuada para enseñarlas en el ámbito escolar: modelaje, juegos de roles, retroalimentación sobre el desempeño en las habilidades prosociales y entrenamiento en la transferencia de las conductas enseñadas a los ambientes cotidianos del niño (a).

c) Finalmente, sugieren alternativas concretas para el desarrollo de cada una de las 40 habilidades propuestas. Por ejemplo, sugieren los pasos específicos para la enseñanza de destrezas como “Enfrentarse con el miedo”, “Decir no”, “Buscar a alguien con quien hablar”, etc.

En este texto, se ha incluido el material principal referente a los elementos mencionados. Con tal fin, se presenta la traducción de tres de los siete capítulos del texto original. Se han seleccionado estos tres por considerarlos los más pertinentes a nuestro contexto educativo y social.

Guillermo Gutiérrez G.

I - INTRODUCCIÓN

Los años de preescolar y jardín infantil son una época especial para los niños (as), lleno de maravillas y cambios. Pero al mismo tiempo en el que su aprendizaje social, cognitivo y del lenguaje se está desarrollando rápidamente, muchos niños comienzan también a experimentar rabia, frustración y miedo - y a ser confrontados por las demandas crecientes del medio ambiente. Considere los siguientes escenarios:

- Pedro y María, de 4 años de edad, discuten sobre quien obtendrá el próximo turno en el nuevo triciclo del preescolar. Cada uno sostiene un lado del manubrio y ninguno parece interesado en ceder.
- Natalia, de 3 años de edad, rompe en llanto cada vez que su madre la anima para que se vista ella sola. “No puedo hacerlo”, se lamenta. Y luego, se siente cada vez más frustrada y se rehúsa a intentarlo, “No lo haré”.
- Miguel, de 6 años de edad, parece nunca tener a nadie con quien jugar en los descansos. Él espera tímidamente cerca de los demás niños pero parece no saber cómo tomar parte en sus juegos.
- Susana, de 5 años de edad, a menudo intimida a sus compañeros para que hagan lo que ella dice. “Si no me das tus tijeras, te pego”, les ordena. Generalmente obtiene lo que desea, pero los demás niños le temen y la evitan cada vez que pueden.

Lo que les falta a estos niños, o su debilidad, radica en las destrezas, habilidades o patrones de comportamiento necesarios para ser socialmente competentes. En otras palabras, tienen deficiencias en sus habilidades prosociales, así como los niños que pierden alguna materia o año escolar son deficientes en habilidades académicas.

Muchas intervenciones educativas se han concentrado en disminuir los comportamientos sociales inapropiados o indeseables. Sin embargo, no es suficiente enseñar a los niños qué

es lo que no deben hacer; es necesario tomar también medidas adicionales para enseñarles lo que si deben hacer. La meta de este libro es proporcionar a los maestros y a otras personas que trabajan con niños de preescolar y jardín infantil técnicas de validez demostrada para enseñar de manera sistemática los patrones de comportamiento necesarios para las interacciones sociales efectivas y satisfactorias. – en el colegio, en el patio de recreo y en la casa³.

Este método, “Programa de Habilidades”, ha tenido éxito con niños de edades de preescolar (McGinnis, Goldstein, Sprafkin & Gershaw, 1984) y adolescentes (Goldstein, 1973 - 1981; Goldstein, Sprafkin, & Gershaw, 1976; Goldstein, Sprafkin, Gershaw & Klein, 1980). Nuestra presentación de este método para niños entre 3 y 6 años de edad es el resultado de la conciencia creciente de que, aún en esta temprana edad, el dominio de las habilidades prosociales juega un papel crítico en el bienestar de los niños y en su desarrollo posterior.

Los Niños de Preescolar y Jardín Infantil.

Hacia los 3 años, edad que denota típicamente el fin la primera infancia y el comienzo de los años del preescolar, la mayoría de los niños comienzan a verse como parte de un mundo más grande - un medio que incluye la demanda de dominar habilidades implícitas y explícitas para así agradar a los adultos de ese mundo. Piaget (1962) denominó las edades entre los 2 y 7 años como la *etapa preoperacional*, un tiempo en el cual los niños empiezan a contemplar cada vez más sus acciones y a darse cuenta de cómo su conducta provoca premios como sonrisas, abrazos y palabras de elogio; o castigos indeseados como ceños fruncidos, reprimendas, o pérdidas de privilegios.

³ Aunque el programa descrito en este libro está enfocado principalmente hacia niños de edades de jardín infantil o menores, dependiendo del nivel de desarrollo de los niños involucrados, las habilidades y métodos pueden ser útiles hasta para niños de segundo grado elemental.

Aunque los niños del jardín infantil y del preescolar ya han adquirido el deseo tanto de agradar a otros como el de evitar la censura actuando de ciertas maneras, muchos todavía sólo piensan sobre cómo su conducta afecta a otros sólo después de que ellos han reaccionado de una manera indeseable. Aunque los niños de esta edad probablemente pueden ser concientes de las consecuencias negativas de una conducta ya ejecutada (Ej. "yo te entristecí"), a menudo no piensan en los resultados probables de su conducta antes de realizar la acción.

Durante estos años, el niño (a) también está haciendo la transición desde el juego paralelo, en el cual él realiza sus juegos de forma independiente mientras un par (o compañero) hace lo mismo a su lado, hacia otro juego más interactivo y cooperativo. Así, las interacciones sociales se vuelven más frecuentes y complejas (Hartup, 1983), y las amistades se vuelven cada vez más importantes. Junto con este aumento de la frecuencia de las interacciones sociales, surge la necesidad del niño de adquirir una nueva gama de habilidades. Tales habilidades incluyen, por ejemplo, poder manejar exitosamente los conflictos o comenzar a jugar con un desconocido. Se ha encontrado que ambas habilidades pueden predecir la capacidad de los niños para hacer nuevas amistades (Gottman, 1983).

¿Por Qué Enseñar Habilidades Prosociales?

¿Por qué deberían preocuparnos los déficits en habilidades interpersonales o cognitivas en esta fase temprana del desarrollo? Tales déficits en las habilidades prosociales han sido el blanco de exploración de gran número de investigaciones. Los estudios sugieren que los problemas en esta área se relacionan con la desadaptación en la escuela (Gronlund & Anderson, 1959), el rechazo de los compañeros (Quay, 1979), y la delincuencia posterior (Roff, Sale, & Golden, 1972). Se ha encontrado que los niños con habilidades interpersonales deficientes, en comparación con sus pares socialmente competentes, están en alto riesgo de tener problemas de adaptación durante la niñez (Green, Forehand, Beck, &

Vosk, 1980; McConnell y otros, 1984; Patterson, 1982) y la adultez (Cowen, Pederson, Babigian, Izzo, & Trost, 1973). Además, se ha hallado que la competencia social de los niños de preescolar es predictora de sus logros académicos en la escuela elemental (Kohn, 1977).

Otra razón central para enseñar habilidades prosociales a los niños, tiene que ver con las nuevas demandas a las que se ven expuestos al llegar al ambiente del preescolar o del jardín infantil. Con este cambio importante, los niños deben aprender de manera abrupta a llevarse bien ya no sólo con uno o dos hermanos o amigos del barrio, sino también con un salón entero de otros niños y adultos.

También en este momento, de manera súbita, las demandas del grupo y de los adultos se vuelven mucho mayores. Ahora se exige a los niños dirigir su atención a una actividad selectiva, sentarse entre un grupo de otros niños con gran cercanía física, a cambiar de actividades de acuerdo al horario de los adultos, a seguir una variedad de instrucciones, y a interactuar de manera cooperativa con otros pequeños a través de una serie cambiante de tareas y ambientes.

Tales demandas no se incluyen típicamente en el ambiente del hogar de manera rutinaria. Por consiguiente, es usual que el primer encuentro del niño con el preescolar o el jardín infantil involucre un amplio despliegue de dicha serie de comportamientos y habilidades generalmente extraños. Respecto a esto, Chan y Rueda (1979) plantean un "*currículo oculto*" que opera en las escuelas. Este currículo implica la presunción de que todos los niños entran al ambiente escolar con experiencias y valores similares. En otras palabras, se espera que los niños hayan desarrollado ciertas habilidades cognitivas explorando sus ambientes y que hayan adquirido una serie de conductas de estudiante que les permitan responder apropiadamente a las instrucciones de los adultos.

Estas suposiciones parecen ser erróneas. En vez de esto, los maestros de preescolar y los niños de jardín infantil se encuentran con un grupo muy diverso de individuos que tienen personalidades y características temperamentales diferentes (Keogh & Burnstein, 1988);

algunos de ellos con experiencias previas en guarderías o preescolar y otros que están entrando al ambiente estructurado de la escuela por primera vez. Las habilidades cognitivas y conductuales de los niños con menos experiencias escolares pueden no ser suficientes para satisfacer las necesidades de la nueva situación en la escuela.

Finalmente, parece claro que incluso niños muy pequeños pueden beneficiarse con la instrucción en habilidades prosociales. En su trabajo con niños de preescolar y de jardín infantil Spivack y Shure (1974) encontraron que puede enseñarse con éxito a niños de 4 y 5 años a identificar soluciones alternativas a los problemas, a anticiparse a las consecuencias, y a usar otras destrezas para la resolución de problemas; lo cual se ha demostrado que refuerza su adaptación interpersonal. Según Maccoby (1980), estos primeros años son los más críticos para desarrollar tales conductas prosociales, como la capacidad de inhibir un comportamiento inapropiado y concretar acciones para lograr una meta externa.

¿Quién se Beneficia con Aprender Habilidades Prosociales?

Tres grupos principales de niños pueden beneficiarse con la enseñanza sistemática en habilidades sociales:

1. Niños que son retraídos o agresivos.
2. Niños que se están desarrollando normalmente, pero tienen déficits periódicos en las conductas prosociales.
3. Niños que tienen problemas de aprendizaje, desórdenes de comunicación, problemas de comportamiento u otras limitaciones.

La timidez y la agresión son los reflejos más sobresalientes de los déficits en las habilidades prosociales (Dowrick, 1986) y son los más problemáticos para los maestros y padres. Anteriormente, se pensaba que el aislamiento social causado por el retraimiento, disminuía naturalmente a medida que los niños maduran; por consiguiente, aquellos que mostraban tal conducta generalmente no recibían una intervención activa. Sin embargo, algunos

investigadores han encontrado que el aislamiento social realmente puede aumentar, en lugar de disminuir, a medida que los niños crecen (Hops, 1982; Oden, 1980).

Existen pocas dudas de que los niños que actúan agresivamente contra su medio ambiente están en alto riesgo de tener problemas futuros (Coie, 1985; Parker & Asher, 1985) y que dichos niños se beneficiarían al enseñarles alternativas de comportamiento constructivas. ¿Pero qué sucede con el niño que muestra formas más moderadas de estos síntomas - el niño que se está desarrollando normalmente pero que puede tener déficits periódicos en sus conductas o sus habilidades prosociales (Wanias & Prinz, 1982)? Tales déficits periódicos también pueden interferir con el desarrollo de la realización personal (la propia felicidad) y de las relaciones satisfactorias con otros. Además, si son reforzados en forma consistente por personas significativas en la vida del niño, los problemas de conducta tienen el potencial de volverse más frecuentes y generar resultados aún más negativos.

En relación con esto, hay otra dificultad que puede presentarse, si los adultos en el mundo del niño intentan manejar las consecuencias negativas para él (ella), en lugar de enseñarle cómo enfrentarlas. La desventaja social de emplear dicha estrategia es que el adulto piensa por el niño y le quita la oportunidad de resolver sus propios problemas y de sentirse bien respecto a sí mismo por sus logros (Spivack & Shure, 1974).

Finalmente, los niños que muestran problemas de aprendizaje y/o adaptación bastante severos como para hacer que se les identifique como discapacitados, son candidatos particularmente buenos para el entrenamiento en habilidades prosociales. Se han observado déficits en el área de habilidades sociales en niños con todo tipo de limitaciones (Strain & Odom, 1986). En particular, varios estudios han indicado claramente que los niños con limitaciones tienden a interactuar con menos frecuencia con sus compañeros y en formas recíprocamente más negativas que otros niños sin limitaciones (Allen, Benning, & Drummond, 1972; Bryan & Bryan, 1978; Strain, Shores, & Timm, 1977). En 1986, Burstein descubrió que los niños de preescolar con impedimentos interactúan más con los maestros y menos con los otros niños que sus compañeros sin limitaciones. Además, sin una

intervención activa, los déficits de habilidades sociales en la niñez tienden a volverse aun más limitantes para muchos aprendices discapacitados (Strain, 1981).

El acta para la educación de los niños discapacitados de 1975 (Ley Pública 94-142, Registro Federal, EE.UU.,1975) ordenó la integración de los niños con limitaciones. Sin embargo, dichos intentos para educar a los niños con limitaciones "en la mayor medida posible" en las mismas aulas que sus compañeros sin discapacidad han fallado a menudo. Estos fracasos se han debido en gran medida a los déficits en conductas sociales y a la incapacidad de los educadores de prestar la atención requerida para remediarlos (Gresham, 1981,1984). Una enmienda a la Ley Pública 99-457 (Cámara de Representantes de Estados Unidos, 1986), ha promovido la atención específica a las necesidades sociales de los niños entre 3 a 5 años que tienen limitaciones. Esta enmienda provee fondos para programas que incluyan actividades y servicios que desarrollen las habilidades intelectuales, emocionales, físicas, mentales, sociales, de lenguaje y las habilidades de autonomía.

Lo que incluye el Programa de Programa de Habilidades.

Este libro le proporciona a los maestros y a otros que trabajen con niños una estrategia de guía y técnicas concretas para la instrucción individual y grupal en las habilidades prosociales. Otros usuarios potenciales del método del "Programa de Habilidades" son los profesores asistentes y el personal escolar de apoyo, tal como los trabajadores sociales, psicólogos, y consejeros escolares. Aunque el énfasis principal es la enseñanza en las escuela públicas, los consejeros y maestros en instituciones mentales ambulatorias o residenciales también encontrarán útil y apropiado este método.

El texto incluye toda la información necesaria para planear y e implementar la enseñanza de las habilidades prosociales para los niños de preescolar y de jardín infantil. El capítulo II (Componentes del Programa de Habilidades) le da al lector una descripción detallada de los componentes del "Programa de Habilidades". El capítulo III (Las Habilidades Prosociales)

proporciona los planes de lecciones para las 40 habilidades prosociales específicas que comprenden currículo del “Programa de Habilidades”. Se incluyen los pasos conductuales para cada habilidad, se sugieren situaciones para realizar juegos de roles, y otra información útil para enseñar y aplicar las habilidades.

RESUMEN

En resumen, creemos que la enseñanza de alternativas de comportamiento prosocial a una temprana edad puede fortalecer el desarrollo personal del niño(a) y ayudar a prevenir dificultades más serias posteriormente en la niñez, en la adolescencia, y en la adultez temprana. La enseñanza de las habilidades prosociales es una valiosa intervención para cualquier niño (a), con o sin limitaciones, integrado o no, que muestre el tipo de conductas indeseables o déficits de habilidades que le produzcan malestar (infelicidad), dificultades interpersonales, o deficiencias académicas.

Creemos que los maestros no sólo deben hacer conscientes a los niños de sus conductas sociales inaceptables, sino que también deben enseñarles alternativas constructivas específicas. Se puede ayudar a los niños de preescolar a dominar las rutinas escolares diarias y a aprender a seguir las expectativas de los adultos, a resolver conflictos interpersonales y a manejar efectivamente sus emociones. Así como sabemos que debemos enseñarles a los niños a atar sus zapatos y a entender que los sonidos están asociados con las letras del alfabeto, también debemos enseñarles las habilidades de comportamiento que puedan facilitarles experiencias más felices en la escuela, en el hogar y en el barrio.

II - COMPONENTES DEL PROGRAMA DE HABILIDADES

El Programa de Habilidades es un enfoque psico-educativo y conductual, para la enseñanza de las habilidades prosociales. Consiste en:

1. El Modelaje.
2. Los juegos de roles.
3. La retroalimentación sobre el desempeño y
4. El entrenamiento en la transferencia de conductas.

Cada habilidad a ser enseñada, primero se descompone en sus partes constitutivas o pasos conductuales. Luego, se muestran a los niños ejemplos de personas (modelos) realizando estos pasos de comportamiento competentemente. Después, los niños ensayan o practican los pasos de cada una de la habilidades que han observado (juegos de roles), y reciben retroalimentación (aprobación o elogio) de otros niños y del maestro, a medida que el comportamiento simulado se asemeja cada vez más al del modelo (retroalimentación sobre el desempeño). Finalmente, se usan varios procedimientos que refuerzan las probabilidades de que los niños usen éstas destrezas recientemente aprendidas en situaciones de la vida real (entrenamiento en la transferencia de conductas). Cada uno de estos componentes se discutirá en detalle en este capítulo.

1. EL MODELAJE

El modelaje, definido como aprendizaje por imitación, ha demostrado ser un método de enseñanza eficaz para niños y adolescentes (Bandura, Ross, & Ross, 1961; Rogers-Warren & Baer, 1976; Rosenthal, 1976; Schneider & Byrne, 1985). Se han identificado tres tipos de aprendizaje por modelaje.

- Un tipo es el **aprendizaje por observación**, o el aprendizaje de nuevas conductas que no estaban previamente en el repertorio del comportamiento del niño (a). Los niños

observan e imitan a menudo a otros niños en la manera en que se visten, hablan, y se comportan. El uso de nuevas expresiones en la jerga, que se filtran a través de las escuelas y barrios es un ejemplo de tal aprendizaje.

- Otro tipo de aprendizaje involucra **efectos inhibitorios y desinhibitorios**, o el refuerzo o debilitamiento de una conducta realizada esporádicamente por el niño. Tal conducta puede reforzarse o debilitarse según se observen otros niños siendo premiados o castigados por dicha conducta. Los niños pueden ver a otro salir impune o incluso premiado por comportarse de manera grosera o agresiva y entonces reaccionan de una forma similar (efectos desinhibitorios). Por el contrario, los niños pueden inhibir estas reacciones cuando observan que las conductas toscas o agresivas se castigan (efectos inhibitorios).
- La **Facilitación de Conductas**, o la realización de conductas previamente aprendidas que ya están dentro del repertorio del comportamiento del niño y son recibidas positivamente por otros, es el tercer tipo de aprendizaje por medio del modelaje. Por ejemplo, cuando un niño tiene un juguete o un dulce que parece disfrutar, entonces un amigo también quiere tenerlo.

La investigación ha demostrado que muchas conductas pueden aprenderse, fortalecerse, debilitarse, o facilitarse a través del modelaje. Estas conductas incluyen ayudar a otros, compartir, comportarse independientemente, actuar agresivamente, comportarse de manera no agresiva, presentar ciertos patrones de discurso, interactuar socialmente, y muchas más.

Está claro que el modelaje puede ser una manera eficaz para enseñar nuevas conductas a las personas. Sin embargo, también es verdad que los individuos observan una variedad de conductas que no necesariamente adoptan luego en ellos mismos. Por ejemplo, en la televisión, en la radio, en las revistas y en los periódicos se presentan modelos muy refinados de personas que compran productos, pero no todos compramos esos productos. Los niños pueden ver docenas, incluso cientos de comportamientos realizados por sus compañeros en un día típico en el preescolar o en el jardín infantil, pero copian sólo unos, o

ninguno, en respuesta. Al parecer, entonces las personas aprenden por modelaje en algunas circunstancias pero no en otras.

Las investigaciones sobre el modelaje han identificado varias condiciones que aumentan la efectividad del modelo, el despliegue del modelo, o la persona que observa el modelo. Gran parte del modelaje en el “Programa de Habilidades” es provisto por el maestro. Por esta razón, es crítico que el educador tenga una comprensión aguda del modelaje y de otras condiciones que refuerzan la intensidad de dicho proceso.

Elementos que refuerzan el modelaje.

a) Características del Modelo.

Un modelaje más efectivo se presentará cuando el modelo:

1. Parece ser altamente diestro en la conducta, pero no demasiado (por ejemplo, un modelo suficiente para enfrentar la situación es preferible a un modelo de dominio total de la situación).
2. Es considerado por el observador como de alto estatus.
3. Es amistoso y colaborador.
4. Es de la misma edad, sexo y estado social que los del observador.
5. Controla las recompensas deseadas por el observador, las cuales son de importancia particular para él.
6. Es recompensado por la conducta.

En otras palabras, es más probable que imitemos personas poderosas y al mismo tiempo agradables, que reciben premios por lo que hacen, especialmente cuando el premio es algo que nosotros también deseamos.

b) Características que el Modelo Despliega

Un modelaje más efectivo ocurre cuando el despliegue brindado demuestra las conductas:

1. En una forma clara y detallada.
2. En orden, de lo menos a lo más difícil.
3. Con repetición suficiente para facilitar el sobreaprendizaje⁴.
4. Con pocos detalles irrelevantes.
5. Con varios individuos que sirven como modelos.

c) Características del Observador

Un modelaje más efectivo se presenta cuando la persona que observa el modelo, en este caso el niño (a), es:

1. Instruido para imitar al modelo.
2. Tiene una actitud amistosa hacia el modelo (este le es agradable).
3. Es similar en antecedentes al modelo, lo cual es especialmente importante.
4. Es recompensado por realizar las conductas que se han modelado.

Investigación sobre el modelaje.

Las investigaciones sobre modelaje han mostrado que ésta es una técnica particularmente eficaz con niños y adolescentes. Específicamente con respecto a los niños de preescolar, se ha encontrado que el modelaje aumenta las conductas sociales de sonreír (Keller & Carlson, 1974), compartir (Alvord, 1978), la frecuencia de interacción social (O'Connor, 1969) y las

⁴ Los autores enfatizan la importancia del “sobreaprendizaje” en el niño (a). Esto se refiere a que el aprendizaje de las habilidades prosociales no es suficiente. Éstas deben practicarse con el niño (a) hasta el punto en que se vuelvan naturales y espontáneas, hasta que el niño (a) las incorpore y se apropie de ellas. En esto consiste el “sobreaprendizaje”.

demostraciones de afecto (Keller & Carlson, 1974). Bandura y sus colegas han comprobado que los niños menores exhiben conductas más agresivas cuando se les presentan ejemplos vívidos de tales conductas (Bandura y otros, 1961). Tal aprendizaje de la agresión por observación de parte de los niños ha sido un hallazgo frecuentemente replicado por diferentes investigaciones (Fairchild & Erwin, 1977; Kirkland & Thelen, 1977; Rosenthal, 1976). Además de reforzar el aprendizaje de conductas agresivas por observación, el modelaje se ha usado exitosamente con niños para enseñarles conductas prosociales tales como la afiliación social (Evers & Schwarz, 1973), la creatividad (Zimmerman & Dialissi, 1973), la interacción social positiva (Schneider & Byrne, 1985), el autocontrol (Toner, Moore, & Ashley, 1978), el compartir (Grusec, Kuczynski, Rushton, & Simutis, 1978; Rogers-Warren & Baer, 1976), ciertas habilidades cognitivas (Lowe & Cuvo, 1976) e, incluso, la imitación misma (Kaufman, Gordon, & Baker, 1978).

Los resultados positivos de la investigación en modelaje indican que es una técnica de enseñanza poderosa. ¿Si el modelaje es tan eficaz, para qué se necesitan entonces los otros componentes del “Programa de Habilidades” (juego de roles, retroalimentación sobre el desempeño, y entrenamiento en la transferencia de conductas)? La respuesta es clara: El modelaje exclusivamente no es suficiente, porque muchos de sus efectos positivos son a menudo de muy corta duración. El aprendizaje, parece ser mejor cuando se estimula al aprendiz a practicar, ensayar, o simular (dramatizar) las conductas realizadas por el modelo y cuando es recompensado por hacerlo. En otras palabras, ver el despliegue del modelo le enseña al niño **qué hacer**. Además, necesita bastante práctica para aprender **cómo hacerlo** y recompensas suficientes para motivarlo o hacerle saber **por qué** debe comportarse de ciertas maneras. “Cómo hacerlo” es el segundo componente del Programa de Habilidades, los juegos de roles.

2. LOS JUEGOS DE ROLES

Los juegos de roles han sido definidos como "una situación en la que a un individuo se le pide actuar cierto papel (comportarse de cierta manera) que no es normalmente el suyo, o si

lo es, en un lugar inusual para el desempeño de dicho papel" (Mann, 1956, pág. 227). El uso de los juegos de roles para ayudar a una persona a cambiar su conducta o sus actitudes ha sido un enfoque popular en la educación durante muchos años. Por ejemplo, los maestros de niños menores frecuentemente dirigen a sus estudiantes para que actúen historias y obras de teatro bajo la forma de juego de roles (dramatizaciones), con el fin de ayudarles a desarrollar una mayor comprensión del contenido.

Elementos que refuerzan los juegos de roles.

Como en el caso del modelaje, las investigaciones han demostrado en forma impresionante el valor de los juegos de roles para lograr cambios de conducta y de actitud. Sin embargo, como ocurre también con el modelaje, el cambio de actitud o de comportamiento a través de los juegos de roles puede presentarse con mayor probabilidad si se reúnen ciertas condiciones. Éstos “reforzadores” para los juegos de roles incluyen:

1. La libre elección del niño (a) en relación a tomar parte en el juego de roles.
2. El compromiso del niño (a) hacia la conducta o actitud que está simulando, el cual es promovido por la naturaleza pública (en lugar de privada) del juego de roles.
3. La improvisación en la actuación de las conductas simuladas.
4. La recompensa, la aprobación, o el refuerzo por desarrollar las conductas implicadas en el juego de roles.

Investigación sobre los juegos de roles.

Los niños que participan en los juegos de roles al nivel de preescolar, han mostrado cambios de conductas y de actitudes más significativos en áreas tales como el compartir (Barton, 1981) y las habilidades para el manejo de conflictos (Spivack & Shure, 1974) que otros niños que meramente observan el modelaje. Además, los juegos de roles han sido eficaces en otros grupos con el fin de mejorar la asistencia a la escuela (Shoabs, 1964), las habilidades

sociales (Hubbel, 1954), la aceptación de los niños de grupos minoritarios (Nichols, 1954), la sensibilidad interpersonal en las aulas (Chesler & Fox, 1966), las actitudes hacia otras personas (Davis & Jones, 1960), la empatía (Staub, 1971) y una variedad de otras habilidades prosociales (Rathjen, Hiniker, & Rathjen, 1976; Ross, Ross, & Evans, 1976). Queda claro, entonces, que los juegos de roles pueden llevar a muchos tipos de transformación de la conducta y las actitudes.

Al igual que con el modelaje, los juegos de roles resultan ser una técnica de cambio de comportamiento necesaria pero insuficiente. Sus efectos, como cuando sólo se realiza el modelaje, a menudo no perduran (Lichtenstein, Keutzer, & Himes, 1969). Por consiguiente, en la mayoría de los esfuerzos por ayudar al niño a que cambie su conducta, ni el modelaje ni los juegos de roles solos son suficientes.

Combinar las dos técnicas constituye un avance, pero incluso esta combinación es insuficiente, ya que el niño todavía necesita saber por qué debe comportarse de nuevas maneras. En otras palabras, un componente motivador o de incentivo debe agregarse. La “retroalimentación sobre el desempeño”, a ser considerada a continuación, es por consiguiente el tercer componente del “Programa de Habilidades.”

3. LA RETROALIMENTACIÓN SOBRE EL DESEMPEÑO

La retroalimentación sobre el desempeño implica proporcionarle información al niño sobre qué tan bien lo ha hecho durante el juego de roles, particularmente qué tanto se ajusta su simulación de los pasos de la habilidad a lo que ha mostrado el modelo. La retroalimentación puede hacerse de diferentes formas: como las sugerencias constructivas para mejorar, la motivación, la asesoría, las recompensas materiales y, especialmente, refuerzos sociales como los elogios y la aprobación.

Para el niño de preescolar y de jardín infantil, la retroalimentación positiva en contraste la negativa será la más eficaz. De hecho, las investigaciones con niños de preescolar han

mostrado que el refuerzo positivo disminuye la agresión (Brown & Elliott, 1965; Slaby & Crowley, 1977; Wahler, 1967) y el aislamiento social (Norquist & Bradley, 1973) y aumenta las habilidades cooperativas (Norquist & Bradley, 1973; Slaby & Crowley, 1977). El refuerzo ha sido definido típicamente como cualquier evento que sirva para aumentar la probabilidad de que una conducta dada ocurrirá. Se han descrito tres tipos de refuerzo:

1. El refuerzo material, como brindar comida o dinero.
2. El refuerzo social, como el elogio o la aprobación de otros.
3. El autorefuerzo, o la evaluación positiva de la propia conducta.

Una retroalimentación eficaz sobre el desempeño debe prestar atención a los tres tipos de refuerzo. El refuerzo material puede tomarse como una base necesaria sin la cual los niveles más altos de refuerzo (social y autorefuerzo) puede que no funcionen. De hecho, el refuerzo material puede ser la única clase de refuerzo al que muchos niños responderán inicialmente. Sin embargo, ya que hay evidencia considerable de que los cambios de conducta en respuesta a un programa de premios estrictamente materiales desaparecen (se extinguen) cuando las recompensas materiales se acaban y, debido a que en un ambiente externo al del entrenamiento del niño los refuerzos sociales son los más disponibles, el maestro debe esmerarse en combinar los refuerzos materiales con los sociales al proporcionar al niño (a) una retroalimentación positiva del desempeño.

La meta es, eventualmente eliminar los refuerzos materiales mientras se mantienen los sociales. En otras palabras, es importante que la labor pedagógica no se apoye demasiado o por mucho tiempo en los refuerzos materiales, aunque estos pueden ser necesarios en las primeras fases de trabajo con el niño.

Aunque en la vida real los refuerzos sociales pueden estar más disponibles que los materiales, también es cierto que muchas conductas valiosas de la vida real pasan desapercibidas e ignoradas. Por consiguiente, el refuerzo social sólo, puede en ocasiones tomarse como un aliado poco confiable en el proceso de enseñanza. Los proveedores potenciales de refuerzos sociales tales como los maestros, los padres, y los amigos pueden

actuar de manera no gratificante o no estar disponibles. Sin embargo, si se le puede ayudar a los niños a convertirse en sus propios proveedores del refuerzo, si se les muestra cómo evaluar sus propias habilidades y a recompensar o aprobar su propio desempeño efectivo, habrán dado un gran paso para aumentar la posibilidad de que sus destrezas recientemente aprendidas sean realizadas de una manera fiable y duradera en la vida real.

Obviamente, ésta es la meta de cualquier programa de refuerzo. Sin embargo, hasta que el niño (a) no tenga las habilidades y la auto-confianza para evaluar su propio desempeño, otros (los maestros, los padres, los compañeros) deben ser los proveedores del refuerzo.

Fortaleciendo los refuerzos del desempeño.

La efectividad del refuerzo para influenciar el desempeño depende de varias características del refuerzo usado. Estas características incluyen las siguientes:

a) Tipo de Refuerzo.

McGehee y Thayer (1961) observaron que "lo que una persona considera como una experiencia gratificante puede ser percibido por otro individuo como algo neutral o no gratificante, o incluso como un castigo" (pág. 140). Aunque es cierto que algunos tipos de refuerzos (Ej. la aprobación, la comida, el afecto, y el dinero) tienen una gran probabilidad de servir como refuerzos eficaces para la mayoría de los niños la mayor parte del tiempo, éste no siempre es el caso. Tanto la propia historia de los refuerzos de los niños, como sus necesidades actuales tendrán influencia en si el refuerzo que se pretende brindar resulta, de hecho, un refuerzo.

Los procedimientos de enseñanza deben tener en cuenta al máximo estas consideraciones individualizantes. Esto significa no sólo escoger entre los refuerzos dados, ya sean materiales sociales o autónomos, sino también hacer cambios entre estas opciones de manera sensible y continua.

b) Postergación del Refuerzo.

Las investigaciones sobre el aprendizaje han mostrado de forma consistente que el cambio de conducta ocurre más eficazmente cuando el refuerzo se da inmediatamente después de la conducta deseada. El refuerzo fortalece la conducta, que ha ocurrido justo antes de que éste tenga lugar y hace probable que esa conducta particular ocurra de nuevo. En consecuencia, el refuerzo postergado puede llevar a fortalecer conductas impropias o ineficaces si estas conductas ocurren entre la conducta deseada y la entrega del refuerzo.

c) Refuerzo como respuesta a la conducta (“refuerzo contingente”).

Es necesario que el niño perciba y entienda la relación entre la conducta que está exhibiendo y el refuerzo que ocurre. Brindar el refuerzo condicionalmente a la conducta y, aun más, clarificarle de manera suficiente al niño que el refuerzo es respuesta a la conducta que seleccionó, es de vital importancia para crear el vínculo entre la conducta y el refuerzo.

d) Cantidad y Calidad del Refuerzo.

La cantidad y la calidad del refuerzo también determinan el desempeño de un niño. Salvo por algunas excepciones importantes, a mayor cantidad de refuerzo, mayor es el efecto positivo sobre el desempeño. Una limitación respecto a este principio es que un aumento en ciertos tipos de refuerzo logra incrementar el desempeño, pero en cantidades cada vez más pequeñas.

Las investigaciones sobre la cantidad de refuerzo indican que, por lo menos en el laboratorio, los sujetos no parecen aprender (adquirir conocimientos nuevos) más rápidamente con refuerzos grandes que con pequeños. Una vez ha tenido lugar el aprendizaje, sin embargo,

el desempeño será a menudo más confiable si se dan premios o recompensas más grandes o mayores.

e) Oportunidades Para el Refuerzo.

Un requisito adicional para el desempeño exitoso y consistente es que la conducta a ser reforzada ocurra con la frecuencia suficiente para que el refuerzo sea proporcionado a menudo. Si las conductas son poco frecuentes, existirán oportunidades insuficientes para influir su ocurrencia a través del “refuerzo contingente”, el refuerzo que aparece como respuesta inmediata al comportamiento del niño (a). En este sentido, los juegos de roles proporcionan excelentes oportunidades para reforzar las conductas deseadas.

f) Refuerzo Parcial o Intermitente.

El refuerzo parcial se refiere al reconocimiento ante sólo algunas de las respuestas correctas del niño, (no ante todas) por medio del refuerzo en momentos predeterminados (Ej. al final de cada periodo de actividad), o cada cierto número fijo de respuestas (Ej. cada tres respuestas correctas), sobre una variable de tiempo u horario de respuesta (Ej. escogiendo al azar, dentro de ciertos límites, el tiempo o la respuesta correcta para premiar) o con base en otros tipos de frecuencias.

En todos los casos se ha demostrado de forma consistente que las conductas que se refuerzan intermitentemente duran más tiempo que aquellas que se refuerzan cada vez que ocurren. Un cronograma de refuerzo óptimo provee inicialmente recompensas para todas las respuestas deseadas y disminuye hacia alguno de los tipos de frecuencia de refuerzo parcial, a medida que las conductas deseadas continúan.

Los siguientes puntos sirven para resumir la retroalimentación sobre el desempeño por medio del refuerzo:

1. El refuerzo debe ser percibido como un premio por el niño.
2. El refuerzo debe darse inmediatamente después de la conducta deseada.
3. El niño debe establecer la conexión entre la conducta que él exhibe y el refuerzo que recibe.
4. En general, a mayor cantidad de refuerzos, mayor el efecto positivo en el desempeño.
5. La conducta deseable debe ocurrir con frecuencia suficiente para que el refuerzo sea proporcionado con suficiente regularidad.
6. El refuerzo debe darse al principio en una frecuencia continua, para luego ir disminuyendo hacia una frecuencia intermitente.

En otras palabras, la evidencia de las investigaciones indica que es probable que altos niveles de desempeño ocurran si el niño tiene suficientes oportunidades de recibir un refuerzo inmediato del tipo que sea correcto para él, en cantidades suficientemente grandes, y ofrecido en una frecuencia intermitente como respuesta a su comportamiento.

Hay evidencia considerable que sustenta el impacto sobre el cambio de conductas provisto por el modelaje, los juegos de roles y la retroalimentación sobre el desempeño en forma de refuerzo social. Como se señaló antes, ni el modelaje ni los juegos de roles solos brindan resultados tan eficaces como cuando ambas técnicas se combinan. Una situación similar se presenta con el refuerzo. Aunque es cierto que éste aislado conduce más probablemente a cambios de conducta duraderos que el modelaje o los juegos de roles solos, también es verdad que las conductas a ser reforzadas deben presentarse con una exactitud y frecuencia suficientes para que el refuerzo tenga el efecto deseado. Agregar el modelaje proporciona una frecuencia más alta de los comportamientos deseados y aumenta así la probabilidad de que las conductas a ser reforzadas serán asimiladas.

El componente final del “Programa de Habilidades” responde al propósito definitivo de cualquier labor pedagógica: la transferencia de lo aprendido de la escena de enseñanza, al aula de clase o a otras situaciones de la vida real.

4. EL ENTRENAMIENTO EN LA TRANSFERENCIA DE CONDUCTAS.

El objetivo principal de cualquier programa de enseñanza – en el cual la mayoría de los programas fallan - no está en el desempeño de los niños durante la actividad de entrenamiento, sino en qué tan bien ellos la realicen en la vida real. Si se han desarrollado las habilidades satisfactoriamente durante la enseñanza, ¿qué procedimientos son disponibles para aumentar al máximo las oportunidades de que tal actuación continuará de forma consistente en la escuela, en la casa o en otros lugares o situaciones donde el uso de dicha habilidad sea apropiado? En otras palabras, ¿cómo puede estimularse el “Entrenamiento en la Transferencia de Conductas” desde la escena de aprendizaje al ámbito real?

Refuerzos del Entrenamiento en la Transferencia de Conductas.

Las investigaciones han identificado varios principios que fortalecen la transferencia. Prestarle atención a todos estos principios aumenta significativamente la probabilidad de que la transferencia sea exitosa. Los principios serán descritos en el resto de éste capítulo. La transferencia y el mantenimiento de conductas aprendidas pueden reforzarse por medio de:

1. El ambiente, los materiales y el personal de enseñanza.
2. Los sistemas de refuerzo.
3. La enseñanza de la tarea.

a) El Ambiente , los Materiales y el Personal de Enseñanza

La generalización o transferencia de conductas se facilita cuando el ambiente en que ocurre la enseñanza se parece al ambiente natural donde se usará la habilidad. Se ha demostrado repetidamente que a mayor número de *elementos idénticos*, o de características compartidas entre el ambiente de enseñanza y el ambiente de aplicación, mayor será la transferencia posterior desde la enseñanza a la vida real. Idealmente, las características interpersonales y

físicas del ambiente de enseñanza y el de aplicación deben ser tan similares como sea posible.

Por consiguiente, en tanto sea posible, es conveniente instruir a los niños con otros con quienes interactúen regularmente. De igual manera, es de gran utilidad que la enseñanza tenga lugar con la frecuencia que sea viable en la escuela y en la casa o en otros ambientes de la vida real en los que los niños realmente interactúan, en lugar de hacerse en un centro educativo o en la oficina de un consejero o psicólogo. Cuando esto no sea posible y deba usarse la simulación en vez de enseñar en el ambiente natural, el ambiente físico (es decir los muebles y materiales) deben ser tan parecidos como sea posible al ambiente natural (Buckley & Walker, 1978). Usar materiales de apoyo y acomodar el ambiente de enseñanza de modo que se parezca al ambiente de la vida real, donde la habilidad debe realizarse día a día, refuerza la transferencia de las conductas aprendidas.

El uso final de una habilidad de parte del niño (a) es promovido al enseñar tal destreza en una *variedad de ambientes* y en respuesta a una variedad de personas (Stokes & Baer, 1977; Stokes, Baer & Jackson, 1974). Algunos investigadores han demostrado que la transferencia es mayor cuando se emplean varios de tales estímulos de enseñanza (Callantine & Warren, 1955; Duncan, 1958; Shore & Sechrest, 1961). En el “Programa de Habilidades”, el uso de diferentes ambientes escolares, modelos, maestros, y coactores de juegos de roles se basa en este principio de fortalecimiento de la transferencia.

Un método adicional para incentivar la transferencia se enfoca en producir *cambios en el ambiente* con el fin de darle apoyo a las nuevas conductas (Walker, 1979). Las necesidades de los niños tienden a olvidarse una vez que dejan el ambiente de enseñanza y pasan al ambiente de la vida real. La enseñanza provee habilidades, información, conocimiento y el potencial para una aplicación exitosa. Sin embargo, es principalmente el refuerzo en la vida real - por los maestros, los padres, los compañeros, y los niños mismos – el que determinará si el aprendizaje será duradero. En consecuencia, las tareas para la casa son un gran vehículo para producir oportunidades de experiencias reales y de refuerzo.

b) Los Sistemas de Refuerzo.

Es esencial enfatizar la importancia del refuerzo continuo e intermitente para el cambio de conductas duradero. ¿Se ignoran las nuevas conductas? o, como tal vez es más común, ¿se refuerzan al principio y luego se ignoran? El refuerzo continuo, aunque sea gradualmente reducido o se haga más intermitente, es claramente una parte necesaria del entrenamiento para la transferencia de conductas duradera.

Al implementar un “Programa de Habilidades” para niños con deficiencias en este campo, el maestro debe ayudar a los padres, a los directores de escuela, a otros maestros, al personal de la escuela y a los compañeros a entender cómo brindar un refuerzo continuado en la vida real. Tal refuerzo debe tener en cuenta todas las dimensiones discutidas antes como, aspectos críticos del proceso de retroalimentación sobre el desempeño (frecuencia, naturaleza, cantidad, etc).

Usar durante el “Programa de Habilidades” refuerzos que también pueden ocurrir naturalmente en el ambiente, como una sonrisa y un agradecimiento amable, aumentará la oportunidad de que los niños sean sensibles al refuerzo a través de otros, fuera del ambiente de enseñanza (Stokes & Baer, 1977).

c) La enseñanza de la Tarea.

Se ha establecido que una conducta practicada previamente, o una conducta que ha ocurrido frecuentemente en el pasado, tiene mayor probabilidad de ocurrir en situaciones futuras. Este principio se origina de la investigación en el **sobreaprendizaje**, o la noción de que a mayor grado de aprendizaje original, mayor la probabilidad de una posterior transferencia.

En el contexto del “Programa de Habilidades”, esto significa que mientras mayor sea número de actuaciones correctas de una habilidad dada durante los juegos de roles, hay mayor probabilidad de que la habilidad se transferirá. Además de aumentar la probabilidad de

transferencia positiva, el sobreaprendizaje puede disminuir también las probabilidades de que ocurran transferencias negativas (interferencias, en vez de promoción). Cuando se está enseñando más de una habilidad, es probable que ocurran transferencias negativas o interferencias en el aprendizaje si la enseñanza de la segunda habilidad se empieza mientras la primera sólo se ha aprendido parcialmente. Esto tiene menos probabilidades de ocurrir cuando la conducta correcta o la habilidad deseada se practica lo suficiente para asegurar que el sobreaprendizaje ya se ha dado.

Aunque un niño (a) ya haya aprendido bien una destreza en el ambiente del “Programa de Habilidades”, con el fin de lograr una mayor transferencia de las conductas es recomendable que la enseñanza de dicha habilidad específica sea descontinuada de manera sistemática (progresiva) más bien que de forma abrupta (Buckley & Walker, 1978). La revisión periódica de las habilidades aprendidas (sesiones de repaso) ayudarán para tal disminución sistemática de la enseñanza.

Describir los tipos específicos de situaciones del mundo real en que los niños deben usar una habilidad dada se llama *generalización pedagógica* (Stokes & Baer, 1977). De este modo, se puede estimular a los niños para usar una habilidad particular en una variedad de situaciones problemáticas naturales y ambientes de la vida real. Históricamente, los maestros y los padres han usado este principio de generalización brindándoles a los niños instrucciones durante el “*momento de enseñanza*”, o cuando la habilidad realmente se necesita. Por esto, brindarles recordatorios o instrucciones cuando surge la necesidad es un principio valioso y fácil de implementar para reforzar la transferencia.

RESUMEN

Se han examinado cuatro procedimientos para la enseñanza de las habilidades prosociales - el modelaje, los juegos de roles, la retroalimentación sobre el desempeño y el entrenamiento en la transferencia de conductas - . Se ha presentado la naturaleza de cada uno, las técnicas que aumentan su efectividad al máximo y algunos ejemplos de investigaciones de

apoyo. Al discutir cada uno de los procedimientos, presentamos una o más anotaciones de advertencia y precaución. Por ejemplo, aunque el modelaje produce el aprendizaje de nuevas conductas, sin una práctica suficiente, las conductas viejas tienden a ocurrir de nuevo. Las dramatizaciones o juegos de roles también son una ayuda importante para un nuevo aprendizaje, pero las conductas que se practican debe ser correctas, una situación que se hace más factible cuando las conductas son ilustradas por medio de un modelaje previo.

Una vez dados el modelaje y los juegos de roles, es más probable que las conductas recientemente aprendidas permanezcan. Sin embargo, esto no ocurrirá a menos que el niño(a) vea el uso de estas conductas como una experiencia gratificante – de allí la necesidad del refuerzo. También, las conductas deben ser realizadas correctamente por el niño (a) y con una frecuencia suficiente para asegurar que el refuerzo ocurra a menudo. Sin la frecuencia suficiente, las nuevas conductas, aún cuando se hayan reforzado, pueden no aprenderse.

Los procedimientos como el modelaje y los juegos de roles pueden brindar una frecuencia suficiente de desempeño correcto. Combinar estos tres procedimientos proporciona un enfoque mucho más eficaz para la enseñanza de una habilidad. No obstante, un método verdaderamente eficaz también debe demostrar el aprendizaje más allá del ambiente de enseñanza. Por tal razón, hemos presentado varios principios para reforzar la probabilidad de que las habilidades aprendidas en el ambiente de enseñanza sean transferidas al ambiente de la vida real del niño.

III - LAS HABILIDADES PROSOCIALES

Este capítulo presenta el currículo del “Programa de Habilidades”, una serie de 40 habilidades diseñada para reforzar el desarrollo prosocial de los niños de preescolar y jardín infantil. Estas habilidades se dividen en los siguientes seis grupos:

1. Habilidades Sociales Básicas, las cuales son aprendidas más fácilmente por el niño(a) y a menudo son un prerrequisito para la enseñanza de otras habilidades.
2. Destrezas Relacionadas con la Escuela, las cuales enfatizan el éxito principalmente en la escuela o en el ambiente de la guardería.
3. Habilidades para Hacer Amistades, las cuales estimulan la interacción positiva con los pares o compañeros.
4. Habilidades para el manejo de los Sentimientos, las cuales se diseñan para generar conciencia de los sentimientos propios y ajenos.
5. Alternativas ante la Agresión, las cuales le proporcionan opciones prosociales al niño(a) para el manejo de los conflictos.
6. Destrezas para el manejo del Estrés, las cuales se refieren a las situaciones de estrés frecuentemente encontradas por el niño (a).

Las habilidades incluidas en este currículo involucran las conductas sociales que se creen relacionadas con la aceptación de los pares (Dodge, 1983; Greenwood, Todd, Hops, & Walker, 1982; Mize & Ladd, 1984), la atención positiva del maestro (Cartledge & Milburn, 1980), y la competencia social (Spivack & Shure, 1974), así como las que probablemente refuerzan la satisfacción personal de los niños (Goldstein, Sprafkin, Gershaw & Klein, 1980). Se han seleccionado habilidades prosociales adicionales para enseñar alternativas ante las conductas maladaptativas empleadas a menudo por niños que son rechazados o ignorados por sus grupos, tales como deficiencias en la cooperación (Coie & Kupersmidt, 1983), la ansiedad (Buhremester, 1982), las conductas disociadoras (Dodge, Coie, & Bralke, 1982), y las agresiones verbales y físicas (Dodge y otros, 1982).

Esta lista de conductas prosociales no pretende incluirlas todas, pero la meta es proporcionar a los maestros y a otros que reconocen los déficits de habilidades en los niños, planes de lecciones claras y detalladas para enseñar las habilidades de comportamiento necesitadas típicamente por los niños de preescolar y jardín infantil.

A medida que la persona que implemente estos planes observe diferentes inquietudes en la escuela y en los ambientes de juego, y a medida que los padres y los niños vayan expresando sus dificultades, pueden y deben desarrollarse nuevas habilidades. Por ejemplo, aunque “Hacer una Pregunta” (Habilidad 9) abarca también “Pedir permiso”, el maestro que encuentre problemas frecuentes relativos al “pedir permiso”, puede escoger esta conducta y desarrollarla como una habilidad prosocial separada. Además, cuando se consideren las necesidades individuales de los niños y las circunstancias del ambiente, puede suceder que una habilidad dada se conserve, pero uno o más pasos de los comportamientos sugeridos necesitarán cambiarse o anularse para lograr el mejor resultado.

HABILIDADES PRERREQUISITO.

Las habilidades propuestas en este capítulo están diseñadas para niños de 3 a 6 años de edad o para niños mayores si su desarrollo se ajusta al de este grupo de menor edad. Aunque la mayoría de los niños en este grupo tendrá éxito aprendiendo las habilidades al recibir instrucción en el “Programa de Habilidades”, el maestro deberá tener en cuenta unos pocos prerrequisitos. Por ejemplo, el niño (a) seleccionado debe ser capaz de:

1. Atender a una actividad continua por un periodo corto de tiempo (aproximadamente 10 minutos).
2. Seguir instrucciones simples.
3. Entender conceptos del idioma como *igual*, *diferente*, *o*, y *no* (Spivack & Shure, 1974).

Las deficiencias en estas competencias tendrían que ser remediadas con la propia maduración del niño (a) o con esfuerzos directos del maestro antes de incluir al niño (a) en el

grupo del “Programa de Habilidades”. Sin embargo, los niños con limitaciones educativas que posean algunos de los prerrequisitos, pero que quizás tienen dificultades de atención para periodos cortos de tiempo en un ambiente grupal, pueden beneficiarse del “Programa de Habilidades” al ser dirigidos de manera individualizada. Igualmente, un niño con problemas con el idioma o con limitaciones de comunicación puede de todas maneras ser incluido en el grupo, con una atención y enseñanza especiales en las áreas de conceptos, secuencias y así sucesivamente.

SELECCIÓN Y SECUENCIA DE HABILIDADES

Se recomienda que el maestro comience la enseñanza con Las Habilidades Sociales Básicas (Grupo 1). Algunas de las destrezas incluidas en este grupo sirven como pasos de comportamiento para habilidades posteriores o se centran en facetas importantes de la ejecución de las habilidades, tales como la manera en la que una destreza se desarrolla. Frecuentemente se necesitan otras habilidades de este grupo y probablemente darán un resultado positivo, lo cual valida el éxito del entrenamiento en habilidades prosociales para los niños y los maestros.

Una vez los niños han aprendido el Grupo 1 de habilidades, deben seleccionarse otras con base en las necesidades y problemas experimentados por los pequeños. Aunque algunos niños estarán ávidos por discutir sobre habilidades que son necesarias para ellos o para sus compañeros (Ej. “Melina sigue diciéndome apodos, y yo me enfado. Podemos trabajar sobre eso?”), depende a menudo del maestro planear discusiones de grupo que faciliten el compartir dicha información.

Ya que las necesidades del grupo pueden variar, es viable seleccionar una o más habilidades de cada uno de los cinco grupos restantes, dependiendo la secuencia particular de la enseñanza de las necesidades más críticas de la mayoría de los niños del grupo. Permitir a los menores identificar sus propias áreas de necesidad de habilidades y emplear

las destrezas de manera que los beneficien, ayuda a promover un aprendizaje eficaz y duradero.

Después de considerar los déficits expresados por los niños, el maestro puede repasar las habilidades detectadas por otros en el ambiente del niño, como los padres y otros maestros. La opción de involucrar a los padres en la decisión de la selección de las destrezas puede ayudarle al maestro a identificar habilidades que, aunque pueden ser benéficas en el ambiente escolar, pueden ser contrarias a las expectativas que se tienen en la casa y en el barrio. Entonces, la información de los padres puede guiar al maestro para hacer énfasis en los ambientes específicos en los cuales una habilidad particular puede ser útil.

El maestro puede seleccionar habilidades adicionales observando las dificultades que los niños están experimentando en las rutinas escolares, en su interacción con sus compañeros de clase y en su manejo de situaciones de estrés o de conflicto.

Enseñar las habilidades prosociales evaluadas por los padres, los compañeros y otros maestros, aumenta la probabilidad de que se presenten recompensas de manera natural en el ambiente de la vida real. Tales recompensas pueden ayudar a los niños a mantener en uso las habilidades prosociales una vez cesa la enseñanza de éstas (Stokes & Baer, 1977).

AGENDA DE HABILIDADES

Introducción de Nuevas Habilidades.

Para reducir la posible interferencia de nuevos aprendizajes sobre material previamente aprendido, una segunda habilidad debe introducirse sólo cuando el niño pueda recordar los pasos de la primera habilidad, ha tenido la oportunidad de hacer juegos de roles con ella y ha evidenciado alguna transferencia inicial de la conducta aprendida fuera del ambiente de enseñanza. Por consiguiente, puede ser necesario invertir cuatro o cinco sesiones en cada habilidad. En el caso de habilidades más complejas, pueden necesitarse 2 ó 3 semanas o aún más tiempo antes de proseguir con otra habilidad.

La revisión periódica de las habilidades previamente aprendidas presenta la oportunidad de reforzarlas y estimular su uso en situaciones nuevas, brindar una disminución sistemática de la enseñanza para así reforzar la generalización (Buckley & Walker, 1978) y evita el aburrimiento que puede ocurrir al concentrarse en una sola habilidad.

Cambio de Habilidades

Durante la enseñanza de una habilidad prosocial dada, frecuentemente surge la necesidad de enseñar otra habilidad diferente. Por ejemplo, un niño que responde con agresión cuando está enfadado, puede necesitar aprender no sólo “enfrentar el enojo” (Habilidad 28), sino también las habilidades asociadas con los factores que causan su enojo, como “pedir ayuda” (Habilidad 6) o “enfrentarse con el perder” (Habilidad 36). Cuando tal circunstancia ocurre, es importante que el maestro se cambie a la nueva habilidad en la marcha o tome nota de la necesidad, para tratarla en una sesión posterior.

DESEMPEÑO O EJECUCIÓN DE LAS HABILIDADES.

El uso competente de las habilidades prosociales es un proceso complejo. Ya que la meta de enseñar tales conductas es que el niño pueda desempeñar o ejecutar la habilidad en el contexto de la vida real en lugar de hacerlo en el aislamiento del ambiente de entrenamiento, deben considerarse varios aspectos del contexto del uso de la habilidad. Como sugieren los trabajos de Dodge (1985) y de Spivack y Shure (1974), para el desarrollo competente de las habilidades, el niño debe estar en condiciones de contestar las siguientes preguntas:

1. ¿Por qué debo usar la habilidad?
2. ¿Con quien debo usar la destreza?
3. ¿Qué habilidad debo escoger?
4. ¿Dónde debo usarla?
5. ¿Cuándo debo usar la habilidad?
6. ¿Cómo debo desempeñar o ejecutar la habilidad?
7. ¿Qué debo hacer si la habilidad no es exitosa?

Aunque muchos de estos asuntos se tratan en las habilidades mismas, como pasos particulares de comportamiento y en los cuatro componentes del “Programa de Habilidades” (el modelaje, los juegos de roles, la retroalimentación sobre el desempeño, y el entrenamiento en la transferencia de conductas), puede lograrse un énfasis adicional en estos aspectos críticos mediante la discusión de grupo, mediante prácticas suplementarias de juegos de roles y otras actividades relacionadas.

¿Por qué debo usar la habilidad?

Es más probable que los niños aprendan una nueva conducta o habilidad si se sienten motivados para hacerlo. Entender cómo el uso de una habilidad prosocial les ayuda a satisfacer sus necesidades - obtener un favor que quieren o necesitan, salirse de un problema, y otras cosas - es un aspecto valioso que refuerza la motivación. Por

consiguiente, cuando los líderes de grupo introduzcan cada habilidad, deben señalar los beneficios específicos y directos que se obtendrán.

¿Con quién debo usar la habilidad?

Para usar una habilidad de manera competente, el niño debe aprender a evaluar e interpretar las señales verbales y no verbales de las personas a quienes se dirige el desempeño de la habilidad. Por ejemplo, puede darse el caso de que un niño que está aprendiendo “Unirse al Grupo” (Habilidad 15) no evalúa la receptividad del grupo de compañeros escogido. Si el grupo parece estar evitando al niño con deficiencias en la habilidad (es decir, alejándolo de la actividad, negándose a hacer contacto visual, o incluso gritándole para que se marche), el niño necesitará aprender cómo reconocer tales señales e interpretar su significado.

El maestro puede ayudarle, guiando al niño a seleccionar a otra persona o grupo para acercarse, o urgiéndolo a poner en acción otra habilidad de soporte relacionada con el primer grupo. Igualmente, aunque “decir no” (Habilidad 38) puede ayudarle a evitar una situación problemática cuando se dirige hacia un amigo, el resultado puede ser bastante diferente si la habilidad se intenta con uno de los padres que está apurando al niño para prepararse para ir a la escuela. Tales parámetros del uso de una habilidad no son identificados fácilmente por muchos niños y las discusiones sobre este asunto deben ser una parte integral del entrenamiento en las habilidades.

¿Qué habilidad debo escoger?

Los involucrados en el “Programa de Habilidades” deben decidir qué habilidad puede usarse en una situación dada, anticipándose a las probables consecuencias o resultados de la opción seleccionada. Aunque uno nunca puede saber a ciencia cierta cómo responderán los otros a un preámbulo dado, los niños pueden y deben guiarse para pensar en las consecuencias. Con tal fin, el maestro puede hacer preguntas como ¿De que forma ha

reaccionado esa persona en el pasado?; ¿Qué harías si un amigo te pregunta eso?; o ¿Cuál piensas que podría ser el resultado de eso?

Uno de los objetivos de enseñar a anticiparse a las posibles consecuencias de una acción, es proporcionar información relevante suficiente para estimular a los niños para tomar buenas decisiones. Otra ventaja de la enseñanza de esta estrategia, es que mejora la probabilidad de que los niños se detendrán a pensar sobre las consecuencias antes realizar una acción realmente.

¿Dónde debo usar la habilidad?

El niño (a) con deficiencias en las habilidades necesitará ayuda para evaluar el ambiente en el que piensa usar la habilidad. Llevar a cabo “pedirle a alguien que juegue” (Habilidad 19), por ejemplo, puede ser deseable en el tiempo de juego libre en el aula de clase o en el descanso, pero no será adecuado mientras se está de compras en el supermercado con los padres. Aunque los adultos pueden suponer que la mayoría de los niños realizan este tipo de determinaciones automáticamente, éste no resulta ser el caso. Por esto, deben revisarse diferentes ambientes en los que la habilidad probablemente tendrá éxito o no, a través de discusiones de grupo y múltiples juegos de roles.

¿Cuándo debo usar la habilidad?

“Cuándo debe usarse una habilidad” es una pregunta frecuente para el niño de preescolar o jardín infantil. No es raro, por ejemplo, que el niño use “hacer una pregunta” (Habilidad 9) mientras el maestro está dando instrucciones o mientras uno de los padres está interactuando con otro niño. Por consiguiente, al presentar cada destreza, deben incluirse discusiones relacionadas con el momento oportuno para usar cada habilidad.

¿Cómo debo ejecutar la habilidad?

La manera en que un niño ejecuta una habilidad puede determinar su efectividad. Por ejemplo, un niño que usa “pedir un favor” (Habilidad 7) con enojo, probablemente encontrará que el favor no se concede. Igualmente, el niño que emplea los pasos de “manejar el ser molestado” (Habilidad 27) pero que está evidentemente disgustado al ser provocado puede que no encuentre éxito en la habilidad. Por consiguiente, hay dos habilidades de comportamiento a ser enseñadas con anterioridad, las cuales tienen que ver de manera exclusiva con la forma en que se presenta cada habilidad: “emplear lenguaje amable” (Habilidad 2), para estimular al niño a que hable de una manera amistosa, y “empleando lenguaje enérgico” (Habilidad 3), para estimular al niño a dar una respuesta asertiva.

¿Qué debo hacer si la habilidad no es exitosa?

Aunque el ambiente para la enseñanza se diseña para proveer un resultado exitoso del desempeño de una habilidad, sabemos que incluso una ejecución muy competente puede no provocar el resultado deseado en la vida real. Este fracaso puede ser debido a la evaluación inexacta de la receptividad de los otros individuos involucrados o a aspectos del ambiente tales como el grado de complejidad de la escena. A pesar de no poder controlar en el ambiente del “Programa de Habilidades” el mundo externo, es importante que el niño sea premiado por sus esfuerzos siempre que sea posible y que practique de manera repetitiva el escoger otra habilidad prosocial cuando le haya fallado su selección inicial. Las discusiones sobre las posibles razones del fracaso que se presentó pueden ser valiosas también para los intentos futuros del niño con dicha habilidad.

PLAN DE LECCIONES PARA LAS HABILIDADES.

La última parte de este capítulo consiste en el plan de lecciones para cada una de las 40 habilidades prosociales incluidas en el currículo. Cada plan presenta los pasos de comportamiento específicos que guiarán a los niños en el desempeño de la habilidad. Hay notas para la discusión que también acompañan los pasos de la conducta. Estas proporcionan información adicional sobre cada paso y dan sugerencias para reforzar la efectividad del entrenamiento en dicha habilidad. Se detallan situaciones para el modelaje asociadas con la escuela, el hogar, y el ambiente grupal, y se incluyen comentarios adicionales sobre el desempeño de la habilidad. Finalmente, se proporcionan ideas para las actividades relacionadas, cuando es pertinente.

HABILIDADES PROSOCIALES

Grupo I: Habilidades Sociales Básicas:

1. Escuchar.
2. Hablar amablemente.
3. Hablar con firmeza.
4. Dar las Gracias.
5. Recompensarse uno mismo.
6. Pedir Ayuda.
7. Pedir un Favor.
8. Ignorar a alguien.

Grupo II: Habilidades Relacionadas con la Escuela:

9. Hacer una Pregunta.
10. Seguir Instrucciones.
11. Intentar Cuando es Difícil.
12. Interrumpir.

Grupo III: Habilidades Para Hacer Amistades:

13. Saludar a Otros.
14. Interpretar a Otros.
15. Unirse a un Grupo.
16. Esperar el Turno.
17. Compartir.
18. Ofrecer Ayuda.
19. Pedirle a Alguien que Juegue.
20. Participar en un Juego.

Grupo IV: Manejo de los Sentimientos:

21. Conocer los Propios Sentimientos.
22. Manejar el sentirse Excluido.
23. Buscar a alguien con quien hablar.
24. Enfrentarse con el Miedo.
25. Decidir Cómo Se Siente Alguien.
26. Mostrar Afecto.

Grupo V: Alternativas ante la Agresión:

27. Enfrentar el ser Molestado.
28. Manejar el Enojo.

- 29. Decidir si es Justo.
- 30. Resolver un Problema.
- 31. Aceptar las Consecuencias.

Grupo VI: Manejo del Estrés:

- 32. Relajarse.
- 33. Manejar los Errores.
- 34. Ser Honesto.
- 35. Saber Cuándo Contar Algo.
- 36. Enfrentarse con la derrota.
- 37. Querer ser el Primero.
- 38. Decir “No”.
- 39. Aceptar “no” por respuesta.
- 40. Decidir Qué hacer.

GRUPO I: HABILIDADES SOCIALES BÁSICAS.

HABILIDAD 1: ESCUCHAR

PASOS:

1. **MIRAR:** Discuta con los niños sobre la importancia de mirar a la persona que está hablando. Señale que a veces uno puede pensar que alguien no lo está escuchando, aunque realmente lo esté haciendo. Estos pasos son para mostrarle a alguien que usted realmente le está escuchando.
2. **QUEDARSE QUIETO:** Recuerde a los niños que quedarse quieto significa mantener manos y pies quietos y no hablar con los amigos mientras se escucha.
3. **PENSAR:** Motive a los niños a que piensen sobre lo que la persona está diciendo y asegúrese de que ellos entienden si la persona está pidiéndoles que hagan algo.

SITUACIONES SUGERIDAS:

ESCUELA: Tu maestro te dice que van a ir al museo de arte o te da instrucciones sobre cómo hacer una actividad.

HOGAR: Uno de los padres está diciéndote los planes para el fin de semana.

GRUPO DE PARES: Un amigo está contándote una historia.

COMENTARIOS: Ésta es una habilidad buena con la cual empezar el "Programa de Habilidades." Los adultos les dicen a menudo a los niños que escuchen, sin explicarles las conductas específicas o los pasos necesarios hacerlo. Una vez la habilidad de escuchar se aprende, puede incorporarse dentro de las reglas del aula de clase. Darles una señal especial a los niños para escuchar (Ej. "¿Tienen puestas sus orejas para escuchar?") puede ayudarles a aplicar la habilidad cuando sea necesario.

ACTIVIDADES RELACIONADAS: Desarrolle juegos de escucha como "teléfono roto".

HABILIDAD 2: HABLAR AMABLEMENTE**PASOS:**

1. USAR UNA MIRADA AMABLE: Reflexione con los niños sobre cómo el cuerpo y las expresiones faciales pueden dar una impresión amable (amistosa) u hostil. El maestro puede representar expresiones faciales y posturas del cuerpo diferentes para ayudar a los niños a identificar lo que es amable.
2. USAR UNA VOZ AMABLE: Dígales a los niños que una voz amable es una voz "para usar en espacios cerrados" - no fuerte, como la que podrían usar en exteriores, o estando enfadados, o lamentándose. De nuevo, usted puede representar tonos y volúmenes de voz diferentes y pedir a los niños que identifiquen cuáles son amistosos.

SITUACIONES SUGERIDAS:

ESCUELA: Un maestro te ha pedido que le hagas un favor.

HOGAR: Uno de tus padres acaba de recordarte que limpies tu cuarto.

GRUPO DE PARES: Un amigo está jugando con el juguete que tu quieres.

COMENTARIOS: Esta habilidad es fundamental para ser usada con otras habilidades que requieren una respuesta verbal. Puede ayudarse a los niños a entender que a menudo no es tanto **lo que se dice** lo que puede generar una respuesta de enfado, sino **la forma** en que esto se expresa. Una vez los niños aprendan esta destreza, el recordarles hablar amablemente puede reducir la frecuencia en que hablan demasiado ruidosamente y/o lamentándose.

HABILIDAD 3.**HABLAR CON FIRMEZA****PASOS:**

1. ¿CUÁNDO? Discuta con los niños sobre situaciones en las que ellos deben hablar con firmeza (es decir, de manera asertiva).
2. USAR UNA MIRADA ENÉRGICA: Reflexione con ellos sobre la postura del cuerpo y las expresiones faciales que muestran una mirada enérgica (firme). Distinga esta mirada de una mirada de enfado (Ej. mostrando los dientes apretados) y una mirada amistosa (Ej. sonriendo).
3. USAR UNA VOZ FIRME: Señale que una voz firme o enérgica es una ligeramente más fuerte que una amistosa y con la cual las palabras se dicen más claramente. Muestre ejemplos de esta voz en contraste con voces amistosas y de enfado.

SITUACIONES SUGERIDAS:

ESCUELA: Un amigo sigue presionándote para que te lleves uno de los juguetes de la escuela para la casa.

HOGAR: Un hermano (a) te anima a que pintes las paredes de la casa con marcadores.

GRUPO DE PARES: Un amigo quiere que ambos jueguen en el carro de un vecino.

COMENTARIOS: Otra situación en la que los niños podrían usar esta habilidad es cuando un compañero mayor les insiste para que se comporten de maneras que los hacen sentir incómodos (Ej. cruzar la calle cuando no deben hacerlo). El uso de títeres puede ayudar a disminuir la ansiedad del niño cuando se hacen juegos de roles de tales situaciones.

ACTIVIDADES RELACIONADAS: Pase un tiempo mostrando a los niños las expresiones y tonos de voz diferentes usando dibujos, videos, y/o actuando las situaciones. Haga que los niños sostengan tarjetas para indicar si las acciones son amistosas, enérgicas, o de enfado.

HABILIDAD 4**DAR LAS GRACIAS****PASOS:**

1. ¿FUE BUENO HACERLO? Hable con los niños sobre cosas buenas que los padres, los maestros y los amigos hacen para los otros. Dígales a los niños que “Dar las Gracias” es una manera de hacer saber a alguien que uno está contento con lo que esa persona hizo.
2. ¿CUÁNDO? Discuta con ellos sobre los momentos apropiados para dar las gracias (es decir, cuando la persona no está ocupada).
3. DECIR "GRACIAS". Haga saber a los niños que ellos pueden decirle a la persona el por qué están diciéndole gracias (Ej. que ellos realmente querían ese juguete o que algo que la persona realizó les hizo sentirse bien), sobre todo si ellos deben agradecer a la persona algún tiempo después de que la acción se realizó.

SITUACIONES SUGERIDAS:

ESCUELA: Alguien te presta un juguete que querías.

HOGAR: Uno de tus padres prepara tu cena favorita.

GRUPO DE PARES: Un amigo te invita a una fiesta de cumpleaños o te permite jugar con un juguete especial.

COMENTARIOS: Los niños pueden generar otras maneras de decir gracias, como sonreír, dar un abrazo, o hacer algo amable para la otra persona. Puede ser útil practicar maneras diferentes de decir gracias, como "Fue muy bueno lo que hiciste por mí" o "Me sentí muy bien cuando me dijiste eso". Si los niños han aprendido ya a “hablar amablemente” (Habilidad 2), se les puede recordar que lo empleen cuando estén diciendo gracias.

ACTIVIDADES RELACIONADAS: Solicite a los niños que hagan dibujos de todas las personas de la escuela o de la comunidad que los han ayudado, y que luego definan cómo la clase puede agradecerles. Lleve a cabo éstos planes con ellos.

HABILIDAD 5.**RECOMPENSARSE UNO MISMO****PASOS:**

1. ¿CÓMO LO HIZO? Reflexione con los niños sobre las maneras de evaluar el desempeño propio. Éstas podrían incluir el sentir que algo fue muy difícil pero aún así uno intentó hacerlo, escuchar a alguien que elogia el propio esfuerzo, o tener un sentimiento bueno sobre cómo uno hizo algo.
2. DECIR "QUÉ BIEN LO HICE!" Discuta con ellos sobre el sentimiento de estar orgulloso de uno mismo. Haga hablar a los niños de momentos en los cuales ellos se han sentido de esta manera. Dé ejemplos de otras cosas que ellos podrían decir para premiarse (Ej. "lo hice muy bien", "¡sigue adelante!", etc).

SITUACIONES SUGERIDAS:

ESCUELA: Ayudaste al maestro o a otro niño o hiciste un buen trabajo en una actividad.

HOGAR: Limpiaste tu cuarto o ayudaste a organizar la mesa.

GRUPO DE PARES: Ayudaste a un amigo a aprender un juego.

COMENTARIOS: Enfatice que una persona no siempre tiene que depender de otros para premiar sus acciones.

ACTIVIDADES RELACIONADAS: Al final del día, permita a cada niño comentarle sobre algún logro que haya obtenido. Escríbales una nota a los padres del niño sobre el logro alcanzado.

HABILIDAD 6.**PEDIR AYUDA****PASOS:**

1. INTENTARLO: Hable con los niños sobre la importancia de intentar hacer las cosas uno mismo primero. A veces las personas piden ayuda en lugar de intentar algo difícil ellos solos, pero realizar una actividad difícil por sí mismos puede darles un sentimiento de orgullo propio.
2. DECIR "YO NECESITO AYUDA". Reflexione con ellos en torno a que a veces es frustrante cuando algo es difícil, pero recalque la importancia de "hablar amablemente" (Habilidad 2). El niño también puede "decir gracias" (Habilidad 4) después de la ayuda recibida.

SITUACIONES SUGERIDAS:

ESCUELA: Necesitas ayuda para volver a poner las pinturas en el estante.

HOGAR: Necesitas ayuda de uno de tus padres para vestirme para ir a la escuela o para encontrar tu traje de baño.

GRUPO DE PARES: Quieres pedirle a un amigo que te ayude a aprender a montar en bicicleta.

ACTIVIDADES RELACIONADAS: Haga que los niños enumeren y/o ilustren las actividades en que cada uno es particularmente bueno. Discuta las diferencias individuales; remarque que está bien pedir ayuda si se necesita. Desarrollar estos listados también puede estimular a los niños para pedirle ayuda a otros compañeros que han mencionado ciertas áreas como fortalezas suyas.

HABILIDAD 7.**PEDIR UN FAVOR****PASOS:**

1. ¿QUÉ QUIERE? Explique que esta habilidad puede usarse para expresar las necesidades o deseos de los niños, pero que el favor pedido debe ser justo. "Decidir si es justo" (Habilidad 29) les ayudará a determinar esto.
2. PLANEAR QUÉ DECIR: Hable sobre la importancia de planear qué decir y hágales pensar en varias maneras de preguntar. Los niños podrían dar también razones para pedir el favor (Ej., "Podría usted correrse un poco por favor?, Es que yo no puedo ver cuando usted se sienta allí").
3. PREGUNTAR: Recuerde a los niños la importancia de "hablar amablemente" (Habilidad 2).
4. DECIR "GRACIAS". Refiérase a "Decir Gracias" (Habilidad 4).

SITUACIONES SUGERIDAS:

ESCUELA: Quieres usar los marcadores que otro niño está usando.

HOGAR: Le pides a uno de tus padres que haga palomitas de maíz.

GRUPO DE PARES: Quieres montar en la bicicleta de un amigo.

COMENTARIOS: Una vez los niños han tenido éxito usando esta habilidad en los juegos de roles, es particularmente importante que practiquen qué hacer cuando el favor no les es concedido. Agregar la afirmación "de todas maneras gracias" o hacer que el niño se involucre en algo diferente, puede ser de utilidad.

ACTIVIDADES RELACIONADAS: Haga una lista de favores que serían justos y otra de aquellos que no lo serían. Por ejemplo, si una persona tiene un paquete de dulces, ¿sería justo pedirle uno? ¿Si una persona tiene un sólo dulce, sería justo pedirselo?

HABILIDAD 8.**IGNORAR A ALGUIEN****PASOS:**

1. **MIRAR HACIA OTRO LADO:** Diga a los niños que no miren a la persona que quieren evitar. Pueden voltear sus cabezas, pueden mirar a un amigo, pueden coger un libro o juguete para mirarlo.
2. **"CERRAR" LOS OÍDOS:** Diga a los niños que no escuchen lo que la otra persona está diciendo. Si se supone que ellos están escuchando a alguien más, entonces pueden continuar escuchando a esa persona.
3. **ESTAR CALLADO:** Recuérdeles a los niños que no le digan nada a la persona que está incomodándolos.

SITUACIONES SUGERIDAS:

ESCUELA: Otro niño está hablándote cuando se supone que estás escuchando al maestro.

HOGAR: Un hermano (a) está intentando impedirte que escuches música.

GRUPO DE PARES: Otro niño está intentando interferir en un juego que estás realizando.

COMENTARIOS: Discuta el hecho de que a veces alguien que está actuando tontamente está intentando de este modo obtener atención. Una manera buena de enseñarle a esa persona a no actuar así es evitar prestarle cualquier atención en absoluto. También discuta la idea de que a veces los amigos pueden molestar a otros porque realmente quieren jugar y están solicitándolo de esta manera. En este caso, los niños podrían pedirle al niño que se una al juego. Finalmente, hable sobre otras formas de ignorar, tales como salir del cuarto en el hogar o involucrarse en otra actividad en la escuela.

GRUPO II: HABILIDADES RELACIONADAS CON LA ESCUELA

HABILIDAD 9.

HACER UNA PREGUNTA

PASOS:

1. ¿QUÉ PREGUNTAR? Hable con los niños sobre qué necesitan ellos preguntar y cómo decidir si la pregunta es realmente necesaria. Ayúdeles a planear lo que necesitan preguntar.
2. ¿A QUIÉN PREGUNTAR? Discuta con ellos sobre cómo decidir si deben preguntarle al maestro, a los padres, o a alguien más.
3. ¿CUÁNDO PREGUNTAR? Hable sobre cómo escoger un momento bueno para preguntar (Ej. cuando la otra persona no está ocupada).
4. PREGUNTAR: Enfatice la importancia de “hablar amablemente” (Habilidad 2).

SITUACIONES SUGERIDAS:

ESCUELA: Quieres preguntarle a tu maestro sobre cuando es el viaje al campo o si puedes jugar con cierto juguete.

HOGAR: Quieres preguntarle a uno de tus padres si puedes visitar a un amigo.

GRUPO DE PARES: Quieres preguntarle a un amigo si le gustaría jugar en tu casa o sobre cómo hizo algo.

COMENTARIOS: Los niños menores a menudo dicen las preguntas como si fueran afirmaciones. Modelar la forma de hacer la pregunta cuando tales situaciones se dan, les ayudará a aprender otra manera de expresarse.

ACTIVIDADES RELACIONADAS: Practique hacer preguntas como un juego. Por ejemplo, diga "yo quiero un vaso de leche" y pídale a los niños que cambien la frase a una pregunta (Ej. "Puedo tomar un vaso de leche?"). Sugiera un tema (Ej. nadar) y haga varias preguntas que podrían hacerse sobre ese tema. Descarte preguntas que no se relacionen con el tema.

HABILIDAD 10. SEGUIR INSTRUCCIONES**PASOS:**

1. ESCUCHAR: Repase “Escuchar” (Habilidad I). Discuta sobre la importancia de que los niños demuestren que están escuchando.
2. PENSAR: Recuérdeles a los niños que piensen sobre lo que están escuchando.
3. PREGUNTAR SI ES NECESARIO: Anime a los niños a preguntar cuando no entiendan algo.
4. HACERLO.

SITUACIONES SUGERIDAS:

ESCUELA: Tu maestro te da instrucciones para hacer algún trabajo.

HOGAR: Uno de tus padres te da instrucciones para preparar una comida.

GRUPO DE PARES: Un amigo te explica cómo realizar un juego.

COMENTARIOS: A veces las instrucciones dadas a los niños son demasiado complejas para ellos seguir las con éxito. Dé instrucciones que consistan en uno o dos pasos hasta que los niños estén familiarizados con seguir instrucciones. Es útil anteceder una instrucción con una señal clara, como "Ojo, aquí está la indicación".

ACTIVIDADES RELACIONADAS: Juegue a “La búsqueda del Tesoro” dando instrucciones verbales a los niños para encontrar un objeto especial o realizar una actividad específica (Ej. "Caminen hasta el estante y busquen en la repisa de abajo, debajo del libro grande").

HABILIDAD 11. INTENTAR CUANDO ES DIFÍCIL

PASOS:

1. **DETENERSE Y PENSAR:** Hable con los niños sobre el sentimiento de frustración y señale que muchas personas se sienten así cuando algo es difícil.
2. **DECIR "ES DIFÍCIL, PERO LO INTENTARÉ":** Reflexione con ellos acerca de sentirse orgulloso de sí mismo cuando algo es difícil de hacer pero uno lo intenta. También aclare que está “bien” intentar y fallar.
3. **INTENTARLO:** Señale que, en algunos casos, una persona puede necesitar intentar más de una vez para lograr algo.

SITUACIONES SUGERIDAS:

ESCUELA: Tu maestro te asigna una actividad que crees que no eres capaz hacer.

HOGAR: Uno de tus padres quiere que hagas algo que no te crees capaz de lograr (Ej. tender bien la cama).

GRUPO DE PARES: Un amigo quiere que patines con él, pero piensas que es demasiado difícil.

COMENTARIOS: Para el niño que tiene miedo al fracaso, ésta será una habilidad particularmente valiosa. Recuérdeles que la única manera de aprender cosas nuevas es probando aquellas que son difíciles. Al asignar habilidades preacadémicas o académicas, asegúrese de que los niños sean capaces de realizar con cierto esfuerzo las tareas que se les solicitan.

ACTIVIDADES RELACIONADAS: Narre o lea una historia en la cual el personaje obtiene logros importantes debido a su perseverancia y esfuerzo. Discuta sobre ésta con los niños.

HABILIDAD 12.**INTERRUMPIR****PASOS:**

1. DECIDIR SI ES NECESARIO: Discuta con los niños sobre cuándo es apropiado interrumpir (Por ejemplo, cuando usted necesita ayuda pero la persona con quien quiere hablar no está mirándolo).
2. CAMINAR HASTA LA PERSONA.
3. ESPERAR: Enfaticé la importancia de esperar sin hablar. Dígales a los niños que esperen hasta que la persona deje de hablar y los mire.
4. DECIR "PERMISO" (O, "PERDON"): Después de decir esto, los niños pueden preguntar lo que ellos necesitan.

SITUACIONES SUGERIDAS:

ESCUELA: Tu maestro está hablando con otro adulto y necesitas ayuda con una actividad.

HOGAR: Uno de tus padres está hablando por teléfono y quieres preguntarle si puedes salir un rato.

GRUPO DE PARES: Un amigo está hablando con otra persona y quieres preguntarle si puedes jugar con su carro.

COMENTARIOS: Será importante discutir situaciones en las que los niños no deben interrumpir (Ej. para hacer una pregunta que podría esperar) y situaciones en las que ellos deben interrumpir inmediatamente (es decir, en una emergencia). Puede ser útil hacer que los niños realmente le digan al adulto, "ésta es una emergencia", cuando tales casos se presenten.

ACTIVIDADES RELACIONADAS: Proporcione dibujos de una variedad de situaciones y en grupo, haga que los niños les pongan debajo de los letreros de *no interrumpa*, *puede interrumpir*, o *emergencia*.

GRUPO III: HABILIDADES PARA HACER AMISTADES**HABILIDAD 13.****SALUDAR A OTROS****PASOS:**

1. SONREIR.
2. DECIR "HOLA": Motive a que los niños usen el nombre de la persona, si lo conocen.
3. SEGUIR CAMINANDO: Este paso debe usarse si se supone que los niños están desplazándose junto con el grupo o si no conocen bien a la persona que saludan. Los niños pueden empezar luego una conversación, si la persona con quien hablan es un amigo.

SITUACIONES SUGERIDAS:

ESCUELA: Estás pasando por el corredor de la escuela.

HOGAR: Un amigo de tus padres está de visita.

GRUPO DE PARES: Otro niño está pasando por el frente de tu casa con sus padres.

COMENTARIOS: Se pretende que esta habilidad se use con personas conocidas solo de manera informal por el niño, o en situaciones en las que empezar una conversación sería inadecuado.

ACTIVIDADES RELACIONADAS: Camine alrededor de la escuela y practique saludando a otros.

HABILIDAD 14.**INTERPRETAR A LOS DEMÁS****PASOS:**

1. **MIRAR A LA CARA:** Discuta sobre la importancia de observar las diferentes expresiones faciales como sonreír, fruncir el ceño, apretar los dientes, y otras.
2. **OBSERVAR EL CUERPO:** Hable sobre los sentimientos que muestran las diferentes posiciones del cuerpo de una persona, como agachar la cabeza, empuñar las manos, poner las manos en la cadera y así sucesivamente.

SITUACIONES SUGERIDAS:

ESCUELA: Tu maestro camina en el salón y sonrío, o tiene sus manos en sus caderas y frunce el ceño.

HOGAR: Uno de tus padres está sentado con su cabeza apoyada en sus manos y no dice nada.

GRUPO DE PARES: Un amigo insiste en alejarse de ti y no te contesta cuando intentas hablar con él.

COMENTARIOS: Esta habilidad se concentra en aprender a prestar atención al lenguaje del cuerpo; debe enseñarse antes de “unirse a un Grupo” (Habilidad 15) y “decidir cómo se siente alguien” (Habilidad 25). Esta habilidad ayudará a los niños a evaluar la receptividad de aquellos a quienes están dirigiendo el uso de cada habilidad.

HABILIDAD 15.**UNIRSE A UN GRUPO****PASOS:**

1. ACERCARSE: Señale que los niños deben estar bastante cerca de donde la actividad está teniendo lugar.
2. OBSERVAR: Dígales a los niños que miren la actividad en desarrollo y esperen una pausa. Discuta la importancia de escoger un momento bueno para llevar a cabo el próximo paso (es decir, antes de que la actividad haya empezado otra vez o cuando haya un descanso en la actividad).
3. PREGUNTAR: Hágales pensar en posibles cosas para decir, como "Eso parece divertido! Podría yo jugar, también?". Enfatique la importancia de "hablar con firmeza" (Habilidad 3).

SITUACIONES SUGERIDAS:

ESCUELA: Quieres unirte a un juego en el descanso o durante el tiempo de juego libre en la clase.

HOGAR: Quieres jugar con tu hermano, hermana, o uno de tus padres.

GRUPO DE PARES: Quieres unirte a un grupo de niños en el parque.

COMENTARIOS: Las investigaciones indican que los intentos de *unirse o integrarse a un grupo* tienen más éxito si el niño merodea por algo de tiempo cerca de la actividad antes de pedir unirse a ella (Dodge, Schlundt, Schoken, & Dehugach, 1983). Los niños pueden requerir habilidades alternativas si son rechazados repetidamente por cierto grupo de pares. La práctica de "Interpretar a Otros" (Habilidad 14), puede ayudarles a evaluar la receptividad de otros niños en tales intentos.

HABILIDAD 16.**ESPERAR EL TURNO****PASOS:**

1. DECIR "ES DURO ESPERAR, PERO YO PUEDO HACERLO": Reflexione con los niños sobre cómo se sienten ellos cuando tienen que esperar.
2. ESCOGER:
 - A. Esperar Calladamente: Discuta que esta opción significa no hablar ni molestar a nadie y recordar no enfadarse ni sentirse frustrado.
 - B. Hacer Algo diferente: Hable sobre qué cosas podrían hacer los niños, mientras están esperando.
3. HACERLO: Los niños deben realizar una de las opciones anteriores.

SITUACIONES SUGERIDAS:

ESCUELA: Estás esperando tu turno para jugar o usar el equipo del patio de recreo.

HOGAR: Estás esperando a que sea el momento para ir a una película o al parque.

GRUPO DE PARES: Estás esperando tu turno para tener un juguete.

ACTIVIDADES RELACIONADAS: Para practicar esta habilidad, así como para mostrarle al grupo los resultados de trabajar en equipo y tomar turnos, el maestro puede estructurar actividades de grupo en el aula, como hacer un collage o armar un rompecabezas con la cooperación de todos.

HABILIDAD 17.**COMPARTIR****PASOS:**

1. **HACER UN PLAN PARA COMPARTIR:** Discuta sobre los diferentes planes que los niños podrían hacer, como jugar juntos con un juguete o tener cada niño un turno con el juguete por un período fijo de tiempo.
2. **PREGUNTAR:** Recuerde a los niños la importancia de “hablar amablemente” (Habilidad 2) al preguntarles a los amigos si aceptan el plan.
3. **HACERLO:** Hable sobre la importancia de desarrollar el plan hasta que se elija un plan diferente.

SITUACIONES SUGERIDAS:

ESCUELA: Tienes que compartir la plastilina y otros materiales de arte con otros dos niños.

HOGAR: Debes compartir el último paquete de galletas con un hermano (a).

GRUPO DE PARES: Tienes que compartir tus juguetes con un amigo que ha venido a jugar a tu casa.

COMENTARIOS: Es apropiado discutir cómo se sienten los niños cuando alguien no comparte con ellos y estimularlos para que piensen sobre sus sentimientos cuando alguien les pide que compartan.

ACTIVIDADES RELACIONADAS: Planee actividades para estimular esta habilidad, como compartir materiales de trabajo, tomar turnos al cocinar, o comprometerse en otras actividades cooperativas.

HABILIDAD 18.**OFRECER AYUDA****PASOS:**

1. DECIDIR SI ALGUIEN NECESITA AYUDA: Hable con los niños sobre cómo diferenciar cuando alguien podría querer o necesitar ayuda (Ej. alguien tiene muchos paquetes para cargar o parece estarse sintiendo mal).
2. PREGUNTAR: Discuta las maneras apropiadas de preguntar, como decir: "¿Puedo ayudarlo?" o "Cómo puedo ayudarlo?".
3. HACERLO.

SITUACIONES SUGERIDAS:

ESCUELA: Tu maestro parece frustrado mientras intenta repartir golosinas y, al mismo tiempo, ayudarle a un niño que está disgustado.

HOGAR: Uno de tus padres está de prisa para terminar de hacer la comida.

GRUPO DE PARES: Un amigo tiene problemas para ponerse la chaqueta.

COMENTARIOS: Discuta qué hacer si la persona no quiere la ayuda (Ej. alejarse, involucrarse en otra actividad, decirse a sí mismo: "Yo hice bien al preguntar" o "Fue amable de mi parte preguntar").

ACTIVIDADES RELACIONADAS: Incluya esta habilidad cuando enseñe temas de servicio a la comunidad. Solicítele a las personas invitadas hablarle a la clase o discutir sobre las formas en que ellos ofrecen ayuda a los otros.

HABILIDAD 19.**PEDIRLE A ALGUIEN QUE JUEGUE****PASOS:**

1. DECIDIR SI UNO QUIERE HACERLO: Discuta con los niños sobre cómo decidir si uno quiere jugar con alguien o si preferiría jugar solo. Señale que puede haber momentos en los cuales uno se siente mejor estando solo.
2. DECIDIR CON QUIÉN: Hable con ellos sobre a quién podría escoger el niño (Ej. A alguien que está jugando solo, a alguien nuevo en la clase a quien al niño le gustaría conocer, o a alguien que no está ocupado).
3. SOLICITARLO: Discuta y practique maneras de hacer la solicitud.

SITUACIONES SUGERIDAS:

ESCUELA: Quieres jugar con alguien en el momento de juego libre.

HOGAR: Quieres pedirle a un hermano (a) o uno de tus padres que jueguen.

GRUPO DE PARES: Quieres jugar con un amigo en el barrio.

COMENTARIOS: Es importante señalar que es mejor pedirle a alguien que juegue contigo después de que haya terminado sus tareas de la escuela o del hogar.

HABILIDAD 20.**PARTICIPAR EN UN JUEGO****PASOS:**

1. **CONOCER LAS REGLAS:** Hable con los niños sobre el hecho de que todos los que juegan deben estar de acuerdo con las reglas antes de que el juego empiece.
2. **¿QUIÉN VA PRIMERO?** Discuta sobre las maneras de decidir, como tirar un dado o permitir a la otra persona comenzar.
3. **ESPERAR SU TURNO:** Haga énfasis en la importancia de prestar atención al juego y mirar y esperar el propio turno.

SITUACIONES SUGERIDAS:

ESCUELA: Estás jugando baloncesto con otros dos amigos en el descanso.

HOGAR: Estás jugando parqués con tus padres.

GRUPO DE PARES: Estás jugando “a la escuela” con un amigo.

COMENTARIOS: Dos habilidades buenas para enseñar con ésta son “Enfrentarse con Perder” (Habilidad 36) y “Querer ser el Primero” (Habilidad 37).

ACTIVIDADES RELACIONADAS: Dé oportunidades a los niños para desarrollar juegos de mesa en parejas o en grupos pequeños, dando énfasis al uso de esta habilidad. Enseñe a los niños una variedad de juegos que puedan realizar en el descanso o en su tiempo de juego libre.

GRUPO IV: MANEJO DE LOS SENTIMIENTOS

HABILIDAD 21. RECONOCER LOS PROPIOS SENTIMIENTOS

PASOS:

1. PENSAR SOBRE LO QUE PASÓ: Reflexione con los niños sobre la importancia de discutir lo que pasó, y que pudo haber causado el sentimiento. También hable sobre las señales corporales de los niños que indican cuándo están teniendo un sentimiento fuerte.
2. DECIDIR SOBRE EL SENTIMIENTO: Discuta con los niños sobre una variedad de sentimientos, como enojo, felicidad, frustración, temor, y así sucesivamente.
3. DECIR "YO ME SIENTO....."

SITUACIONES SUGERIDAS:

ESCUELA: Tienes que ir a una nueva escuela, donde no conoces a nadie.

HOGAR: Uno de tus padres anuncia que toda la familia se va de paseo.

GRUPO DE PARES: No fuiste invitado a la fiesta de cumpleaños de un amigo.

COMENTARIOS: Explore tantas palabras de sentimientos diferentes como los niños puedan manejar. Intente extender su vocabulario más allá de los sentimientos típicos de estar feliz, triste y enojado.

ACTIVIDADES RELACIONADAS: Lea historias que describan claramente los sentimientos de los protagonistas. Muéstreles dibujos y ayúdeles a identificar qué sentimientos pueden estar expresando y genere ideas sobre lo que pudo haber causado esos sentimientos.

HABILIDAD 22.**MANEJAR EL SENTIRSE EXCLUIDO****PASOS:**

1. DECIDIR QUE PASÓ: Reflexione con los niños sobre situaciones en las que ellos pueden sentirse excluidos y ayúdeles a decidir qué los hizo sentir de esa manera. Hable sobre los motivos por los que alguien puede no ser incluido (Ej. un amigo podía invitar sólo a seis personas a su fiesta del cumpleaños).
2. ESCOGER:
 - A. Unirse al Grupo: Para esto, los niños necesitan haber aprendido ya “unirse” (Habilidad 15).
 - B. Hacer algo diferente: Brinde ideas sobre las otras cosas que los niños podrían hacer. Sugiera que pueden invitar a un amigo a hacer una de estas actividades.
3. HACERLO: Los niños deben escoger una de las opciones anteriores.

SITUACIONES SUGERIDAS:

ESCUELA: Eres excluido de un juego durante el tiempo de juego libre.

HOGAR: Tu hermana no te permitió entrar a su cuarto.

GRUPO DE PARES: Un amigo ha invitado a alguien más para ir a patinar.

COMENTARIOS: Puede que los niños necesiten practicar también “Interpretar a Otros” (Habilidad 14) o “Decidir Cómo Se Siente Alguien” (Habilidad 25) para evaluar si es pertinente acercarse a otro niño o grupo de niños.

ACTIVIDADES RELACIONADAS: Discuta los tipos de sentimientos que resultan de ser excluido, como el enojo, la frustración o el sentirse herido (a).

HABILIDAD 23. BUSCAR A ALGUIEN CON QUIEN HABLAR**PASOS:**

1. DECIDIR SI UNO NECESITA HABLAR CON ALGUIEN: Discuta con los niños sobre los momentos en los cuales algo podría estar molestando a los niños y ellos quisieran hablar con alguien sobre eso. Tales momentos podrían ocurrir cuando se sienten tristes o necesitan ayuda para resolver un problema.
2. ¿QUIÉN? Decidir con quien hablar (es decir, uno de los padres, un maestro, o un amigo).
3. ¿CUÁNDO? Decidir cuando sería un momento adecuado para solicitar ser escuchado (es decir, cuando la persona no está ocupada con algo o alguien más).
4. DECIR "NECESITO HABLAR CONTIGO": Enfaticé la importancia de "hablar amablemente" (Habilidad 2) para decir esto.

SITUACIONES SUGERIDAS:

ESCUELA: Te sientes triste porque no conseguiste un turno durante un juego.

HOGAR: Sientes que uno de tus padres no está pasando tanto tiempo contigo como quisieras.

GRUPO DE PARES: Sientes que un amigo prefiere jugar con alguien más.

COMENTARIOS: Enfaticé que todos experimentamos problemas en algún momento y, aunque hablar con alguien puede no resolver el problema realmente, puede de todas maneras ayudarle a uno a sentirse mejor.

HABILIDAD 24.**ENFRENTAR EL MIEDO****PASOS:**

1. ¿DE QUÉ? Discuta sobre las situaciones que causan miedo a los niños.
2. ESCOGER:
 - A. Solicitarle a alguien que hable con uno, referirse a dicha destreza (“Buscar a alguien con quien hablar” (Habilidad 23).
 - B. Relajarse, referirse a “relajarse” (Habilidad 32).
3. HACERLO: Los niños deben escoger una de las opciones anteriores.

SITUACIONES SUGERIDAS:

ESCUELA: Uno de tus padres se está demorando y tienes miedo de que no vaya a llegar.

HOGAR: Tu hermano está viendo una película de terror.

GRUPO DE PARES: Tienes miedo de salir de la casa porque un niño mayor te dijo que te golpearía.

COMENTARIOS: Discuta con los niños sobre el hecho que hay eventos en los que un peligro real está presente y el miedo es apropiado. Muchas otras situaciones, como tener miedo de la oscuridad, son bastante normales para este rango de edad y probablemente no representan ningún problema serio para la mayoría de los niños. Sin embargo, explique que a veces podemos tener miedo de ensayar cosas nuevas; en este caso, los niños deben motivarse para que practiquen “Intentar Cuando es Difícil” (Habilidad 11), después de usar una de las opciones enumeradas en esta habilidad.

HABILIDAD 25. DECIDIR CÓMO SE SIENTE ALGUIEN**PASOS:**

1. **MIRAR A LA PERSONA:** Discuta con los niños sobre diversos sentimientos, como la frustración, el enojo, la felicidad, el miedo y así sucesivamente. Ayude a los niños a describir las señales del cuerpo y las palabras que corresponden a estos sentimientos.
2. **NOMBRAR EL SENTIMIENTO.**
3. **PREGUNTAR:** Decidir si preguntarle a la persona si se está sintiendo de esa manera o si uno puede hacer algo para ayudarlo. Si la persona parece muy enfadada o perturbada, señale que podría ser mejor esperar hasta que esté tranquila.

SITUACIONES SUGERIDAS:

ESCUELA: Un frasco grande de pintura se derramó sobre un niño, y él ha empezado a llorar.

HOGAR: Uno de tus padres ha dejado caer una bolsa de comestibles y está agitando su cabeza y suspirando.

GRUPO DE PARES: Un amigo tuyo le pidió a alguien que jugara con él, pero esa persona dijo que no.

COMENTARIOS: Esta habilidad complementa “Interpretar a Otros” (Habilidad 14) con el fin de incluir la expresión verbal de los sentimientos. También puede estimularse que los niños practiquen “Ofrecer Ayuda” (Habilidad 18) después de esta habilidad si las circunstancias lo requieren.

HABILIDAD 26.**MOSTRAR AFECTO****PASOS:**

1. DECIDIR SI UNO SE ESTÁ SINTIENDO BIEN CON ALGUIEN: Reflexione con los niños sobre cómo decidir si uno tiene sentimientos positivos hacia alguien. Hable sobre las personas a quienes los niños podrían querer demostrar su afecto (los amigos, los padres y los maestros, pero no con los extraños).
2. ESCOGER:
 - A. DECIRLO: Hable sobre cosas que los niños podrían decir a los amigos, padres, o maestros.
 - B. ABRAZAR.
 - C. HACER ALGO: Discuta cosas agradables que podrían hacerse para demostrarle afecto a alguien.
3. ¿CUÁNDO? Hable sobre los momentos apropiados para demostrar afecto.
4. HACERLO: Los niños deben escoger una de estas opciones.

SITUACIONES SUGERIDAS:

ESCUELA: Quieres mostrarle a tu maestro (a) que te cae bien.

HOGAR: Quieres mostrarle tu afecto a tus abuelos.

GRUPO DE PARES: Quieres que un amigo tuyo sepa que te cae bien.

COMENTARIOS: Ya que varias opciones se incluyen en esta habilidad, puede ser difícil para algunos niños de preescolar. En ese caso, limite las opciones. Algunos niños pueden necesitar ayuda adicional para distinguir bien entre las personas conocidas en comparación con los extraños. Se puede sugerir “Saludar a Otros” (Habilidad 13) para practicarla con personas menos conocidas.

GRUPO V: ALTERNATIVAS ANTE LA AGRESIÓN**HABILIDAD 27. ENFRENTARSE CON SER MOLESTADO****PASOS:**

1. **DETENERSE Y PENSAR:** Discuta con los niños sobre la importancia de darse tiempo uno mismo antes de reaccionar y de las probables consecuencias de revirar o actuar de modo agresivo. Hable sobre las razones por las que las personas molestan o fastidian (para hacer enfadar a otros o llamar su atención).
2. **DECIR "POR FAVOR, ¡PARA!":** Enfatique la importancia de "hablar con firmeza" (Habilidad 3) y practique esta habilidad.
3. **ALEJARSE:** Este paso es importante para ayudar a detener la situación molesta. Después de alejarse, el niño puede necesitar usar otras habilidades, como "buscar a alguien con quien hablar" (Habilidad 23) o "Relajarse" (Habilidad 32).

SITUACIONES SUGERIDAS:

ESCUELA: En el patio de recreo, alguien está diciéndote un apodo molesto.

HOGAR: Un hermano (a) te dice algo que sabes que no es cierto, como que tu cara es azul o que vas a salir a cenar, cuando sabes que no es verdad.

GRUPO DE PARES: Un amigo está fastidiándote, diciéndote que puede montar en bicicleta mejor que tu.

COMENTARIOS: Puede ser importante para el niño hablar con otro amigo o con un adulto sobre el ser molestado.

HABILIDAD 28. MANEJAR EL SENTIRSE ENFADADO

PASOS:

1. **DETENERSE Y PENSAR:** Reflexione con los niños sobre la importancia de detenerse y no hacer nada. Hable sobre las consecuencias de reaccionar a al sentimiento de estar enfadados de una manera negativa (Ej. pegándole a la persona). También discuta que detenerse y pensar le dan tiempo a la persona para buscas otras opciones.
2. **ESCOGER:**
 - A. “Tortuga”: Dígales a los niños que actúen como las tortugas y que se escondan en sus caparazones donde no puedan ver a la persona con quien están enfadados.
 - B. Relajarse: Remítase a “Relajarse” (Habilidad 32).
 - C. Buscar a alguien con quien hablar: Discuta con ellos sobre personas con quienes pueden hablar los niños. Haga referencia a dicha habilidad (“Buscar a alguien con quien hablar”, habilidad 23) si es necesario.
3. **HACERLO:** Los niños deben escoger una de estas opciones.

SITUACIONES SUGERIDAS:

ESCUELA: Tu maestro no quiere permitirte jugar durante el tiempo de juego.

HOGAR: Está lloviendo y uno de tus padres no quiere dejarte montar en bicicleta.

GRUPO DE PARES: Un amigo ha tomado tu balón y no te lo devuelve.

COMENTARIOS: Es importante ofrecerles a los niños una opción que involucre una respuesta física, como relajarse o hacerse como una tortuga. La técnica de la “tortuga” se toma de Schneider y Robin (1974) el Manual de la Tortuga.

ACTIVIDADES RELACIONADAS: Narre o lea alguna historia en la cual el personaje se enfrenta con el enfado adecuadamente.

HABILIDAD 29.**DECIDIR SI ES JUSTO****PASOS:**

1. **PENSAR CÓMO SE SIENTE EL OTRO:** Discuta con los niños sobre cómo los demás pueden sentirse en una situación que no es justa (Ej. Si el maestro siempre escoge a un niño para ayudar en la clase). Hable sobre cómo se sienten los niños cuando perciben cosas que no son justas.
2. **¿QUÉ PUEDE HACERSE?** Decidir si hay algo que podría hacerse para que la situación sea más justa (Ej. Compartir).
3. **HACERLO.**

SITUACIONES SUGERIDAS:

ESCUELA: Tu o algún otro niño le han pedido al maestro jugar con los patines que alguien más está usando.

HOGAR: Tu y tu hermano (a) quieren ver programas diferentes en televisión y uno de tus padres dice que tu puedes ver tu programa.

GRUPO DE PARES: Tu quieres permitirle a otro amigo que juegue, pero el niño con el que estás jugando no quiere dejarlo.

COMENTARIOS: Es muy importante que los niños empiecen a entender que las cosas pueden no siempre ser justas. Por ejemplo, podría llover cuando uno había planeado ir a la playa, o uno podría tener gripa y tener que quedarse en la casa el día del festival de patinaje en la escuela.

HABILIDAD 30.**RESOLVER UN PROBLEMA****PASOS:**

1. DECIDIR CUÁL ES EL PROBLEMA: Los niños puede que necesiten ayuda para definir cuál es el problema.
2. PENSAR EN OPCIONES: Genere con los niños alternativas diferentes que podrían escoger y discuta las consecuencias probables de cada opción.
3. HACER UN PLAN: Decidir qué opción intentar y hacer un plan sobre cómo llevarla a cabo.
4. HACERLO.

SITUACIONES SUGERIDAS:

ESCUELA: Tienes problemas para seguir las instrucciones del maestro.

HOGAR: Tienes un problema para acostarte a temprano.

GRUPO DE PARES: Te gusta jugar con un amigo, pero él se molesta cuando otro amigo viene a jugar con ustedes.

COMENTARIOS: Cuando surjan problemas en la clase, plantee una discusión sobre dichos problemas y siga los pasos de ésta habilidad para implementar el plan. Recuerde a los niños que si un plan no funciona, pueden se necesario hacer otro plan.

ACTIVIDADES RELACIONADAS: Haga que los niños generen un plan para resolver un problema de la vida real y dibujen un esquema del plan para compartirlo con los padres y guardarlo como un recordatorio para ellos mismos.

HABILIDAD 31. ACEPTAR LAS CONSECUENCIAS**PASOS:**

1. DETENERSE Y PENSAR: Enfaticé que este paso dará a los niños tiempo de tranquilizarse y seguir el resto de los pasos.
2. DECIDIR SI UNO ESTÁ EQUIVOCADO: Discuta con los niños sobre el hecho de que está bien que los niños estén equivocados a veces.
3. DECIR "SÍ, YO LO HICE. LO SIENTO": Enfaticé la importancia de "hablar amablemente" (Habilidad 2) al disculparse y ser honestos al admitir haber hecho algo de manera equivocada.
4. SEGUIR LAS INSTRUCCIONES: Explique a los niños que puede que sea necesario hacer algo para resolver el problema (Ej. Limpiar lo que ensuciaron o ayudar a pagar algo que rompieron).

SITUACIONES SUGERIDAS:

ESCUELA: Le derramaste el refresco a otro niño.

HOGAR: Rompiste algo de tus padres.

GRUPO DE PARES: Tomaste el juguete de un amigo sin pedir permiso.

COMENTARIOS: Algunos niños pueden tener dificultad para admitir verbalmente su conducta o decir que lo sienten. En ese caso, podría anularse este paso o cambiarse por otro (tal vez por asentir moviendo la cabeza).

GRUPO VI: MANEJO DEL ESTRÉS

HABILIDAD 32.

RELAJARSE

PASOS:

1. PENSAR CÓMO SE SIENTE UNO: Hable sobre cómo se sienten los niños cuando están tensos (nerviosos, con dolor de estómago, con escalofríos, con cosquilleos, etc).
2. TOMAR TRES RESPIRACIONES PROFUNDAS: Enséñeles a los niños cómo tomar respiraciones relajantes: Inhalar despacio y profundamente, luego, soltar el aire a través de la boca. Haga que todos practiquen este paso.
3. “EXPRIMIR NARANJAS”: Simule darle una naranja a cada niño en cada mano. Haga que cada niño apriete sus puños para exprimir todo el jugo de cada una de las naranjas alternativamente (cada naranja a su turno), luego ambas naranjas juntas. Finalmente, hágales “dejar caer las naranjas” y que agiten el resto del jugo de sus manos.

SITUACIONES SUGERIDAS:

ESCUELA: Estás participando en una muestra de títeres importante para otra clase.

HOGAR: Se aproximan a las vacaciones y estás emocionado, o uno de tus padres parece enfadado contigo y no sabes por qué.

GRUPO DE PARES: Estás esperando para ir a la fiesta de cumpleaños de un amigo.

COMENTARIOS: Puede que los niños necesiten mucho entrenamiento en relajación antes de que puedan usar esta habilidad eficazmente. Hacerles practicar esta destreza cada día antes del tiempo de la siesta puede ayudarles a que se duerman más fácilmente.

HABILIDAD 33.**ENFRENTAR LOS ERRORES****PASOS:**

1. DECIR "ESTÁ BIEN COMETER ERRORES A VECES... TODOS COMETEMOS ERRORES": Mencione a los niños errores que usted ha cometido. Anímelos para que hablen sobre los errores que ellos han cometido. Use el humor, si es conveniente.
2. PLANEAR PARA LA PRÓXIMA VEZ: Haga que los niños planeen cómo podrían evitar cometer los mismos errores de nuevo. Las ideas podrían incluir opciones como, tomarse más tiempo, pedir ayuda, preguntar y otras.

SITUACIONES SUGERIDAS:

ESCUELA: Cometes un error en un proyecto de arte.

HOGAR: Cometes un error mientras ayudas a tu madre a cocinar.

GRUPO DE PARES: Invitaste a un amigo a comer pero se te olvidó pedirle permiso a tus padres.

COMENTARIOS: Discuta cómo el hacer un plan antes de comenzar una tarea difícil puede ayudar a prevenir errores y anime a cada niño para que haga dicho plan. Ya que esta habilidad no le exige al niño que tome una acción inmediata, sería útil pegar el plan en el aula o en la casa de modo que el niño tenga una referencia accesible a éste cuando lo necesite (Use dibujos para ilustrar los planes, en caso de que los niños no sepan leer).

ACTIVIDADES RELACIONADAS: Haga que todos los que quieran (incluso el maestro y el monitor) compartan "los momentos en que se han sentido más apenados".

HABILIDAD 34.**SER HONESTO****PASOS:**

1. **PENSAR EN LO QUE PUEDE PASAR:** Ayude a los niños a hacer listas de las consecuencias probables de decir y no decir la verdad. También discuta con ellos sobre cómo ser honesto a veces puede ser hiriente para los demás (Ej. Decirle a alguien que no te gusta su corte de cabello).
2. **DECIDIR DECIR LA VERDAD:** Reflexione con ellos sobre cómo las consecuencias o sanciones normalmente son menos severas si una persona es honesta desde el principio.
3. **DECIRLO:** Discuta y practique ejemplos de decir la verdad, como "Yo lo hice, pero lo siento" o "Sí, pero yo no quería hacerlo". Enfatique el "hablar amablemente" (Habilidad 2).

SITUACIONES SUGERIDAS:

ESCUELA: Accidentalmente rompiste uno de los juguetes de la escuela.

HOGAR: Le pegaste a tu hermano (a) cuando estabas enfadado, o cruzaste la calle sin permiso.

GRUPO DE PARES: Dijiste algo sobre un amigo que era verdad pero que no era amable.

COMENTARIOS: Debe recompensarse a los niños por decir la verdad, aunque pueda haber otras consecuencias negativas por sus acciones. Anime a los niños a practicar "Recompensarse Uno Mismo" (Habilidad 5) por ser honestos.

ACTIVIDADES RELACIONADAS: Pase tiempo discutiendo la diferencia entre "exagerar" y ser deshonesto. Haga que los niños construyan sus propias exageraciones. Luego, si la honestidad de un niño está siendo cuestionada, está bien preguntarle si está diciendo una "exageración" o no está diciendo la verdad.

HABILIDAD 35.**SABER CUANDO CONTAR ALGO****PASOS:**

1. DECIDIR SI ALGUIEN PUEDE RESULTAR LESIONADO: Explique a los niños que deben decidir si la acción a realizarse puede herir a la persona involucrada, a ellos mismos o a alguien más.
2. ¿A QUIEN DEBERÍA CONTARLE? Si la acción no causará daño a alguien (Ej. un niño está cogiendo un juguete de otro), el menor debe hablar con la persona con quien tiene el problema y puede usar “Pedir un Favor” (Habilidad 7) o “Enfrentarse con ser Molestado” (Habilidad 27), según se necesite. Si la acción puede causar algún daño, el niño debe decirle inmediatamente al maestro, a sus padres o a otro adulto responsable.
3. HACERLO: Esto debe hacerse con una actitud colaboradora y amable.

SITUACIONES SUGERIDAS:

ESCUELA: Alguien amenaza con pegarte o coge tu lápiz sin preguntar.

HOGAR: Tu hermano (a) está jugando con fósforos.

GRUPO DE PARES: Un amigo no quiere compartir sus dulces contigo.

COMENTARIOS: Esta habilidad está diseñada para ayudar a los niños a saber cuándo involucrar a un adulto en un problema y cuándo intentar manejar el problema ellos mismos. Con este objetivo, discuta los diferentes tipos de situaciones que pueden causar daño a otros, como pegarles, pellizcarlos, arañarlos o hacerles cosquillas excesivas. Incluso cuando no se presenta un daño real, los niños deben sentirse libres para acercarse a los adultos y discutir maneras de enfrentar un problema o hablar sobre los sentimientos asociados con la situación. Éstas son conductas positivas. Lo que es negativo es poner quejas por conflictos menores con los compañeros. Una respuesta útil en tal caso es "En qué puedo ayudarte para tu soluciones eso?".

HABILIDAD 36.**ENFRENTARSE CON LA DERROTA****PASOS:**

1. DECIR "NO TODOS PODEMOS GANAR": Señale el absurdo de que todos pretendan ganar en un juego. Dígale a los niños que es normal que nos sintamos molestos por no ganar. Reflexione con ellos sobre los sentimientos que los niños tienen cuando no ganan.
2. DECIR "TAL VEZ GANE LA PRÓXIMA VEZ": Debe estimularse a los niños para que digan esto de manera esperanzada y con fortaleza.
3. HACER ALGO MÁS: Señale que aunque está bien sentirse defraudado, el continuar pensando por mucho tiempo en la desilusión sólo puede causarles un mal rato.

SITUACIONES SUGERIDAS:

ESCUELA: Tu grupo pierde en un juego por equipos.

HOGAR: No ganaste al jugar con tu hermano (a) o con uno de tus padres.

GRUPO DE PARES: Llegaste de segundo en una carrera con un amigo.

COMENTARIOS: Se ha demostrado que los juegos y actividades cooperativas, como aquellos descritos por Johnson y Johnson (1986) promueven más las habilidades positivas que las actividades competitivas. En tanto sea posible, deben incluirse en el currículo escolar actividades cooperativas en lugar de competitivas.

HABILIDAD 37.**QUERER SER EL PRIMERO****PASOS:**

1. DECIR " NO TODOS PODEMOS SER EL PRIMERO": Reflexione con los niños sobre cómo se sienten cuando están en primer lugar y cuando no lo están. Hábleles sobre cómo es imposible para todos estar de primeros.
2. DECIR "ESTÁ BIEN NO SER EL PRIMERO".
3. QUEDARSE EN LA ACTIVIDAD: Hable sobre lo que se perderían los niños si dejaran una actividad porque no son los primeros (por ejemplo, sobre el placer de participar en un juego o ser parte de una actividad).

SITUACIONES SUGERIDAS:

ESCUELA: No estás de primero en la fila de la cafetería.

HOGAR: Tu hermano (a) logra sentarse en el asiento delantero del carro de camino al parque, pero tu tienes que esperar hasta el regreso del paseo para sentarte allí.

GRUPO DE PARES: Un amigo logra ser primero al participar en un juego.

ACTIVIDADES RELACIONADAS: Muchos maestros de preescolar o jardín infantil encuentran útil comenzar un programa de "el niño de la semana", en el cual se escoge un niño para compartir cosas sobre sí mismo, como fotos, juguetes especiales y logra así ser el líder en la fila y en las actividades especiales. Otros maestros escogen con una frecuencia diaria a los niños para realizar deberes específicos del aula y ser el primero. Tales actividades tienden a disminuir la frecuencia de la inquietud de los niños por no ser el primero.

HABILIDAD 38.**DECIR “NO”****PASOS:**

1. DECIDIR SI UNO QUIERE HACERLO: Reflexionar con los niños sobre como ellos deben decidir si quieren hacer lo que se les solicita, o no. Discuta sobre situaciones en las cuales es apropiado decir “no” y aquellas en la cuales no lo es.
2. SI NO SE DESEA, ¿POR QUÉ? El niño debe pensar sobre sus razones para no querer hacer algo (Ej. Porque quiere hacer algo más o siente que podría causar problemas o herir los sentimientos de alguien innecesariamente).
3. DECIR “NO”: Enfaticé la importancia de “hablar amablemente” (Habilidad 2) al decir “no”. Señale que el niño puede estar interesado también en dar una razón por la cual dice “no”.

SITUACIONES SUGERIDAS:

ESCUELA: Un amigo quiere que te salgas del aula de clase.

HOGAR: Un hermano (a) menor quiere que te quedes en la casa y juegues con él (ella), pero tu quieres jugar en la casa de un amigo.

GRUPO DE PARES: Un amigo quiere que vayas al parque con él, pero tu quieres ir a nadar con otro amigo.

COMENTARIOS: La mayoría de las situaciones requerirá “hablar amablemente” (Habilidad 2). Sin embargo, si un niño está siendo presionado para hacer algo que sabe que está mal, sería más adecuado “hablar con firmeza” (Habilidad 3).

HABILIDAD 39.**ACEPTAR “NO” POR ESPUESTA****PASOS:**

1. **DETENERSE Y PENSAR:** Reflexione con los niños sobre las posibles razones por las que alguien puede decirles “no” en diversas situaciones.
2. **ESCOGER:**
 - A. **Hacer algo diferente:** Discuta sobre el hecho de que aunque a veces uno no puede hacer o tener algo, puede sin embargo divertirse haciendo algo más.
 - B. **Buscar a alguien con quien hablar:** Enfatice que los niños pueden practicar “buscar a alguien con quien hablar” (Habilidad 23) si no entienden la razón por la cual se les dijo que no. Sin embargo, señale que es muy importante “hablar amablemente” (Habilidad 2), o los padres o el maestro pueden interpretar sus preguntas como una discusión. Aclare que el objetivo de preguntar es entender mejor la decisión del adulto y no lograr que él cambie de decisión.
3. **HACERLO:** Los niños deben escoger una de las opciones anteriores.

SITUACIONES SUGERIDAS:

ESCUELA: Tu maestro te dice que es hora de dibujar y que no puedes salir a jugar.

HOGAR: Uno de tus padres te dice que es demasiado tarde para ir a jugar a la casa de un amigo o que no puedes comprar un juguete en la tienda.

GRUPO DE PARES: Un amigo te dice que no puede jugar hoy o que no te permitirá jugar con uno de sus juguetes.

COMENTARIOS: Esta habilidad puede ser difícil de lograr para muchos niños. Por esto, deben planearse muchas sesiones de práctica.

HABILIDAD 40.**DECIDIR QUÉ HACER****PASOS:**

1. PENSAR QUÉ LE GUSTA A UNO HACER: Ayude a los niños a generar listas de las cosas que les gusta hacer y que serían aceptables en situaciones diferentes.
2. DECIDIR HACER UNA COSA.
3. HACERLO.

SITUACIONES SUGERIDAS:

ESCUELA: Es el momento de juego libre.

HOGAR: Es una tarde lluviosa y todos en la casa están ocupados.

GRUPO DE PARES: A ti y a un amigo no se les ocurre nada que hacer.

COMENTARIOS: Después de que los niños dominen esta habilidad, usted puede estimularlos a que usen “Recompensarse Uno Mismo” (Habilidad 5).

ACTIVIDADES RELACIONADAS: Haga que los niños dibujen actividades que disfrutan en tarjetas para indexar y que las coloquen en cajas de archivo bajo los títulos de *el hogar, la escuela y afuera*. Cuando los niños se quejen de no tener nada que hacer, pueden consultar sus propios archivos.

ACERCA DE LOS AUTORES

Después de obtener su maestría en Desórdenes de la Conducta en 1986, Ellen McGinnis trabajó como Profesora Auxiliar de Educación Especial en la Universidad de Wiconsin - Eau Claire. Además de ser consultora de educación especial para programas en escuelas públicas y hospitales, ha enseñado en escuelas públicas durante 11 años. Actualmente es maestra de adolescentes con desórdenes de comportamiento y consultora en procesos de capacitación en Des Moines, Iowa. La Dra. McGinnis es autora de numerosos artículos relacionados con la identificación y la enseñanza a jóvenes con desórdenes de comportamiento. Además es coautora con el Dr. Arnold P. Goldstein del libro Programa para el Niño de Escuela Elemental: Una Guía para la Enseñanza de Habilidades Prosociales. Tiene dos niños - Sara, de 7 años, y Alex, de 3 años.

Arnold P. Goldstein, PhD, se unió a la sección de psicología clínica del Departamento de Psicología de la Universidad de Syracuse en 1963, enseñó allí y dirigió su Centro de Psicoterapia hasta 1980. En 1981, fundó el Centro para la Investigación de la Agresión, el cual dirige actualmente. Se unió a la División de Educación Especial de la Universidad de Syracuse en 1985. El Dr. Goldstein ha tenido un gran interés a lo largo de su carrera, en pacientes de difícil acceso, tanto en la investigación como en la práctica profesional. Desde 1980, sus investigación y su enfoque psicoeducativo principales se han centrado en los infractores juveniles y los padres con patrones de abuso hacia sus niños. Es el autor de "El Aprendizaje Estructurado", un programa y currículo psicoeducativo diseñado para enseñarles conductas prosociales a personas con conductas antisociales crónicas. Entre lo muchos libros del Dr. Goldstein se incluyen "Terapia del Aprendizaje Estructurado: Hacia una Psicoterapia para la Gente con Menos recursos"; "Programa de Habilidades para el Adolescente: Un Enfoque de Aprendizaje Estructurado para la enseñanza de Habilidades Prosociales"; "La Violencia Escolar"; Entrenamiento en el Reemplazo de la Agresión: Una Intervención Amplia para los Jóvenes Agresivos"; "El Currículo de Preparación: La Enseñanza de las Competencias Prosociales"; y "Los Delincuentes y su Delincuencia".