



SECRETARÍA DE EDUCACIÓN

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL



UNIDAD UPN 041

“María Lavalle Urbina”

**Expresión corporal y socialización en niños con Aptitudes
Sobresalientes en el área intelectual**

Kenia Magali Góngora Pool

San Francisco de Campeche, Campeche, 2017



SECRETARÍA DE EDUCACIÓN

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL



UNIDAD UPN 041

“María Lavalle Urbina”

**Expresión corporal y socialización en niños con Aptitudes
Sobresalientes en el área intelectual**

Kenia Magali Góngora Pool

**Tesis presentada para obtener el grado de
Maestro en Integración Educativa**

San Francisco de Campeche, Campeche, 2017



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD UPN 041
"MARÍA LAVALLE URBINA"
CAMPECHE

DICTAMEN PARA LA OBTENCIÓN DE GRADO

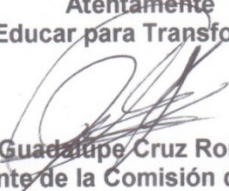
San Francisco de Campeche, Cam., 7 de octubre de 2017.

C. KENIA MAGALI GÓNGORA POOL
P R E S E N T E.

En mi calidad de Presidente de la Comisión de Titulación de esta Unidad, y como resultado del análisis realizado a su trabajo titulado **"Expresión corporal y socialización en niños con aptitudes sobresalientes"**, asesorado por el Mtro. Manuel Jesús Novelo Pech manifiesto a usted que reúne los requisitos académicos establecidos por la institución para aspirar al grado de Maestro en Integración Educativa.

Por lo anterior, se dictamina favorablemente su trabajo y se le autoriza a presentar su examen correspondiente.

Atentamente
"Educar para Transformar"


Lic. José Guadalupe Cruz Romero, M. en C.
Presidente de la Comisión de Titulación



SECRETARÍA DE EDUCACIÓN
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD UPN 041
CAMPECHE
CLAVE: 04DUP0003D

AGRADECIMIENTOS

Me gustaría que estas líneas sirvieran para expresar mi más profundo y sincero agradecimiento a todas aquellas personas que con su ayuda han colaborado en la realización del presente trabajo, en especial al Mtro. Manuel Jesús Novelo Pech, director de esta investigación, por la orientación, el seguimiento y la supervisión continúa de la misma, pero sobre todo por la motivación y el apoyo recibido a lo largo de estos meses.

Un agradecimiento muy especial merece la comprensión, paciencia y el ánimo recibidos de mis profesores, familia y amigos. A todos ellos, muchas gracias.

DEDICATORIA

A Dios. Por haberme permitido llegar hasta este punto y haberme dado salud para lograr mis objetivos, además de su infinita bondad y amor.

A mis padres, familiares y amigos por haberme apoyado en todo momento, por sus consejos, sus valores, por la motivación constante que me ha permitido ser una persona de bien, pero más que nada, por su amor.

A mis maestros por su gran apoyo y motivación para la culminación de mis estudios profesionales y para la elaboración de esta tesis.

A la Universidad Pedagógica Nacional por permitirme ser parte de una generación más de maestros preparados.

RESUMEN

En la ciudad de San Francisco de Campeche se realizó una investigación de tipo cualitativo para favorecer las habilidades sociales y con ello la socialización de un par de alumnos con aptitudes sobresalientes en el área intelectual por medio de la expresión corporal, con la técnica del juego de roles. Se describen e interpretan las experiencias observadas a partir de actividades diseñadas para tal fin. Se observó que hubo mejoría en las relaciones sociales de los alumnos con sus compañeros a pesar de los altibajos que presentaban los cuales se atribuyen a la confianza que tienen en sus capacidades y a la aceptación de sus compañeros.

Descriptores: Expresión corporal, juego de roles, habilidades sociales, socialización, aptitudes sobresalientes.

ABSTRACT

In the city of San Francisco de Campeche, a qualitative research was carried out to promote social skills and improve the socialization of a pair of students with outstanding skills in the intellectual area through corporal expression and role playing. The experiences observed from activities designed for this purpose are described and interpreted. It was observed that there was improvement in the students social relations with their classmates despite the ups and downs they presented which are attributed to the confidence they have in their abilities and the acceptance of their classmates.

Descriptors: Body language, role playing, social skills, socialization, outstanding skills

TABLA DE CONTENIDO

Agradecimientos	IV
Dedicatoria.....	V
Resumen	VI
Abstract.....	VII
Tabla de contenido.....	VIII
INTRODUCCIÓN	1
1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.....	4
1.1 Descripción de la situación problema.....	4
1.2 Pregunta de investigación	7
1.3 Objetivos	8
1.4 Justificación o importancia del estudio.....	8
1.5 Delimitación del problema objeto de estudio.....	10
1.6 Supuestos	10

2. MARCO TEÓRICO	11
2.1 Referencias teóricas.....	11
2.2 Marco conceptual	17
2.3 Marco referencial.....	52
2.4 Marco contextual	59
3. METODOLOGÍA	62
3.1 Tipo de estudio y diseño de investigación.....	62
3.2 Ubicación y tiempo de estudio	63
3.3 Población o sujetos participantes	64
3.4 Muestra estadística o teórica	64
3.5 Instrumentos para acopio de información	64
3.6 Procedimientos.....	65
4. RESULTADOS.....	67
5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES	80
6. BIBLIOGRAFÍA	82
ANEXOS	86

INTRODUCCIÓN

La atención educativa a niños, niñas y jóvenes con aptitudes sobresalientes y/o talentos específicos, tiene como objetivo impulsar el desarrollo de sus potencialidades a fin de ofrecerles diversas oportunidades educativas a partir de las necesidades que presentan, y en consecuencia incrementar el logro académico de estos alumnos. Es importante tomar en cuenta los obstáculos a los que se tienen que enfrentar y diseñar programas.

El presente proyecto de investigación aborda el tema de los alumnos que presentan aptitudes sobresalientes en el área intelectual, pero que tienen problemas para socializar con sus compañeros. Se busca desarrollar actividades de expresión corporal basadas en el juego de roles para mejorar las relaciones sociales, ya que según Kohlberg, citado por Alonso (2004), la puesta en práctica de estos juegos permitirá al alumnado trabajar sobre distintas capacidades como entender que las demás personas tienen puntos de vista distintos del propio y así promover la empatía.

La expresión corporal y el juego son términos muy unidos entre sí, ya que al jugar el niño se comunica, al mismo tiempo que se divierte dramatizando situaciones

determinadas. Además los niños se expresan con el juego, a través del cual empiezan a afirmar sus actitudes, sus capacidades motrices y sus pequeños estados de socialización. El juego constituye un camino para la formación de la personalidad y para la evolución de la imagen del cuerpo. El juego no sólo es una herramienta para entretener al niño, sino que es una de las estrategias más importantes dentro del complejo proceso de desarrollo del niño.

Para el diseño del siguiente programa se tomó en cuenta la edad de los alumnos, de 7 y 8 años, quienes están en una edad clave para desarrollar sus habilidades sociales tales como la empatía, la comunicación, la cooperación, entre otras.

También se especifican las características de estos alumnos, los obstáculos a los que se enfrentan, así como las estrategias utilizadas en las escuelas primarias públicas ubicadas en el Barrio de San Francisco, de la ciudad de San Francisco de Campeche, donde se realizó el presente estudio.

Los capítulos del siguiente trabajo son:

1. Planteamiento Del Problema

En este apartado se presenta el objeto, viabilidad y trascendencia de la investigación para afinar y estructurar las ideas que se pretenden investigar.

2. Marco teórico

Se exponen las teorías fundamentales para interpretar los resultados de la investigación, tales como el marco referencial, el marco conceptual, el marco

contextual así como sus principales características, de igual manera algunos métodos o técnicas utilizadas.

3. Metodología

Se menciona el tipo de estudio y diseño de investigación, la ubicación y tiempo de estudio, la población o sujetos participantes, muestra teórica, los instrumentos para acopio de información, así como los procedimientos empleados.

4.Resultados

En este apartado se presentan los resultados obtenidos de cada instrumento con la respectiva información recolectada, la cual se analizó e interpretó.

5. Discusión y conclusiones

Se recuperan los objetivos, los resultados así como las preguntas de investigación.

6. Bibliografía

Se presentan las fuentes en las que se basó la investigación, con obras y autores más reconocidos y significativos.

Anexos

Se muestran los instrumentos que se emplearon para la recolección de los resultados.

1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1.1 Descripción de la situación problema

En las escuelas “Miguel Hidalgo” y “Héctor Pérez”, hay niños con aptitudes sobresalientes en el área intelectual con dificultad para socializar con sus compañeros. Aquello puede afectar el desarrollo de su personalidad y sus relaciones sociales, ya que los talentos lógicos y académicos suelen ser los que tienen riesgos más altos de tener dificultades de socialización, y más si son introvertidos o se les han fomentado desde la familia actitudes competitivas. Un factor complementario que acentúa esta problemática suele ser el nivel de lenguaje y vocabulario: si éstos son muy superiores a los de sus compañeros, dificultan la comunicación y la interacción. (Oton, 2012).

De acuerdo a las entrevistas que se aplicaron a los padres, las características de los niños son:

- Atraviesan la niñez intermedia, comprendida entre los 6 y 12 años, en la cual éstos comienzan a desarrollar de manera más palpable su personalidad, sus relaciones sociales con la realidad, de tal modo que son capaces de establecer niveles de comunicación más altos, y comienzan a

pertenecer a grupos más grandes como: los religiosos, compañeros de juego, salón de clases, etc.

- Tienen dificultad de comunicación con sus compañeros de la misma edad que les impide socializar con ellos, ya que la actitud de ambos no es favorable.
- Presentan aptitudes sobresalientes intelectuales con respecto a su grupo: Vocabulario extenso para su edad, siguen instrucciones rápida y adecuadamente, resuelven problemas lógico-matemáticos con mayor velocidad y creatividad que sus compañeros; son capaces de explicar sus procesos de aprendizaje.
- No son expresivos en comparación al promedio, se muestran más reservados e incluso apáticos.
- No tienen intereses en actividades artísticas o deportivas, y permanecen quietos por mucho tiempo en el salón, centrados en sus actividades.
- Según el Test de Raven su nivel intelectual está por encima del término medio.
- Necesitan desarrollar habilidades sociales: empatía, cooperación; para ser capaces de iniciar y mantener una conversación, presentarse, disculparse; así como conocer los sentimientos y expresarlos.

Los dos casos que se abordan son los siguientes:

¹**1. Mireya:** Es alumna de la escuela “Miguel Hidalgo”. Tiene 7 años, es la menor en la familia, tiene dos hermanos de 11 y 14 años. Es reservada en la escuela y en su casa, sus hermanos no suelen jugar con ella debido a que no tienen los mismos intereses. Entre sus actividades favoritas está dibujar, sus dibujos son elaborados y creativos, también le gusta leer y destaca haciéndolo en voz alta, aprendió desde los cuatro años, y tiene la mejor comprensión lectora de su clase con un vocabulario amplio para su edad. Está en segundo año de primaria y no suele hablar con sus compañeros; no tiene una mejor amiga, el maestro de educación física comenta que la alumna no disfruta con los juegos grupales.

En la escuela primaria “Miguel Hidalgo”, la relación entre los alumnos es favorable, ya que suelen apoyar a sus compañeros, no hay comportamientos agresivos, pero en ocasiones son individualistas, centrados en sí mismos, a pesar de ello, los alumnos se agrupan de acuerdo a sus intereses, donde excluyen a Mireya.

La maestra de grupo no los suele poner a trabajar en equipo, ya que comenta que hacen relajo puesto que a veces sólo uno de ellos trabaja. El ambiente de clase no es negativo, pero hacen falta actividades variadas.

La relación de la alumna con sus padres es positiva, buscan apoyarla y darle diferentes estímulos. En la iglesia a la cual acude los sábados, la alumna es colaboradora y se integra en grupos pequeños.

2. Luis Felipe: Es alumno de la “Héctor Pérez”. Tiene 8 años, era el estudiante más destacado en todas las materias a excepción de educación física, pero ha bajado su rendimiento escolar. Solía ser participativo y con habilidades de liderazgo, pero sus compañeros constantemente se burlan de su sobrepeso, sin

¹ Los nombres de los alumnos son ficticios para proteger su identidad.

embargo, es perfeccionista y tiene iniciativa para aprender otras cosas principalmente si son de su interés, además suele hacer muchas preguntas en casa. Tiene dos amigos con los que se lleva bien, uno de los cuales sí es sociable pero no logra integrarlo, el otro amigo es reservado como Luis.

En la escuela primaria “Héctor Pérez”, la relación entre los alumnos es conflictiva, falta promover el respeto entre los compañeros.

La maestra de grupo tiene dificultades para establecer el orden y la disciplina, no hay un reglamento que se respete, tampoco se refuerzan los valores.

La relación del alumno con sus padres es positiva, pero en ocasiones lo sobreprotegen, ya que no siempre permiten al alumno tolerar la frustración.

Ambos alumnos no disfrutan la clase de educación artística porque no han tenido la suficiente estimulación en esas áreas. Su desarrollo se ha centrado en habilidades intelectuales a pesar de su potencial creativo.

En cuanto a su baja sociabilidad, es posible que esté relacionada con problemas de comunicación debido a las pocas estrategias con las que cuentan para comunicarse efectivamente de acuerdo a su entorno y a su edad.

1.2 Pregunta de investigación

¿Cuál es el efecto de las técnicas de expresión corporal (juego de roles) en la socialización de niños con aptitudes sobresalientes?

1.3 Objetivos

General:

Explicar el efecto de las técnicas de expresión corporal (juego de roles) en la socialización de los niños con aptitudes sobresalientes intelectuales.

Específicos:

- Diseñar actividades y dinámicas de grupo que tengan como base el juego de roles para el desarrollo de las habilidades sociales en niños de primaria.
- Describir y analizar las experiencias de mejora con base en las actividades aplicadas.

1.4 Justificación o importancia del estudio

La línea de investigación que enmarca el siguiente trabajo es la Atención psicopedagógica a los sujetos con capacidades y aptitudes sobresalientes con el objetivo de diseñar programas específicos para su atención ya que según las cifras de la Organización Mundial de la Salud (OMS) apuntan que el 2,3% de la población mundial posee altas capacidades, más del 30% de estas personas tienen un bajo rendimiento escolar y se sienten aisladas.

Para ello se busca desarrollar estrategias que favorezcan la participación y el aprendizaje de los alumnos y alumnas con aptitudes sobresalientes, tomando en cuenta los obstáculos a los que se tienen que enfrentar, tales como un déficit de habilidades sociales en algunos casos, como los aquí planteados.

Es fundamental prestar especial atención al desarrollo de las habilidades sociales, ya que en primer lugar son imprescindibles para la adaptación de los niños y niñas al entorno en el que se desarrollan sus vidas, pues debido a la inadaptación social, los niños pueden fracasar en la escuela.

Las habilidades sociales, posteriormente les van a proporcionar las herramientas para desenvolverse como adultos en la esfera social, siendo la base clave para sobrevivir de manera sana tanto emocional como laboralmente, por lo que también se está educando para la vida.

En cuanto a las competencias para la vida, se hace énfasis en la Competencia para la convivencia, con el fin de prevenir la violencia escolar, haciendo énfasis en lo educativo y no en lo punitivo.

Además, el estudio de la repercusión de los problemas de socialización en la escuela es importante ya que es el campo de mayor influencia para el desarrollo en los alumnos y de sus hábitos de convivencia apropiados.

Para que la comunicación a través de la expresión corporal sea más eficaz, se ha visto que es imprescindible el papel de su interacción con las personas adultas con las que convive. En un primer momento, la principal figura suele ser la madre, pero más adelante se ampliará a las demás personas que intervengan en su proceso de socialización, entre ellas, sus educadores y compañeros. La participación personal es la mejor manera de contribuir a la efectividad de los programas de apoyo a la socialización en la escuela.

1.5 Delimitación del problema objeto de estudio

Se pretende investigar el efecto que tienen las técnicas de expresión corporal (juego de roles) en la socialización de dos niños con aptitudes sobresalientes en el área intelectual, de las primarias urbanas públicas: “Miguel Hidalgo” y “Héctor Pérez” del turno matutino de la ciudad de San Francisco de Campeche. Las actividades tendrán como base el método de Patricia Stokoe, y las dinámicas grupales (juego de roles) para el entrenamiento de habilidades sociales.

1.6 Supuestos

Las técnicas de expresión corporal, en el caso del juego de roles, mejoran las habilidades comunicativas y sociales de los niños con aptitudes sobresalientes.

2. MARCO TEÓRICO

En el siguiente apartado se exponen las teorías fundamentales para interpretar los resultados de la investigación, las cuales también orientan el trabajo como la importancia del juego de roles en el desarrollo de habilidades de socialización, una breve descripción de la etapa de desarrollo por la que atraviesan los niños, así como las principales teorías que lo sustentan como la teoría psicosocial de Erikson, y la social de Bandura.

2.1 Referencias teóricas

Según Kohlberg, citado por Alonso (2004), la toma de perspectiva o capacidad para asumir roles distintos es una condición necesaria del juicio y del comportamiento morales. El role-playing (juego de roles) incide directamente sobre esta capacidad; por ello, su puesta en práctica de modo asiduo permitirá al alumnado trabajar sobre distintas capacidades:

- Comprender que las demás personas tienen puntos de vista distintos del propio.
- Considerar y anticipar dichos puntos de vista en una situación concreta donde existe un conflicto.

- Relacionar y coordinar las distintas perspectivas, sin olvidar la postura personal.

En el ámbito educativo, en especial en el de la educación en valores, los juegos de rol facilitan el desarrollo de la perspectiva social y de la empatía. El alumnado tiene la posibilidad de ponerse en lugar de otras personas, intentando comprender sus posiciones, argumentos y sentimientos, y adoptar perspectivas sociales a partir de la representación de los distintos papeles en juego. La técnica de juegos de rol incide en las dimensiones perceptiva, cognitiva y perceptual, así como en el logro de la autonomía moral para formarse en valores como la tolerancia, el respeto y la solidaridad, principios elementales para una sana convivencia social y un adecuado proceso de resolución de conflictos.

Ejercitando la regla de oro de la actitud empática: "Haz a los demás lo que te gustaría que te hicieran a ti si estuvieras en su lugar", lo que implica avanzar en el desarrollo moral hacia la interiorización de la ecuación valórica: Bien = buen desempeño del propio rol o papel social.

En los juegos de rol se someten a consideración tres elementos necesarios para el juicio moral:

- a. La percepción directa del conflicto o situación (como lo veo, cómo creo que los otros la ven y cómo la interpretan realmente).
- b. El pensamiento (por qué y sobre qué argumentos).

c. La reflexión y experimentación en relación con los factores vivenciales, emocionales o afectivos (qué es lo que siento o sentiría yo y qué sienten o sentirían los demás). (Alzate, 2003).

Piaget inició la exploración del desarrollo del juicio moral como un proceso paralelo al de la evolución de las capacidades cognoscitivas del niño y el joven, sujetas a los mecanismos de organización progresiva y adaptación descubiertas por él.

Distingue cuatro estadios del desarrollo cognoscitivo: el sensoriomotor (del nacimiento a los dos años), preoperacional (dos a siete años), operaciones concretas (siete a 11 años) y formales (11 años en adelante).

El juicio moral en el primer estadio es egocéntrico y se basa en el temor al regaño y la represalia, el segundo, en el respeto y la reciprocidad, a los 11 años se empieza a comprender que las reglas pueden cambiarse cuando entran en juego otros principios superiores, así se establece que hay un proceso que parte de la moral heterónoma hacia la autónoma.

Kohlberg citado por Latapí (1999), continuó explorando esta concepción, definió tres grandes niveles (preconvencional hasta los 9 años, convencional hasta los 16 y posconvencional ahí en adelante), y seis estadios del desarrollo del juicio moral, según que predominan sucesivamente las siguientes orientaciones: hacia el castigo y la obediencia; hacia el carácter instrumental y relativo de los actos, hacia expectativas interpersonales mutuas, hacia el mantenimiento del orden social, al "contrato social legalista" o hacia principios éticos universales.

Estos estadios son secuenciales pero cada educando los recorre a su propio ritmo. Para estimular el desarrollo del juicio moral, propone reflexionar y discutir problemas y conflictos morales en forma de dilemas, el juego de roles, y el fomento de relaciones interpersonales respetuosas y afectuosas.

Vygotsky citado también por Latapí (1999) sostenía que los procesos intrapersonales son relaciones interpersonales transformadas, quien a partir de la investigación sobre el origen del pensamiento y el lenguaje, ha enfatizado que la conciencia individual se construye desde fuera mediante las relaciones con los demás.

El método de Patricia Stokoe, citado por Enguítanos (2004), respeta por encima de todo el "cuerpo protagonista" y establece periodos de actuación en consonancia con el desarrollo evolutivo. Dicha autora plantea que es fundamental "buscar que el alumno sea el protagonista de su propio proceso y que le lleve de alguna forma a reconocerse y afianzar su propia identidad, de tal forma que se identifique con lo que crea."

Para Vigostky, citado por Carretero (2002) es esencial la consideración de lo social, que contribuye con los mediadores, a transformar la realidad y la educación. Este es un proceso interactivo, en el que la acción parte del sujeto, pero a la vez, está determinada por el mundo exterior. El área de desarrollo potencial o Zona de desarrollo próximo se refiere a que la actividad del niño y la niña es el motor fundamental de desarrollo, en su participación en procesos grupales y de intercambios de ideas. Quienes rodean al niño, constituyen agentes

de desarrollo, que guían, planifican y encauzan las conductas del niño o niña.

La teoría social de Bandura ofrece estimulantes posibilidades de aplicación en las áreas de la motivación y ha sido probada en diversos contextos y aplicada a las habilidades cognoscitivas, sociales, motoras, para la salud, educativa, y autorreguladoras, puesto que el niño y la niña aprenden mediante la observación de modelos. (Rice, 1997).

Bandura, citado por Marín (2008) defiende la teoría del aprendizaje observacional. Según él, no sólo se aprende por asociación de estímulos, que es el condicionamiento clásico de Skinner, o por las consecuencias de las respuestas (condicionamiento operante) sino que también puede aprender observando las conductas de un modelo e imitándolas. Destaca cómo un modelo de prestigio (el profesor, una autoridad o un compañero), influye en el aprendizaje. Concede gran importancia a los procesos simbólicos, el lenguaje y la cultura, temas que el conductismo clásico había abandonado. Las conductas apropiadas al medio social quedan reforzadas, mientras que las inapropiadas no tienen refuerzo y no se sedimentan. El refuerzo vicario es la influencia que recibe el observador de las conductas que tienen éxito en el modelo que se pretende imitar. Según el modelo de Bandura, primero se deben determinar las conductas que pretenden alcanzar. Hay un juego de roles, una selección de participantes y observadores, la representación y finalmente la transferencia a otras situaciones.

Artola (2014), dice que aunque la capacidad para relacionarse con los compañeros comienza a desarrollarse a los 3 años, pero es a partir de los 6 años cuando un niño comienza a salir de su egocentrismo, a despegarse de la familia y es cuando la relación con los iguales adquiere gran importancia. Para el desarrollo

de una personalidad sana es importante que a estas edades (6-12 años) el niño se sienta aceptado y querido por los compañeros.

Según la teoría psicosocial de Erikson, citada por Rice (1997), los niños de 6 a 11 años aprenden a cumplir las demandas del hogar y la escuela, y desarrollan un sentimiento de valía tras la obtención de estos logros y la interacción con los demás o pueden llegar a sentirse inferiores a los otros.

Erikson propuso una teoría del desarrollo psicosocial que describió las ocho etapas a lo largo de la vida. De acuerdo con el principio epigenético, estas etapas se construyen una sobre la otra, y ocurren en una secuencia sin variación en todas las culturas. En cada etapa, el individuo experimenta una crisis, la cual es resuelta en el contexto de la sociedad. Estas etapas son confianza *versus* desconfianza, autonomía *versus* vergüenza y duda, iniciativa *versus* culpa, laboriosidad *versus* inferioridad, identidad *versus* confusión de la identidad, intimidad *versus* aislamiento, generatividad *versus* estancamiento, integridad *versus* desesperanza. En cada etapa, la cultura influye en el desarrollo. Contrariamente, los individuos también influyen en la cultura a través de la forma como se desarrollan en cada etapa, pero particularmente a través del desarrollo de su identidad.

En la teoría de las etapas de Erikson, una persona que no resuelve satisfactoriamente el conflicto en cualquier etapa quedará discapacitada en las siguientes etapas (algo parecido al estudiante que no logra dominar las matemáticas básicas o el curso de idiomas, quien en consecuencia encuentra los cursos posteriores más difíciles). (Cloninger, 2002)

2.2 Marco conceptual

Este marco es una serie de ideas organizadas de forma sencilla y práctica que desglosa los conceptos fundamentales del siguiente trabajo: aptitud intelectual, socialización y sus dificultades. Así como las habilidades sociales y el entrenamiento en éstas.

Aptitudes sobresalientes

Desde la Subsecretaría de Educación Básica, dependiente de la SEP, se conceptualiza a los alumnos con Aptitudes Sobresalientes como aquellos capaces de destacar significativamente del grupo social y educativo al que pertenecen en uno o más de los siguientes campos del quehacer humano tales como: científico tecnológico, humanístico-social, artístico y/o acción motriz. Puesto que presentan necesidades educativas específicas, requieren de un contexto facilitador que les permita desarrollar sus capacidades y satisfacer necesidades e intereses propios, en beneficio de ellos mismos y de la sociedad.

El Modelo Triádico de Renzulli, conceptualiza la capacidad sobresaliente como el resultado de la interacción adecuada y en determinadas circunstancias de tres componentes de la personalidad: habilidades por arriba del promedio, altos niveles de creatividad y compromiso con la tarea.

El modelo de Mönks, conocido como Modelo de Interdependencia Triádica, parte de reconocer la importancia de los rasgos destacados en el modelo de Renzulli y agrega factores fundamentales del ambiente social del alumno, como son la

familia, los compañeros y la escuela, así como el entorno social más inmediato, relacionado todo ello con el rendimiento

Los componentes más importantes implicados en la definición de aptitudes sobresalientes son:

Aptitudes: capacidades naturales de los individuos, que se desarrollan como fruto de experiencias educativas en la familia, en la escuela o en la comunidad. Por ejemplo, cuando se observa a los alumnos, es evidente que algunos presentan alguna(s) aptitud(es) sobresaliente(s) a diferencia de sus compañeros: algunos son hábiles en la resolución de juegos matemáticos, otros destacan en actividades que tienen que ver con el uso del lenguaje, y otros más, demuestran ser hábiles en la solución de conflictos entre sus compañeros.

Las aptitudes sobresalientes pueden manifestarse en las áreas intelectual, creativa, socio-afectiva, artística y psicomotriz.

Grupo social y educativo: Contexto específico en el que se desenvuelve el alumno (familia, escuela o comunidad). En el momento de la detección, el grupo educativo del alumno es un punto de referencia muy importante para valorar el grado en que el alumno sobresale, en comparación con sus compañeros de clase. Igualmente, se deben tener en cuenta las condiciones de su contexto social y cultural, ya que constituyen un marco para la comprensión de los resultados alcanzados.

Áreas de manifestación de las aptitudes sobresalientes:

a. Intelectual: se define como el nivel elevado de recursos cognoscitivos para adquirir y manejar contenidos verbales, lógicos, numéricos, espaciales y

figurativos, así como tareas intelectuales. Puede expresarse a través del dominio del conocimiento académico y el alto potencial de aprendizaje.

b. Creativa: comprende la capacidad de producir gran número de ideas, diferentes entre sí, originales o novedosas. La creatividad es la combinación de recursos intelectuales y características de personalidad.

c. Socioafectiva: se traduce en la habilidad para establecer relaciones adecuadas con otros, comprensión de contenidos sociales asociados con sentimientos, intereses, motivaciones y necesidades personales. Habilidad para convivir con los demás, de comunicación y adaptación social. Se considera la inteligencia social, intrapersonal e interpersonal.

d. Artística: comprende la disposición de recursos para la expresión e interpretación estética de ideas y sentimientos, a través de las distintas disciplinas artísticas como la danza, la música, las artes visuales y el teatro. Implica la capacidad de razonamiento abstracto, sensibilidad estética, creatividad y habilidades motrices.

e. Psicomotriz: se traduce en la habilidad para emplear el cuerpo en formas diferenciadas con propósitos expresivos y para el logro de metas. Implica habilidades físico-motrices, cognoscitivas y afectivo-sociales.

Necesidades educativas específicas: un alumno presenta necesidades educativas específicas cuando tiene dificultades mayores que las del resto de los alumnos para acceder al currículo común de su edad, (sea por causas internas o por un planteamiento educativo inadecuado) y necesita, para compensar esas

dificultades, unas condiciones especialmente adaptadas a nivel curricular y la provisión de recursos (apoyos) específicos distintos de los que la escuela ofrece a la mayoría de los alumnos.

Los alumnos con aptitudes sobresalientes pueden presentar necesidades educativas específicas de diferente índole, debido a sus características personales, tales como conocimiento sobre uno o varios temas y/o vocabulario e intereses marcadamente diferentes al resto de sus compañeros.

Si estas necesidades no se atienden oportunamente, pueden derivar en necesidades educativas especiales. Por ejemplo, si el docente no interviene adecuadamente, puede resultar que los compañeros del alumno, lo perciban de una manera negativa y lo rechacen; o se pueden propiciar conductas que lo conviertan en un alumno retraído y con pocos amigos.

Contexto facilitador: Implica un manejo adecuado de las condiciones del entorno social, familiar y educativo, de manera que favorezcan el desarrollo de las capacidades. Para cumplir su función, el contexto debe ser desafiante para el alumno; es decir, que esté planteado de tal forma que le represente un reto estimulante e interesante a resolver, y no que sea fácil o imposible de solucionar, de manera que ocasione frustración, desmotivación o desinterés.

Aún cuando los alumnos pueden destacar en su desempeño escolar, es posible que también presenten necesidades educativas especiales. Esto se debe principalmente a varias razones: a que no reciben los recursos y apoyos para cubrir sus necesidades educativas específicas, a que el enfoque educativo

asumido en la escuela no contempla dentro de su proyecto escolar la atención educativa a esta población, o que la planeación del docente no contemple las inquietudes, los intereses y el perfil de aprendizaje de los alumnos con aptitudes sobresalientes en las actividades diarias. La consecuencia es que los alumnos que presentan estas características, pueden no desarrollar su potencial sobresaliente como podrían hacerlo, y llegar a manifestar un rendimiento escolar muy por debajo de sus posibilidades.

Aptitud intelectual

La aptitud intelectual es la disposición de un nivel elevado de recursos cognoscitivos para la adquisición y el manejo de contenidos verbales, lógicos, numéricos, espaciales, figurativos y otros, propios de tareas intelectuales. Esta aptitud puede expresarse en forma de aptitud académica, ya que los alumnos con talento intelectual tienen alto potencial de aprendizaje, especialmente en áreas de su interés; aunque no se descarta la posibilidad de que puedan tener un rendimiento por debajo de sus posibilidades debido a la influencia de otros factores, por ejemplo, la carencia de un ambiente escolar estimulante y adecuado.

La aptitud más importante de los niños de edad escolar es la intelectual o la capacidad de aprender en la escuela. Se mide mediante la prueba de cociente intelectual (CI).

El rendimiento es diferente de la aptitud. El rendimiento no es lo que una persona puede lograr sino lo que ya ha logrado. La fase de detección inicial o exploratoria es la primera aproximación para la identificación de los alumnos y alumnas con

necesidades educativas especiales asociadas con aptitudes sobresalientes. Las técnicas e instrumentos propuestos para la fase de detección inicial son: Actividades exploratorias, evidencias o productos tangibles, formato para la nominación libre de los profesores y profesoras de grupo regular e inventario para la identificación de las aptitudes sobresalientes: intelectual, creativa, socio-afectiva, artística y psicomotriz. Estas técnicas e instrumentos están pensados para ser empleados, principalmente, con niños y niñas entre 6 y 12 años de edad que cursan la educación primaria. Dichos instrumentos deben ser aplicados e interpretados por las personas directamente relacionadas con el alumno a evaluar, tales como el maestro de grupo y el maestro de apoyo. (Secretaría de Educación Pública, 2006).

Aptitud sobresaliente intelectual

Entre los indicadores de la misma se encuentran:

a. Buena comprensión de los nuevos conocimientos que adquiere en el salón de clases. Capta con rapidez los principios o ideas que subyacen en los conceptos y los define con sus propias palabras. Necesita un número menor de instrucciones para realizar una tarea o actividad relacionada con la asimilación o apropiación de conceptos. Además, tiene capacidad para emplear los conocimientos nuevos en la resolución de problemas teóricos y prácticos.

En síntesis, cuenta con gran habilidad para abstraer, conceptualizar y sintetizar conceptos.

- b. Aprende con rapidez desde temprana edad y con poca ayuda. En general, requiere de menor tiempo o ensayos para su aprendizaje. Utiliza lo aprendido previamente para adaptarse a las demandas de nuevos contextos histórico-sociales.
- c. Es capaz de explicar sus propios procesos de aprendizaje. Muestra habilidades propias del pensamiento reflexivo: fundamenta sus razonamientos con buenos argumentos, realiza preguntas en la clase que invitan a la reflexión o que muestran un constante deseo de conocer el porqué de las cosas, entre otras.
- d. Ve los problemas como desafíos y le fascina la idea de resolverlos. Soluciona los problemas con un número mínimo de pistas y saltándose pasos. Resuelve problemas de complejidad mayor a los habituales.
- e. Toma decisiones pertinentes ajustadas a sus posibilidades.
- f. Tiene una excelente memoria de trabajo. Esto es observado por el educador por su inusual capacidad para recordar información aprendida y efectuar un trabajo; también se observa en su persistencia en las tareas emprendidas.
- g. Grandes deseos de superarse con ambiciones y desafíos elevados (motivación de logro).
- h. Altos niveles de concentración en los temas de su interés.
- i. Interés por adquirir nuevos conocimientos. Además tiende a profundizar en el conocimiento de determinados temas.
- j. Autonomía y perfeccionamiento en la ejecución de sus trabajos escolares.

k. Gusto por la lectura, aunque, en ocasiones, sus trabajos escritos son pobres e incompletos.

l. Excelentes habilidades perceptivas que le permiten atender hasta los detalles más pequeños. (SEP, 2009).

Diferenciación de superdotación intelectual

La OMS considera superdotado a aquel que tiene una inteligencia por encima de 130.

Es niño precoz tiene un desarrollo rápido en un área determinada, por ejemplo aquellos que comienzan a andar a los 7 meses o a hablar antes que el resto.

Las personas talentosas tienen una aptitud muy destacada en un área determinada. El talento es la capacidad de rendimiento superior en cualquier área de la conducta humana socialmente valiosa.

Los niños prodigio realizan una actividad fuera de lo común para su edad que crea un producto que llama la atención en un campo específico que hace competencia con los niveles de rendimiento del adulto antes de los 10 años. Por ejemplo Mozart en su infancia.

Hace años se consideraba genio aquel que tenía un CI superior a 180, en la actualidad este criterio se eliminó. Ahora es aquel superdotado que además realiza una obra genial. Así el genio se define por el producto de su trabajo u obra, y éste no dependerá solo de la superdotación intelectual, también dependerá de la motivación que tenga, creatividad y del compromiso con su tarea. (Valadez, 2006).

Disincronía

Es un concepto descrito por Terrasier, citado por Otón (2012), y tiene una dimensión esencialmente evolutiva y hace referencia al desfase que puede darse entre diferentes niveles del desarrollo, como el intelectual y el emocional.

Los casos en los que se observan más los efectos de la disincronía en los alumnos precoces es en los talentos académicos, los talentos lógicos y los superdotados. En relación a la disincronía, debe mencionarse una característica que a menudo se asocia a la superdotación y que algunos autores denominan «hipersensibilidad». En algunos casos, se habla de hipersensibilidad en el sentido de una mayor capacidad para percibir por medio de los sentidos, aunque más frecuentemente alude a una mayor sensibilidad e intensidad en la reacción ante cuestiones o situaciones que causan dolor o se perciben como una injusticia.

Socialización

La socialización es el proceso a través del cual el niño aprende las normas, valores, y actitudes propias del contexto en el que se desarrolla y aprende. Los distintos aspectos que integran la socialización son: el proceso de adquisición de la cultura, la integración de la cultura dentro de la personalidad y la adaptación del individuo al entorno social. La socialización como proceso se inicia al momento de nacer, pero continua durante toda la vida y sólo se detiene en el instante de la muerte. Por este motivo la socialización es un proceso nunca finito. A pesar de la continuidad del proceso socializador a lo largo de la vida adulta, la primera infancia constituye el periodo con mayor intensidad de socialización. (Estradé, 2003).

Dificultades de socialización

Las dificultades de socialización están más relacionadas con aspectos de personalidad y destrezas sociales adquiridas. En este sentido es altamente individual, pero puede acentuarse en aquellos perfiles intelectuales que tiendan a presentar poca flexibilidad, por ejemplo, cuando la creatividad está en niveles bajos. (Oton, 2012)

Entre los factores que contribuyen al aislamiento social se encuentran modelos inadecuados, sobreprotección, falta de aceptación familiar, complejos, timidez, falta de oportunidades. (Artola, 2014).

Cohesión grupal

La cohesión es la fuerza que mantiene unidos a los miembros de un grupo. Es esencial para alcanzar los objetivos propuestos, ya que los grupos que no tienen cohesión son difíciles de enseñar, porque los miembros que lo constituyen no se sienten motivados para realizar actividades de grupos.

Ante un grupo de elevado nivel de cohesión grupal puede predecirse que existirá una elevada comunicación entre sus miembros.

En la medida que un grupo presente un alto nivel de cohesión se encontrará menos diferencias individuales en cuanto a la interacción. La satisfacción y el agrado de los estudiantes por el grupo se incrementa por la interacción.

Si el estudiante no percibe que es aceptado por los otros integrantes del grupo escolar, sus respuestas emocionales tienden a coartar su participación en los

asuntos grupales. Las dimensiones del grupo escolar influyen en la comunicación. Ante un grupo grande las posibilidades de interacción y de comunicación disminuyen así como la participación de los alumnos en la clase.

En un grupo escolar grande, la distribución espacial en círculo puede no ser la más adecuada para una comunicación efectiva porque la distancia entre los miembros no estimula la integración entre éstos. No siempre se puede evitar que la comunicación se dirige hacia el maestro. A ello hay que añadir que aquellos alumnos tímidos o que se les hace difícil expresar sus ideas se sienten más expuestos a los otros en comparación con otras disposiciones que los colocaría en una posición de tipo anónima que les ofrece más seguridad para exponer sus ideas.

En los grupos de escolares pequeños ante la alternativa de elegir libremente donde ubicarse se ha observado que estos alumnos se colocan en torno al maestro (figura de autoridad) y que les ofrece seguridad. Otro elemento a contemplar es que los alumnos tímidos frecuentemente ocupan la primera fila con la intención de intervenir sin la presión del grupo que experimentarán en otras posiciones en el aula. Estos factores influyentes en la naturaleza, la calidad y cantidad de las relaciones interpersonales contribuyen al desarrollo de la expresión oral, una de las habilidades más importantes de la escolarización. (Díaz, 2002).

Convivencia

La convivencia es un espacio a construir entre los actores de la escena escolar. Un espacio en el que confluyen intereses y necesidades del conjunto, donde las

normas están establecidas a partir de un acuerdo y recíproca aceptación. Los valores que sustentan las normas de convivencia están siempre presentes en la práctica educativa, por lo tanto, si no se trabajan conscientemente y con intencionalidad pedagógica, se corre el riesgo de generar valores diferentes a los planificados.

La escuela debe desarrollar en sus alumnos la competencia para comprender y resolver conflictos que generan la vida en comunidad. La escuela debe promover la capacidad de reflexión y de comunicación (capacidad para escuchar y opinar) de resolución concertada de conflictos.

La tarea de la escuela es hacer visible sus problemas, formularse nuevas preguntas y construir estrategias de intervención acordes con los nuevos escenarios. Pasar del pensamiento simplista, lineal y monocausal a un pensamiento complejo que atienda de manera sistémica las variables que intervienen en la acción educativa.

Aprender a convivir implica el desarrollo de ciertas habilidades sociales en la resolución de conflictos. Éstas constituyen un conjunto de actitudes, ideas, creencias, valores, sentimientos, comportamientos destinados a lograr acercamiento, cooperación, comunicación y vinculación con los demás. Disculparse, reparar un daño, ceder, negociar, argumentar para convencer, respetar al diferente, etc.

Para enseñar a vivir con otros no basta con desplegar un repertorio eminentemente conceptual, se requiere enseñar y en el mismo acto convivir. La convivencia se enseña fundamentalmente conviviendo. (Ferreya, 2006).

Límites

Los límites son como vallas; estructuras de protección que ayudan a los niños a sentirse seguros. Las vallas y los límites se ponen y mantienen para ayudar a la gente a saber hasta dónde pueden llegar. Los límites establecen un marco en el cual todos conocen las reglas. Una parte natural de crecer es ampliar dichos límites y apartar esas vallas. Para que tengan un valor educativo, los límites implementados deben explicitar que lo indeseable son los actos, no las personas; además no deben de provocar desafíos que provoquen batallas de voluntades ya que se generan luchas de poder, de igual manera deben distinguir las emociones de los actos. La escuela tiene que recuperar el lugar de la palabra como aquello propio de las personas y de la escuela. Para ello, las normas deben de ser claras, explícitas y conocidas por todos. (Ferreyra, 2006).

Desarrollo socio-afectivo

El aspecto socio-afectivo parte del desarrollo integral del niño y de la niña. Se puede dividir en desarrollo afectivo y social. Son 2 de las cuatro dimensiones del desarrollo psicológico incluyendo el motor e intelectual.

El desarrollo socio-afectivo incluye los procesos de actualización del conocimiento del entorno y de sí mismo, que permiten la significación y reconocimiento de conductas afectivas en el propio sujeto y en los demás, con el fin de alcanzar una mejor adaptación en el medio. Poco a poco, estas conductas adquieren más complejidad. También se involucra el proceso de interiorización de las normas para adecuarse a las esperadas. (Ocaña, 2011).

Desarrollo afectivo

Existe una capacidad innata de desplegar el mundo afectivo y que el bebé nace con predisposición a establecer vínculos y desarrollar afectos, se necesita la intervención activa de otros individuos de la especie para estimular esas potencialidades afectivas. El desarrollo afectivo está condicionado por la interacción de los agentes socializadores y por factores que, a su vez, influyen en éstos como son la cultura, la economía, etc. (Ocaña, 2011).

Desarrollo social

El grupo de la misma edad le ayuda al niño a formar sus actitudes y valores. Si bien la familia desempeña un papel muy importante en este aspecto, el grupo de niños de su misma edad le suministra un foro donde puede tamizar los valores derivados de los padres para conservar unos y descartar otros, además que estos grupos son más homogéneos, en comparación cuando hay diferencia de edades demasiado grande, surgen problemas por las diferencias de tamaño, intereses y niveles de capacidad.

Mientras que el grupo de la misma edad desempeña la necesaria función de separar al individuo del círculo familiar y el dominio de los padres, puede llegar a someter al individuo a su propio dominio, pero existen diferencias en el grado de impresionabilidad y disponibilidad, las cuales tienen repercusión en la conducta de los niños. Por ejemplo: en el salón de clases de la escuela primaria habrá siempre un pequeño círculo interior de niños populares conocido como el grupo estrella, uno o dos niños aislados con quien nadie quiere jugar.

Luego está el grupo intermedio, de quienes no son ni extremadamente populares o impopulares, por lo que la mayoría de los niños debe estar contento dentro de su

grupo. No obstante, los niños del círculo exterior en lugar de unirse, pasan tratando de entrar al círculo interior pero dado a que los escolares tienen tendencia a crear círculos cerrados estos niños son rechazados una y otra vez, se sienten despreciados y su concepto de sí mismos se ve lesionado, no valoran la amistad de los demás niños del círculo externo y recuerdan esos años con amargura.

Los adultos restringen el modo de vida de los niños o ayudan a guiarlos, ya que la personalidad, actitudes y forma de comportamiento de los adultos que entran en contacto con grupos de niños ejercen una gran influencia dentro de esos grupos. (Chavarría, 1987).

La entrada a la escuela constituye para el niño el verdadero contacto con el mundo exterior, que se traduce en manifestaciones de la autonomía. Es el tiempo de la manifestación de sí mismos, de aprendizajes específicos, de reglas y deberes; momento de comunicarse persona a persona de un modo nuevo. Los aprendizajes de la comunicación entre padres e hijos sirven para descubrir el mundo. En esta etapa de la vida escolar, pueden imputarse al niño sus actos y necesita que le guíen y orienten para que sus herramientas de comunicación sean funcionales. El niño no sólo se comunica para expresar sus necesidades, lo hace para hacerse comprender, para discutir, expresar sus ideas y entablar amistades. La integridad de su persona, la autoestima, su motivación para aprender y para socializarse, así como su deseo de desarrollarse, son fundamentos integrados para comunicarse con sus padres.

Si hay un bloqueo de la comunicación entre los progenitores y el hijo, este último

se encontrará solo, perderá confianza en sí mismo, se negará a desarrollarse y se situará en un modo de espera pasiva. En consecuencia, hay que apoyar a los padres que tienen dificultades de comunicación con su hijo y, si es necesario, asegurar los vínculos y comunicación con el niño por diferentes métodos complementarios. Los niños que sufren una falta de comunicación durante el periodo que va de los cuatro a los doce años, deberían beneficiarse de ayudas complementarias y estar acompañados por otros adultos significativos para ellos. Cuando más se preocupe la sociedad de las necesidades de los niños, menos se aislarán y abandonarán su desarrollo. (Julien, 2007).

El desarrollo de amistades con los pares es uno de los aspectos más importantes del desarrollo social de los niños. En el proceso del desarrollo psicosocial todos los niños normales pasan por cuatro etapas:

- a. Autosocialidad: La etapa lactante y prenatal del desarrollo en que los intereses, placeres y satisfacciones son ellos mismos. En esta etapa pueden desear la compañía de otros, pero juegan solos al lado de ellos y no con ellos. Un niño solitario aún no ha pasado esta etapa del desarrollo psicosocial.
- b. Heterosocialidad infantil: Entre los 2 y los 7 años, los niños buscan la compañía de otros, independientemente del sexo.
- c. Homosocialidad: Entre los 8 y los 12 años, mientras están en la escuela primaria, prefieren jugar con otros niños del mismo sexo, pero no por propósitos sexuales, sino por amistad y compañía. Existe cierto antagonismo entre los sexos.
- d. Heterosocialidad adolescente y adulta: De los 13 años en adelante, donde los placeres, compañía, y amistades se encuentran en ambos sexos. Los chicos y chicas adolescentes comienzan a formar parejas e inician noviazgos. (Rice, 1997).

Terapia de Juego

Ésta le proporciona al niño la oportunidad de explorar y expresar su experiencia, sentimientos y pensamientos, así como a intentar comprender la propia conducta y la de los demás.

Los conflictos internos y contenidos que se reflejan en el juego, frecuentemente se relacionan con la dependencia, pérdidas, control, miedo, ansiedad, inversión de papeles y auto-concepto.

Los fundamentos para incorporar los medios del juego y el juego al trabajo con niños se basan en los siguientes conceptos:

- Los juegos son un medio de expresión natural, experimentación y aprendizaje en general del niño
- El niño se siente en casa en un escenario de juego y se relaciona fácilmente con los juguetes y lo que les concierne
- El juego facilita la comunicación y la expresión
- El juego es un medio que también facilita la liberación catártica de sentimientos, frustraciones y ansiedades; es decir, brinda la oportunidad de ventilar y manejar sus emociones desde una perspectiva diferente. (Esquivel, 2010).

Habilidades sociales

Una habilidad es la posesión o no de ciertas destrezas necesarias para cierto tipo de ejecución. Las habilidades sociales se refieren a las destrezas relacionadas con la conducta social en sus múltiples manifestaciones. El término habilidad se

usa para destacar que la competencia social no es un rasgo de la personalidad, sino un conjunto de respuestas específicas asociadas a determinadas clases de estímulos que son adquiridas mediante procesos de aprendizaje.

Rinn y Marke, citado por Peñafiel (2010), afirman que las habilidades sociales son un repertorio de comportamientos verbales y no verbales a través de los cuales los niños incluyen las respuestas de otros individuos (compañeros, padres, hermanos y maestros) en el contexto interpersonal. Este repertorio actúa como un mecanismo a través del cual los niños inciden en su medio ambiente obteniendo, suprimiendo o evitando consecuencias deseadas o no deseadas en la esfera social. En la medida en que tienen éxito para obtener las consecuencias deseadas y evitar o escapar de las no deseadas, sin causar dolor a los demás, se considera que tienen o no habilidades sociales.

Las habilidades sociales tienen componentes motores y manifiestos (conducta verbal) emocionales y afectivos (ansiedad o alegría) y cognitivos (percepción social, atribuciones, autolenguaje). La inadecuación social puede tener sus raíces o estar mantenida por determinados factores cognitivos como pueden ser las percepciones, actitudes o expectativas erróneas. Ciertas clases de pensamientos pueden facilitar la ejecución de conductas socialmente habilidosas mientras que otros pueden inhibir u obstaculizar las mismas. Las variables cognitivas más importantes en el área de las habilidades sociales son: Capacidad para transformar y emplear la información de forma activa, conocimiento de la conducta habilidosa apropiada, capacidad de ponerse en lugar de la otra persona,

percepción social e interpersonal adecuada, habilidades de procesamiento de la información y capacidad de resolución de problemas.

Para explicar las habilidades sociales en la infancia hay tres tipos de definiciones que enfatizan diferentes aspectos:

- La definición de aceptación de los iguales, donde se consideran socialmente hábiles los que son aceptados o populares en la escuela o comunidad.
- La definición conductual, que define las habilidades sociales como aquellos comportamientos específicos de la situación, que aumentan la probabilidad de asegurar o mantener el refuerzo o de disminuir la probabilidad de que aparezca un castigo o consecuencia negativa.
- Según la definición de validación social, son un conjunto de competencias que posibilitan que el niño mantenga relaciones sociales positivas con otros y que afronte de modo efectivo y adaptativo las demandas de su entorno social, aspectos que contribuyen a la aceptación de los compañeros, adecuado ajuste y adaptación social.

Las clases de habilidades sociales pueden ser tres: cognitivas, emocionales e instrumentales.

- Las cognitivas son aquellas en las que intervienen aspectos psicológicos relacionadas con el pensar, tales como identificar necesidades, preferencias, gustos, deseos en uno mismo y los demás.

- Las habilidades emocionales están implicadas la expresión y manifestación de diversas emociones como la ira, el enfado, la alegría, están relacionadas con el sentir.
- Las instrumentales están relacionadas con el actuar, como las conductas verbales al mantener una conversación o preguntar; alternativas a la agresión, provocaciones; conductas no verbales como tono de voz, ritmo, intensidad, gestos, etc.

Para Goldstein, citado por Peñafiel (2010), las habilidades sociales, según su tipología son:

- Habilidades sociales básicas: escuchar, iniciar y mantener una conversación, formular una pregunta, dar las gracias, presentarse, presentar a otras personas, hacer un elogio.
- Habilidades sociales avanzadas: pedir ayuda, participar, dar y seguir instrucciones, disculparse y convencer a los demás.
- Habilidades relacionadas con los sentimientos: conocer y expresar los sentimientos propios, conocer los sentimientos de los demás, enfrentarse al enfado del otro, expresar afecto, resolver el miedo, auto-recompensarse.
- Habilidades alternativas a la agresión: pedir permiso, compartir algo, ayudar a los demás, negociar, empezar el autocontrol, defender los propios derechos, responder a las bromas, evitar problemas con los demás, no entrar en peleas.
- Habilidades para hacer frente al estrés: formular y responder a una queja, demostrar deportividad después de un juego, resolver la vergüenza,

arreglárselas cuando lo dejan de lado, defender a un amigo, responder al fracaso y a la persuasión, enfrentarse a los mensajes contradictorios, responder a una acusación, prepararse para una conversación difícil, hacer frente a las presiones de grupo.

- Habilidades de planificación: tomar decisiones realistas, discernir sobre las causas de un problema, establecer un objetivo, determinar las propias habilidades, recoger información, resolver los problemas según su importancia, tomar una decisión eficaz, concentrarse en una tarea.

Entrenamiento en habilidades sociales

Las estrategias de intervención se denominan como entrenamiento en habilidades sociales. En esta estrategia de entrenamiento y enseñanza se emplea un conjunto de técnicas conductuales y cognitivas enfocadas a adquirir aquellas conductas socialmente efectivas que el niño y la niña no tiene en su repertorio y también modificar las conductas de relación interpersonal que el niño y niña poseen pero que son inadecuadas. Así por ejemplo un niño o niña que sabe solucionar los conflictos interpersonales que se le plantean con sus iguales puede aprender a hacerlo si se le enseña directa y activamente.

Las áreas a trabajar dentro del entrenamiento de las habilidades sociales son:

- Habilidades Básicas de Interacción social: sonreír y reír, saludar, presentarse, hacer favores, mostrar cortesía y amabilidad.
- Habilidades para hacer amigos y amigas: ayudar a los otros, iniciaciones sociales, unirse al juego, cooperar y compartir.

- Habilidades conversacionales: iniciar y mantener conversaciones, terminar conversaciones, unirse a la plática de otros, dialogar en el grupo.
- Habilidades relacionadas con los sentimientos, emociones y opiniones: autoafirmaciones positivas, expresar y recibir emociones, defender los propios derechos y las propias opiniones. (Rivera, 2008)

Las habilidades sociales se aprenden a través de los siguientes mecanismos: aprendizaje por experiencia directa, por observación, aprendizaje verbal o instruccional, y aprendizaje por retroalimentación interpersonal.

Las habilidades sociales se adquieren a lo largo del proceso de socialización, que comienza en la familia, que continúa en la escuela, para después los amigos. (Peñafoel, 2010).

Dinámica de grupos

La dinámica de grupos trata mediante técnicas corporales que el grupo alcance una mayor cohesión, a tal efecto, la expresión corporal actúa como desinhibidora, lo que facilita la comunicación verbal, la apertura hacia los demás, así como la sociabilidad y aceptación del otro. (Jordán, 1998).

Los medios, o los métodos, empleados en situaciones de grupo para lograr la acción del mismo, se denominan técnicas grupales. (Rodríguez, 2005).

Las técnicas de grupo constituyen procedimientos que tienen un fundamento científico y han sido probadas en la experiencia. Por eso es propio decir que el uso de una técnica adecuada tiene el poder de activar los impulsos y las motivaciones

individuales y de estimular tanto la dinámica interna como la externa de manera que las fuerzas individuales puedan estar mejor integradas y dirigidas hacia las metas del grupo.

El uso de una técnica determinada no basta para lograr el éxito. Las personas que manejan la técnica deben poner su parte: un espíritu creador, habilidad personal, buen sentido e imaginación. La adecuación, en cada caso, de las normas a las circunstancias y conveniencias del momento contribuirá para que haya éxito en la aplicación de una técnica. Las diversas técnicas grupales tienen características variables que hacen que sirvan para determinados grupos en distintas circunstancias. El conductor del colectivo es la persona que generalmente decide qué técnica usar. Sin embargo, cuando el grupo mismo ha alcanzado una cierta madurez, decide por sí solo al respecto. (Rodríguez, 2005)

Entre las estrategias para el desarrollo de la perspectiva social y de empatía se encuentra el Role-playing (juego de roles).

Juego de roles

Esta técnica del role-playing o juego de roles ha sido usada en diversos ámbitos relacionados con la educación. Su origen reside en las dinámicas de grupo, especialmente en las técnicas de inoculación del estrés. También se ha utilizado para favorecer un ambiente de motivación e interés alrededor de un determinado tema, para estimular la participación en el grupo, para analizar y solucionar conflictos individuales o interpersonales, e incluso desde la perspectiva clínica. Dentro del ámbito educativo, y especialmente en el de la educación moral, el role-

playing cumple un papel fundamental por su vinculación directa con las capacidades de empatía y perspectiva social. Desde un punto de vista evolutivo, la aplicación de esta técnica está justificada por la superación progresiva del egocentrismo que facilita entrar en contacto con opiniones, sentimientos e intereses divergentes y distintos del propio. De este modo se inicia el proceso de construcción del conocimiento social. Asimismo, con el role-playing se ofrece la posibilidad al alumno de formarse en valores hoy tan necesarios como: la tolerancia, el respeto y la solidaridad.

Esta técnica consiste en la dramatización de una situación en la que se plantea un conflicto, interesante y relevante, desde el punto de vista moral. En la representación de la situación debe existir la improvisación por parte de los distintos personajes y un énfasis en la expresión de las distintas posturas, haciendo uso del diálogo. Desde la diversidad de puntos de vista, los implicados intentan llegar a algún tipo de solución. Esta técnica incide en las áreas: perceptiva, cognitiva y perceptual. Se someten a consideración tres elementos necesarios para el juicio: la percepción directa del conflicto o situación, ¿cómo veo la situación?, ¿cómo creo que los otros la ven? y ¿cómo la interpretan realmente? También se trabaja el pensamiento: ¿por qué? y ¿sobre cuáles argumentos?

Por último, es imprescindible reflexionar y reconocer los factores vivenciales, emocionales o afectivos: ¿qué es lo que siento o sentiría?, ¿y los demás? Por tanto, en el role-playing se trabajan aspectos interpersonales, racionales y afectivos que están presentes en la toma de decisiones y que serán, en un momento posterior, objeto de análisis y reflexión. Además, hay otras habilidades

que se benefician de la puesta en práctica del role-playing, por ejemplo: la habilidad para resolver conflictos, la capacidad para asumir las consecuencias derivadas de una toma de decisiones, etc. (Alonso, 2004)

Esta técnica consta de cuatro fases:

a. **Motivación**.- Es guiada por el profesor que promueve un clima de confianza con la clase y presenta conflictos para que se tomen en cuenta, como un tema de interés.

b. **Preparación para la dramatización**.- El docente da a conocer los datos necesarios para la representación, indicando cuál es el conflicto, qué personajes intervienen y qué situación se va a dramatizar.

c. **Dramatización**.- Los alumnos asumen el rol protagónico y se esfuerzan por preparar el argumento pertinente, tratando de encontrar un diálogo que evidencia el conflicto que presenta a sus compañeros de aula.

d. **Debate**.- Se analiza y valora los diferentes momentos de la situación planteada y se hacen las preguntas sobre el problema dramatizado; en algunos casos se puede solicitar que los alumnos que han representado el conflicto den sus opiniones y cómo se sintieron al asumir el rol que les ha tocado interpretar.

El papel del profesor es de moderador; guía el debate hacia la búsqueda de nuevas respuestas y alternativas; para solucionar el conflicto planteado, se debe explorar al máximo para poder establecer conclusiones y medir las consecuencias de las decisiones tomadas.

El maestro debe tener presente que las experiencias de expresión corporal responden a una serie de principios básicos que involucran una visión moderna de la educación la cual se centra en el proceso evolutivo del niño. Entre esos principios están:

- La actividad: le permite al niño la movilidad necesaria para experimentar y ponerse en contacto con su ambiente.
- La individualidad: le permite fortalecer su propia personalidad de tal manera que pueda expresar sus ideas.
- La colectividad: como principio le permitirá adquirir el contacto social necesario para conseguir objetivos comunes.
- La libertad: estimula la creatividad en el niño.
- Vitalidad: permite preparar al niño para que se incorpore a la vida en forma más adecuada, gracias a la vivencia continua de sus experiencias como ser humano.

Estos principios, que son fundamentales en una educación moderna, se plasman y evidencian en las experiencias de expresión corporal que se les brinda a los niños para su desarrollo integral en su centro infantil. (Bolaños, 2006).

Expresión corporal

Según Patricia Stokoe, citado por Enguídanos (2004), la expresión corporal es una danza para todos, es esa danza que está dentro de uno.

Desde el enfoque de las prácticas psicomotrices, el concepto de expresión corporal es analizado desde lo que ellos llaman el criterio de complejidad. Así discriminan tres niveles de complejidad: expresión del cuerpo, expresión a través del cuerpo y expresión por el cuerpo; se explican:

- **La expresión del cuerpo** es de carácter orgánico emocional y designa a las formas más directas de la expresividad humana, como la sonrisa, el grito primario, llanto.
- **La expresión a través del cuerpo** también denominada expresión proxémica , comprende las formas de contacto interpersonal más mediatizadas, a través de la mirada, el tacto, la voz, ya sea en talleres de formación en psicomotricidad, expresión, teatro, narración, gimnasias expresivas.
- **La expresión por el cuerpo** puede considerarse una expresión simbólica. Comprende formas más elaboradas, más distanciadas, que aparecen en la mímica, en la expresión corporal-danza, en la danza de improvisación, o aquella de diferentes estilos.

El método que emplea Patricia Stokoe pasa por tres momentos:

- El despertar:

Es una etapa de descubrimiento en la que se emplea la observación para investigar sobre uno mismo. El conocerse cada vez mejor permite: ser, expresar. Observarse así mismo cómo se respira o mueve, es el inicio para descubrir datos sobre el comportamiento corporal.

- La formación de hábitos:

Se refiere a un periodo de hábitos corporales para mejorar la calidad de vida. La adquisición de determinadas conductas para conseguir una higiene corporal. Esta etapa permite el paso a dinámicas corporales más complejas.

- Adquisición de habilidades:

Es el momento de afianzar lo ya adquirido y continuar el proceso de aprendizaje para llegar al pleno desarrollo del lenguaje y expresión corporal. Aquí se hace referencia a conceptos de: coordinación, equilibrio, tono, ritmo a través de la danza, el movimiento por el movimiento, la música, etcétera.

La expresión corporal permite trabajar con una variedad enorme de materiales, pero debe olvidarse que el principal instrumento es el propio cuerpo, y esto debe estar siempre presente al referirse a este tema.

Trabajar con el cuerpo del niño es enfrentarse a su respiración, a su postura, a su tono, a su ritmo, aspectos infinitamente importantes para y por descubrir, que la mayoría de las veces pasan totalmente desapercibidos en la escuela, puesto que se mantiene al cuerpo demasiado tiempo silenciado. (Enguídanos,2004).

Interacción

Las relaciones entre dos o más personas en las que las acciones de una afectan a las otras, y viceversa, provocándose otras acciones de respuestas o reacciones de unos y otros. Estas cadenas de respuestas pueden ser diferentes de un sujeto al otro.

Para comprender el comportamiento de un niño ante un evento determinado en que interactuó con otro en las condiciones escolares habría que considerar: historia personal (experiencias), características personológicas, situación social de desarrollo, posición en el grupo, frecuencia de interacciones, vínculo intersubjetivo.

Comunicación

La comunicación es lo que el receptor entiende, no lo que el emisor dice. En toda comunicación humana confluyen tres actores: la persona que habla o el emisor, la persona que escucha o el receptor, lo que dice la persona que habla al que escucha (mensaje). Estos tres factores se relacionan entre sí a través de tres operaciones: emisión, transmisión y recepción. En el desarrollo de estas tres operaciones se pueden distinguir tres niveles: psíquico, fisiológico, físico. Estos tres niveles están integrados dentro de un proceso que corresponde a un tipo social de relación en el que se ha establecido un código definido y común: el idioma o lengua.

Se requieren ocho pasos para que un proceso de comunicación sea efectivo, sin importar si éste se realiza utilizando el habla, cualquier tipo de señal con las manos, mediante imágenes o cualquier otro medio de comunicación o tipo de lenguaje. Los pasos del proceso de comunicación son: nacimiento de la idea y desarrollo de la misma, con una determinada intención; lo que una persona quiere contar a otra. La codificación del mensaje, es decir, poner el mensaje en un código común para emisor y receptor, ya sea palabras o símbolos conocidos por ambos interlocutores. Elaborado el mensaje, éste se transmite eligiendo el material que

considere más adecuado, teniendo en cuenta y controlando las posibles interferencias que se puedan dar. Mediante un canal de recepción (vista, oído, olfato, tacto, gusto), la persona recibe el mensaje; cuantos más órganos intervengan en la recepción, mejor se recibirá el mensaje. Si los canales de recepción no funcionan bien o el receptor ha puesto una barrera a ese mensaje, éste se pierde.

El receptor descifra al mensaje, lo interpreta intentando reconstruir una barrera del mensaje. Si esa idea coincide con lo que el emisor transmitió se puede decir que se ha logrado la comprensión del mensaje; una vez recibido, descifrado e interpretado el mensaje, el receptor puede aceptarlo o rechazarlo. Si es aceptado se puede hablar de que se ha logrado el efecto deseado y que la comunicación se ha establecido, y al contrario, si el mensaje se ha rechazado.

El uso que el receptor de al mensaje recibido y su reacción ante el mismo es uno de los pasos decisivos de este proceso. La retroalimentación o feedback es el paso final del proceso de comunicación, la respuesta del receptor, que asume el papel de emisor dando lugar a todo el proceso nuevamente. Si esta retroalimentación no tuviera lugar, la comunicación no existiría, ya que no habría un proceso de ida y vuelta, no habría interacción bilateral, sólo transmisión de información a nivel unilateral. La retroalimentación o feedback es fundamental en un proceso de comunicación, porque es la información de regreso, la información que indica al emisor que el mensaje que ha emitido ha sido recibido; le indica si ha sido bien interpretado o no y si se ha utilizado. (Diez, 2006).

Comunicación verbal: El empleo de medios verbales, signos, símbolos para transmitir una información proporciona un conocimiento determinado, que no propicia un vínculo interpersonal. Constituye el nivel primario de la comunicación se centra en “lo que se dice” a través de conceptos comprensibles directamente.

Comunicación no verbal: El mensaje es expresado mediante formas no verbales lo que implica del interlocutor una interpretación o traducción del lenguaje codificado que recibe. Representa el nivel secundario de la comunicación se centra en “lo que se dice con gestos o lenguaje corporal.

Se caracteriza por la variedad y amplitud: tono e inflexiones de la voz, ritmo, cadencia, contacto de las manos, movimientos del rostro, gestos, posturas del cuerpo, el silencio. También el contexto en que tiene lugar la comunicación es necesario considerarlo para comprender lo comunicado.

Comunicación interpersonal

La comunicación es un proceso de integración entre las personas en el cual se expresan sus cualidades psicológicas y en el que se forman y desarrollan sus ideas, representaciones y sentimientos, etc. En este proceso el sujeto asume y transmite el mensaje acorde con su personalidad y estimula el desarrollo de potencialidades cognitivas y de nuevos motivos, intereses y convicciones.

Las normas de comportamiento de los grupos escolares se originan también por las normas de comunicación. Asimismo, el proceso comunicativo del grupo influye de manera significativa en la estructura informal de los grupos escolares. Todo ello revela los estrechos vínculos entre la interacción, la comunicación y la

estructura grupal y la necesidad de estudiar los intersticios para comprender el comportamiento grupal de los alumnos y diseñar programas de orientación para el maestro.

Si en el aula la comunicación se efectúa en un solo sentido, desde maestro emisor de los contenidos hacia los alumnos y los alumnos no se implican en el proceso comunicativo ésta será deficiente, porque no hay oportunidades para el diálogo ni el intercambio, no se crea el espacio interactivo y no se participa por diversas razones: por temor a equivocarse, por falta de motivación, porque no se generó el momento oportuno, etc.

Los maestros podrían reducir los problemas de disciplina en el aula, si promovieran una comunicación efectiva en la que los alumnos tuvieran la posibilidad de interactuar, intercambiar opiniones y criterios libremente y la comunicación fuera también alumno – alumno no solo en dirección vertical profesor - alumno. (Ibarra, 2006).

Debido a las interacciones en el grupo, los miembros ocuparán determinadas posiciones y se establecerán pautas comunicativas, todo lo cual influirá en el comportamiento grupal.

El grupo escolar, se caracteriza por una estabilidad temporal y esto supone el establecimiento de la estructura formal (oficial) y el surgimiento de una estructura informal. Las posiciones que ocupan los alumnos en función de las tareas asignadas generan interacciones y esa madeja de relaciones se complejiza por las interacciones que emergen desde la estructura informal.

La estructura grupal influye en: la conducta de sus integrantes, la satisfacción grupal.

Las normas de comportamiento de los grupos escolares se originan también por las normas de comunicación. Asimismo, el proceso comunicativo del grupo influye de manera significativa en la estructura informal de los grupos escolares. Todo ello revela los estrechos vínculos entre la interacción, la comunicación y la estructura grupal y la necesidad de estudiar los intersticios para comprender el comportamiento grupal de los alumnos y diseñar programas de orientación para el maestro.

Barreras de comunicación

Son perturbaciones que se presentan durante el proceso de comunicación, que interfieren y afectan total o parcialmente la realización del mismo. También conocidas como ruido o interferencias.

Las barreras semánticas son generadas por una falta de coincidencia entre el emisor y el receptor, en relación con el significado y sentido que adquieren las palabras, los enunciados, las oraciones y símbolos empleados en la estructuración de un mensaje.

Las barreras físicas afectan a los medios utilizados para la transmisión y recepción del mensaje. Mientras que las barreras fisiológicas se presentan cuando hay una disfunción total o parcial en los órganos que intervienen en el proceso fisiológico de la participación. Las barreras psicológicas parten de la idea

en que se concibe y percibe el mundo que le rodea. Las barreras ideológicas están vinculadas con el contexto sociocultural de quienes establecen la comunicación.

Estrategias de intervención

Según Betancourt, citado por Valadez (2012) debe atender los siguientes aspectos:

- a. Tener claramente definidos los propósitos a alcanzar por el educando tomando en cuenta sus intereses.
- b. Planear actividades donde se favorezca la transferencia de aprendizaje.
- c. Promover situaciones que favorezcan el desenvolvimiento de sus potencialidades y habilidades específicas, particularmente en el área de toma de decisiones, planeación, creatividad y comunicación.
- d. Propiciar experiencias que permitan al educando alargar sus horizontes personales, proyectando objetivos mayores para sí mismo y desenvolviéndose en un seno de responsabilidad e independencia intelectual.
- e. Tener bien claro desde un punto de vista teórico y metodológico qué se entiende por alumnos con aptitudes sobresalientes y/o talentos específicos.
- f. Enfocar la atención del alumno(a) talentoso de forma holística: entorno, coetáneos, relación consigo mismo.

- g. Debe ser flexible durante el trabajo con dicho educando en cuanto a permanecer dentro o fuera del salón de clases dentro de un curriculum diferenciado.
- h. Ser susceptible de fácil seguimiento desde los sistemas de supervisión existentes.
- i. Estimular el buen pensar, la motivación, el crear y las habilidades sociales a través de actividades orientadas a la solución de problemas, toma de decisiones, pensamiento reflexivo, creativo y actividades que incluyan la planeación, autocontrol.
- j. Comprometer a los estudiantes con aptitudes sobresalientes y/o talentos específicos con darle respuesta en el futuro a los problemas reales de la sociedad y acercarlos al mundo de la tecnología. Además debe prever el desarrollo del auto-entendimiento y la comprensión de la relación con las personas, las instituciones de la sociedad, la naturaleza y la cultura. Además debe prever el desarrollo del auto-entendimiento y la comprensión de la relación con las personas, las instituciones de la sociedad, la naturaleza y la cultura.
- k. Adaptar el contenido de las herramientas psicopedagógicas para estudiantes con aptitudes sobresalientes debe centrarse en ser organizado para incluir más estudios elaborados, complejos y profundos de las ideas principales, problemas y temas que integran el conocimiento dentro y entre los sistemas de pensamiento.

I. Las propuestas de intervención para estudiantes con aptitudes sobresalientes debe permitir el desarrollo y la aplicación de la producción de habilidades.

Los programas de enriquecimiento extracurricular deben orientarse a desarrollar habilidades básicas y profundizar en habilidades específicas. Deben, además, desarrollar habilidades de pensamiento crítico y creativo, así como estimular el desarrollo de los rasgos personales y socioafectivos, y diseñar programas, proyectos y actividades que vayan de lo general a lo particular. Sólo de esta manera se cumplirá con el objetivo de que estas capacidades se desarrollen no sólo dentro del aula ordinaria, sino también fuera de ella; además, esto generará resultados favorables.

El enriquecimiento extracurricular implica también establecer una relación de manera intrínseca de los contenidos del currículo ordinario, el enriquecimiento extracurricular y los ambientes de la vida real, para que de esta forma los distintos escenarios complementen.

Se requiere que el alumno cuente con las herramientas necesarias para manejar la realidad. Se espera que, con la motivación proveniente de la familia o la escuela, el alumno tenga una actitud abierta al cambio. (Valadez, 2012).

2.3 Marco referencial

En este apartado se muestran las principales referencias para la realización de esta investigación, hechos a partir de los cuales se desarrolló el presente trabajo.

“Estrella”, es un programa de desarrollo personal que se inició en 1990. Se fundamentó en distintas experiencias y ejemplos ya experimentados de este tipo de sistemas, como el Modelo de Talentos Ilimitados que entrena destrezas

cognitivas y afectivas, pensamiento productivo, toma de decisiones y planificación de recursos, y el modelo de Interacción Cognitiva Afectiva que utiliza la interacción entre procesos, estrategias y contenidos en las siguientes áreas: arte, música, ciencias, estudios sociales, aritmética y lenguaje.

Otros ejemplos son el Modelo de Aprendizaje Autónomo de Betts, citado por Valadez (2012) que entrena procesos de pensamiento y autocontrol. Por el programa han pasado más de 800 alumnos de edades comprendidas entre 4 y 16 años. Los alumnos acceden al programa Estrella de forma voluntaria, el requisito es tener un diagnóstico realizado por profesionales especializados, donde se reflejen sus características personales e intelectuales.

Habitualmente trabajan en grupos no mayores de 10 alumnos a los que son adscritos en función de su madurez y nivel de conocimientos. Este tipo de actividades es el complemento necesario para las actividades escolares, e imparte contenidos a los que la institución escolar no llega.

Algunos de los objetivos de este programa son los siguientes:

- Conseguir un desarrollo personal armónico.
- Potenciar el empleo de procesos de pensamiento.
- Potenciar el desarrollo cognitivo hacia los conocimientos científicos.
- Desarrollar habilidades relacionales entre iguales.
- Prevenir disfunciones conductuales.
- Prevenir dificultades de aprendizaje.

- Prevenir problemas motivacionales ocasionados por el dominio de las materias curriculares.

En relación con los contenidos, cabe señalar que éstos son muy variados y siempre deben estar organizados en estructuras personalizadas y flexibles.

Ahora bien, y en lo que respecta a sus áreas de intervención y actividades, es posible distinguir cuatro grandes áreas:

a. Entrenamiento cognitivo o modulación cognitiva.

Esta propuesta se centra, sobretodo, en reforzar el desarrollo de habilidades cognitivas, psicosociales y afectivas, las que constituyen la base del pensamiento superior y de la superdotación.

La idea es ayudar a desarrollar la inteligencia y conseguir que los sujetos de alta capacidad intelectual obtengan más provecho de sus recursos intelectuales. Es necesario iniciar este entrenamiento desde edades tempranas, porque muchos alumnos que manifiestan algún grado de precocidad tienen un potencial que pueden no llegar a desarrollar si no se les permite manifestarlo. Además, el enriquecimiento cognitivo por medio del manejo de habilidades y estrategias básicas de pensamiento es una ventaja para su integración escolar y su equilibrio personal futuro.

El sistema de mejora cognitiva que se propone tiene los siguientes objetivos:

- Promover el desarrollo de la inteligencia.
- Favorecer la construcción del significado.
- Asegurar el aprendizaje autorregulado.

- Facilitar la transferencia.
- Fomentar el desarrollo de valores.

Por otro lado, pretende desarrollar las siguientes habilidades:

- Adquirir, generar y ampliar habilidades de pensamiento.
- Desarrollar y aplicar estrategias.
- Resolver problemas reales.
- Favorecer el aprendizaje intencional.
- Utilizar el pensamiento crítico, productivo y creativo.

b. Asesoramiento personal-social. Esta parte del programa de apoyo y enriquecimiento. Está constituida por un conjunto de actividades dirigidas a un mejor conocimiento y aceptación de la propia persona y de sus diferencias con los demás, y consta de ejercicios de “habilidades sociales”. En conjunto, no son muy diferentes a programas habituales de este tipo para niños de edad media, aunque se adaptan a las necesidades específicas que presentan nuestros alumnos.

Sus objetivos son:

- Conocimiento de sí mismo y aceptación de las capacidades, intereses y necesidades propias.
- Desarrollo de la independencia, autodirección y disciplina en el aprendizaje.
- Estimulación de metas y aspiraciones.
- Conocimiento y manejo del contexto.
- Colaboración y cooperación con los demás.

Las temáticas y las formas de trabajo son muy variadas, pues dependen de la edad y las necesidades que los profesores detecten en los grupos de alumnos.

Ejemplos de algunas áreas de contenidos:

Núcleo 1:

¿Qué son las relaciones?

¿Qué son los sentimientos?

Comunicación no verbal

Alternativas a la agresión

Núcleo 2:

Amistad y amor

Trabajar y divertirse

Evasión de la realidad

Preocupaciones sociales

c. Actividades de enriquecimiento específico. Las actividades de enriquecimiento agrupan algunos de los objetivos de este programa, como potenciar el desarrollo cognitivo hacia los conocimientos científicos. El famoso fenómeno “post-sputnik” demostró hace ya muchos años que una de las causas de un menor avance en la ciencia era no despertar interés hacia los conocimientos científicos en los alumnos y dirigirla, por el contrario, a memorizar los existentes. En el caso de los niños y jóvenes con capacidad superior, es muy importante despertar su interés y curiosidad científica. De esta forma, encontrará cauce su insaciable curiosidad y podrá diseñar con mayor libertad su futuro.

También, ayuda a prevenir dificultades de aprendizaje y de motivación, al tiempo que fomenta las buenas relaciones, ya que la mayoría de estos trabajos se hacen de forma cooperativa y grupal.

Áreas de enriquecimiento:

- Proyectos singulares.
- Experimentación científica: ciencia divertida.
- Tecnología.
- Ofimática.
- Internet.
- Robótica.
- Programas de autor (authoring tools).
- Diseños audiovisuales.

d. Experiencias entre iguales. En este tipo de actividades, se trata de establecer unidades de convivencia en torno a temas científicos o de actualidad. Los temas tienen una estructura básica previa con una lectura o información especializada.

Por ejemplo, los medios de comunicación y su impacto en la vida de las personas.

Se les pregunta acerca del tiempo que ven la televisión y se debate acerca de la influencia de ésta en nuestro comportamiento. Se forman grupos de trabajo y se elaboran conclusiones o preguntas para nuevos encuentros. (Valadez, 2012).

Fraile Aranda, citado por Muñoz (2002), aporta una visión sobre la Educación Física centrada en la persona que: aprende, se relaciona, comunica, manifiesta y

se expresa a través de su corporeidad, desarrollándose integralmente. Desarrolla una investigación-acción, dentro de la perspectiva cualitativa. Tratando de resolver problemas de la práctica educativa, para mejorar la acción docente y el desarrollo profesional.

Ponce de León aborda una investigación centrada en las actividades de ocio y tiempo libre y el rendimiento escolar. Plantea que la educación no puede limitarse al ámbito escolar por lo que es necesario desde lo formal, educar para el tiempo libre de las personas, mediante un ocio formativo, donde el desarrollo, la diversión y el descanso se conjuguen para favorecer a la persona. (Muñoz, 2002)

La expresión corporal, dentro de la filosofía que sustenta a la educación por medio del movimiento, brinda al niño oportunidad para el descubrimiento de sí mismo, y del mundo que le rodea. Asimismo, le permite expresar de manera creativa, sus estados emocionales, utilizando el cuerpo y su movimiento y ejercitando sus sentidos, de manera que su ulterior desarrollo intelectual sea óptimo. Este tipo de experiencias representan también un medio de trabajo y colaboración social. Todo esto hace que la expresión corporal sea parte fundamental en un programa de Educación por medio del movimiento. (Bolaños, 2006)

En otro orden de ideas, Pavia, citado por Muñoz (2002), realizó un estudio de “Las formas cotidianas de juego infantil” tratando de investigar en escuelas de zonas rurales y urbanas de diferentes regiones, mediante un plan sistemático de observación y registro de las distintas formas que adopta el juego infantil, así como los modos particulares que tienen los niños de hacerlo, utilizando como

escenario los patios escolares durante los recreos.

La finalidad del proyecto estuvo determinada por el deseo de aportar elementos útiles que sirvan a la formación del docente, mediante el conocimiento de los aspectos singulares de la vida cotidiana de los niños de diferentes zonas y condiciones sociales.

La investigación trata de ensayar nuevos modos de observación de los juegos infantiles en los patios escolares, mediando un cambio de actitud en el docente, que implique la incorporación progresiva de la persona que juega y sus prácticas sociales particulares. Para ello, trabaja mediante talleres de estudio de los juegos en el patio escolar, incluyendo la información sobre los juegos en el recreo de diferentes escuelas, así como el análisis de las dificultades que surgen de la práctica del registro en el terreno.

Asimismo, rescata desde la perspectiva de la persona que juega, aspectos particulares de la vida cotidiana en la escuela, disimulados bajo la aparente intrascendencia de lo lúdico. Lleva a cabo descripciones y exposiciones rutinarias que permitan, por un lado, una mirada crítica sobre el supuesto naturalismo del juego, y por otra, el desarrollo de nuevas formas narrativas que den cuenta de lo cotidiano en las escuelas, fomentando el intercambio y la difusión entre docentes, a efectos de extender progresivamente los alcances de la propuesta. (Muñoz, 2002).

2.4 Marco contextual

Aquí se describe dónde (lugar o ambiente) se ubica el fenómeno o problema de investigación así como sus principales características, de igual manera los métodos o técnicas utilizadas anteriormente.

Los alumnos con aptitudes sobresalientes de entre 7 y 10 años, que es el rango de edad de este estudio, están en un punto clave para mejorar sus habilidades sociales.

Por lo general, actividades como el lenguaje y la lectura, a través del aprendizaje que tiene lugar al explorar el medio ambiente, tienen lugar en una situación en la que fija y aprecia sus logros frente a los de sus iguales. Su creciente conocimiento de sí mismo es un elemento fundamental en la suficiencia social y en sus relaciones en la escuela. (Simms, 1972).

De tal manera que es importante potencializar sus capacidades en relación a su ambiente social.

Se observó que la relación del maestro con el alumno es bajo un marco de respeto, donde se abarcan los contenidos estipulados en el programa vigente de estudios, dentro del cual se encuentra el campo formativo: Desarrollo personal y social, que integra diversos enfoques disciplinares relacionados con las ciencias sociales, las humanidades, las ciencias y la psicología, e integra a la formación cívica y ética, la educación artística y la educación física, para una formación plena de las personas.

Los padres de familia, a su vez, buscan colaborar con la educación de sus hijos para que ésta sea integral, pero han tenido que sortear obstáculos como problemas de cupo en instituciones culturales o deportivas.

La familia de ambos alumnos corresponden a la clase media baja, la madre de Luis es ama de casa, estudió hasta la preparatoria, mientras que el padre es

electricista con carrera trunca en el área de ingeniería electromecánica. Los padres de Mireya son comerciantes, y su padre, además es taxista.

La escuela “Héctor Pérez Martínez” cuenta con salones ventilados e iluminados, sin embargo, hay carencia de mesas, sillas y material didáctico como dados, fichas, mapas, etc. El patio es lo suficientemente amplio para realizar actividades de convivencia así como deportivas. Los profesores suelen aportar de sus recursos para el equipamiento en cuanto a tecnología tales como laptop, proyector, etc.

En ambas escuelas los alumnos provienen de diferentes colonias cercanas pertenecientes a la clase medio baja en su mayoría.

En la escuela “Miguel Hidalgo” también se observó que las instalaciones contaban con buena ventilación, iluminación y espacios adecuados para actividades deportivas y recreativas. De igual manera, los recursos destinados para materiales didácticos y tecnología resultan insuficientes.

3. METODOLOGÍA

3.1 Tipo de estudio y diseño de investigación

La presente investigación tiene un enfoque cualitativo y el tipo de estudio es descriptivo. Con relación al enfoque citado, se destaca lo siguiente:

Las características relevantes y que se siguieron en el presente estudio, son:

- ✓ El problema que plantea el investigador no es tan rígido como lo exigen los estudios cuantitativos.
- ✓ Con este enfoque cualitativo, no se tomó como base una teoría particular para confirmar y explicar los hechos; por el contrario el investigador comenzó examinando la realidad social y en este proceso intentó interpretar los acontecimientos desde una perspectiva teórica coherente con lo que observó.
- ✓ Dicho de otra forma, esta investigación cualitativa siguió un proceso inductivo, (observar y describir), o sea, de lo particular a lo general. Por ejemplo, como en cualquier típico estudio cualitativo, el investigador aplicó los instrumentos, luego concentró la información, que describe y analiza para intentar hacer una interpretación de sus resultados y sacar sus propias conclusiones; es decir, se procedió caso por caso, dato por dato, hasta llegar a una perspectiva más general.

- ✓ En la mayoría de los estudios cualitativos no se prueban hipótesis, como en el caso de la presente investigación.
- ✓ El enfoque se basa en métodos de recolección de datos no estandarizados. No se efectuó ninguna medición numérica, por lo cual el análisis no es estadístico. La recolección de los datos consiste en obtener las perspectivas y puntos de vista de los participantes (sus emociones, experiencias, significados y opiniones).
- ✓ El proceso de indagación fue flexible y se movió entre los eventos y su interpretación, entre las respuestas y la búsqueda de sus fundamentos.

Con respecto a su condición de estudio descriptivo, como puede apreciarse en el apartado de “Resultados” se exponen las condiciones y características de los acontecimientos y presencia del objeto de estudios observado: comportamiento de cada uno de los niños (descrito por separado), en cada una de las actividades y dinámicas que se planificaron para observar su desempeño, comportamiento y la forma como se interrelacionaron con sus compañeros alumnos.

3.2 Ubicación y tiempo de estudio

La investigación se realizó en las escuelas primarias públicas urbanas: “Miguel Hidalgo” y “Héctor Pérez”, ubicadas en Av. Las Palmas s/n y calle 14 cruce con la calle Riva Palacio pertenecientes al barrio de San Francisco, de la ciudad de San Francisco de Campeche.

El período de tiempo que duró el estudio fue de cuatro meses: de marzo a junio de 2014.

3.3 Población o sujetos participantes

La totalidad de los alumnos participantes fue de 53 estudiantes; éstos se distribuyen en dos grupos escolares uno de cada escuela mencionadas en el párrafo anterior, con cantidades específicas de 28 y 25 respectivamente; cabe señalar que también participaron los profesores titulares de cada grupo escolar.

3.4 Muestra estadística o teórica

Con base en las características de este estudio de caso, la muestra es teórica convencional.

Al respecto Navarrete (2006), señala que los perfiles corresponden a diferentes personas, contextos, eventos o procesos con características o circunstancias determinadas que el investigador teoriza que pueden influir en los significados del fenómeno estudiado.

La característica fundamental de este tipo de muestra es que para la selección de las unidades de observación se sigue la tipología o perfiles personales de los sujetos definidos conceptualmente como niños con aptitudes sobresalientes, por lo que no hubo necesidad de realizar algún cálculo estadístico porque la selección fue intencionada de acuerdo al objeto de estudio: expresión corporal y socialización de los niños con aptitudes sobresalientes en el área intelectual.

3.5 Instrumentos para acopio de información

Formato de nominación libre: debe ser contestado por el maestro de grupo, debido a que es quien tiene mayor conocimiento sobre cada uno de los alumnos.

(Ver anexo 1)

Inventario de identificación de aptitudes sobresalientes para educación primaria: está compuesto por 50 afirmaciones, referentes a las cinco aptitudes antes mencionadas, y sólo se aplicó a los alumnos que a través del primer cuestionario de Nominación Libre fueron seleccionados. La estructura del Inventario es la siguiente: 1) número de reactivo, 2) conjunto de afirmaciones relacionadas con las características de cada aptitud sobresaliente que puede ser observada o manifestada por los alumnos, y 3) las opciones de respuesta, cada una de ellas partiendo del reconocimiento de la posición del alumno en comparación con el grupo de referencia. (Ver anexo 2)

Lista de verificación de habilidades sociales durante y después de las actividades: se describen las actividades y las habilidades a desarrollar, y se verifican las presentes. (Ver anexo 3)

Escala de actitudes de interacción en el aula: se observaron las habilidades de los alumnos para compartir, ayudar, trabajo en equipo, respeto. (Ver anexo 4)

Rúbrica EC: se observaron las habilidades para comunicar ideas y sensaciones para relacionarse con otras personas; exploración de las capacidades del cuerpo para expresar una idea, sentimiento o sensación, comparándolas con las de un compañero creando una forma de comunicación; distinción del cuerpo como emisor y receptor de mensajes. (Ver anexo 5)

3.6 Procedimientos

Se llevaron a cabo actividades semanales a partir del mes de marzo del 2014, con horario de 8:30 a 9:30 de la mañana para la “Miguel Hidalgo” y 11:00 a.m. a 12:00

p.m. para la “Héctor Pérez”. Se abordaron siete sesiones con duración de 30 minutos, por lo que se finalizó en junio del 2014. Las actividades tuvieron como base el método de Patricia Stokoe, y las dinámicas grupales (role playing) para el entrenamiento de habilidades sociales.

Para cada actividad se tomaron en cuenta los tipos de habilidades sociales a desarrollar como: básicas, avanzadas, relacionadas con los sentimientos, alternativas a la agresión, para hacer frente al estrés y de planificación.

También se tomó en cuenta las cuatro fases de la técnica del juego de roles: motivación, preparación para la dramatización y debate:

- a. Identificar el objetivo de las dinámicas de juego de roles, así como las habilidades sociales implicadas.
- b. Especificar el tiempo, tamaño del grupo e integrantes, lugar donde se llevarán a cabo y los materiales a utilizar.
- c. Dividir al grupo en subgrupos, y explicarles el procedimiento del juego de roles que consiste en contar una historia y asignar papeles a representar a cada integrante, así como las reglas de participación.
- d. Se hace la demostración y se comparten opiniones.
- e. Registrar los comportamientos y la evolución de las personas a integrar mediante instrumentos como lista de verificación y rúbrica, así como guía de observación.

4. ANÁLISIS DE RESULTADOS

En este apartado se presentan los resultados obtenidos de cada instrumento con la respectiva información recolectada, la cual se analizó e interpretó. Primero por instrumento y después se hicieron las respectivas comparaciones, así como vinculaciones.

Se comenzó con el instrumento: Formato de Nominación Libre, en el cual se seleccionaron a los niños objeto del estudio con base a sus características, puesto que los ejemplos de su conducta fueron participación en concursos de conocimientos e individual en clase que se basaron en los criterios como: amplio vocabulario, creatividad, interés y habilidades para la resolución de problemas o desafíos intelectuales. Los resultados fueron destacados en esas áreas, puesto que como se mencionó anteriormente, Mireya sobresale al dibujar, al leer y comprender, selecciona lecturas avanzadas para su grado escolar. En el caso de Luis, cuenta con habilidades de liderazgo tales como resolver problemas, tener iniciativa, además de ser observador y analítico con respecto a situaciones cotidianas en las que constantemente hace preguntas.

El segundo instrumento, el Inventario de identificación de aptitudes sobresalientes arrojó en el caso de Mireya una puntuación de 32, y en caso de Luis una

puntuación de 36 en el área intelectual, los cuales son indicadores de que son sobresalientes en características importantes como aprender con rapidez, demostrar interés en temas específicos en los que lee, pregunta, investiga, gusto y habilidad para los desafíos y aplicar lo aprendido en diferentes situaciones o contextos, que corresponden a la aptitud intelectual.

El tercer instrumento consistió en una lista de verificación de habilidades sociales que se aplicó a cada alumno con aptitudes sobresalientes antes y después de cada actividad:

En la primera actividad de “Profesiones”, cuyo objetivo fue presentarse, hacer preguntas y entablar conversaciones, ayudar, tomar la iniciativa para resolver problemas, etc.; se diseñó basándose en las habilidades sociales conocidas como básicas y de planificación.

Se observó que ambos alumnos estaban motivados, Mireya quiere ser maestra y Luis médico.

En la primera sesión, sus compañeros colaboraron con el juego de roles en el cual Mireya daba una clase de matemáticas y ellos ponían atención y seguían sus instrucciones. Antes de empezar, la alumna comentó que eligió esa materia porque era la favorita de sus compañeros. Con el apoyo del maestro de grupo, se inició la actividad organizando a los alumnos por equipos de cinco integrantes; Mireya se presentó, explicó la resolución de las operaciones con diferentes materiales: fichas, colores, monedas, etc. Cuando los otros niños tenían dudas los escuchó, pudo hacer y responder preguntas (para qué sirve contar, en qué lugares

vamos a necesitar contar, hasta qué número cuentan, etc.) además de entablar conversaciones con ellos sobre temas académicos de su interés así como la importancia de las matemáticas en su vida cotidiana. También pudo ayudar a algunos en la realización de ejercicios matemáticos tales como sumas, restas y multiplicaciones de tres y cuatro cifras; además fue capaz de organizarse para no salir del tema con duración aproximada de 20 minutos.

Al finalizar la sesión, se concluyó que la alumna pudo interactuar, hacer contacto visual, usar su creatividad; dijo sentirse segura además de querer divertirse con sus compañeros, lo que antes no parecía interesarle. A su vez, los compañeros pudieron apreciar el interés de la alumna en ayudarles al haber disposición por parte de Mireya.

En el caso de Luis, sus compañeros del grupo también colaboraron con el papel de pacientes que con ayuda del maestro les fue asignado. Se organizaron por equipos de cinco integrantes. La sesión comenzó cuando Luis diseñó un consultorio con mesas, las cuales colocó al centro del salón para cercar. Dentro del espacio colocó un par de sillas, una mesa para atender, y otra que servía como camilla. Cada equipo se puso de acuerdo para consultar por enfermedades diferentes: fiebre, diarrea, varicela, etc.

Luis pudo mantener contacto visual con los compañeros que menos le simpatizaban, al momento de atenderlos entabló conversaciones sobre el cuidado de la salud. También mantuvo la concentración en su rol y tomó la iniciativa para resolver problemas cuando surgían malentendidos o los compañeros bromeaban.

A pesar de que al principio se sentía temeroso, al final el alumno expresó satisfacción de haber desempeñado un buen papel con ayuda de sus compañeros a quienes llamó amigos.

En la segunda actividad de “Emociones”, cuyo objetivo fue el desarrollo de habilidades sociales relacionadas con los sentimientos y alternativas a la agresión, así como reconocer sus emociones y expresarlas.

La mecánica consistió en recrear una escena en la que se expresan emociones como: alegría, miedo, tristeza y enojo. Después de dar las indicaciones para ser actuadas y dividir los equipos con sus respectivos roles, Mireya comenzó con la actuación en la que se aísla de sus compañeros y está triste, entonces un grupo de niños la invitan a platicar a la hora del receso, pero otro grupo se acerca para generar conflictos al burlarse de ellos, lo que les asusta, pero luego les enoja; cuando logran solucionar su problema hablando asertivamente entonces todos se vuelven amigables y felices. La representación ayudó a concientizar sobre la importancia de la integración educativa y convivir mejor. Mireya y Luis fueron capaces de reconocer sus emociones y expresarlas, de igual manera, lo lograron sus compañeros. Todos pudieron enfrentar sus miedos y expresar afecto como se mencionó anteriormente.

En la tercera actividad de “Compras”, que tuvo como objetivo desarrollar habilidades sociales avanzadas y para enfrentar el estrés, así como estimular el buen pensar, la motivación, la solución de problemas, toma de decisiones, pensamiento reflexivo, creativo y actividades que incluyen la planeación y

autocontrol. Los alumnos con aptitudes sobresalientes a integrar fueron los encargados de una tienda donde tenían que vender un producto a los clientes, para lo cual tenían que mostrarlo y tratar de convencerlos con buenos argumentos. Mireya trató de vender libros, y varios compañeros se interesaron ante los argumentos de la alumna, quien demostró su afición por la lectura. Luis vendió mochilas escolares, pero le costó convencer a sus compañeros, quienes encontraron graciosa la actividad, en la cual Luis se sintió avergonzado y con falta de argumentos para vender. Se observó que los materiales empleados no fueron llamativos ni suficientes, de igual manera, el poco interés que tuvieron Mireya y Luis.

En la cuarta actividad de “Familia”, que tuvo como base el desarrollo de habilidades sociales relacionadas con los sentimientos y con la planificación, cada alumno desempeñaba un rol familiar de su elección. Luis decidió ser hermano porque le hubiera gustado serlo, mientras que Mireya decidió ser madre, ya que expresó que prefería ser una persona con autoridad. El objetivo, además, fue promover su participación en procesos grupales y de intercambios de ideas, ya que quienes rodean al niño, constituyen agentes de desarrollo, que guían, planifican y encauzan las conductas del niño y niña, tal como señala Vigostky, citado por Carretero (2002). Se pudo observar que durante la actividad que tomó alrededor de 35 minutos, los alumnos tomaron decisiones en cuanto a la elección de su rol, establecieron un objetivo que fue terminar la representación de una situación familiar cotidiana con éxito. En esta sesión, la alumna eligió a los compañeros que serían sus hijos. Mireya representó el caso de una madre que les

daba orientación con respecto a cumplir con sus obligaciones en la casa y en la escuela, y les pedía que la apoyaran, los compañeros accedieron sin protestar. Les dijo cosas como: “Tienen que hacer su tarea, acomodar su habitación, organizar su mochila, porque de esa forma se volverán responsables y así podrán lograr sus metas más adelante”.

En el caso de Luis, en esta sesión se le apoyó eligiendo a los compañeros con los que trabajaría, se pusieron de acuerdo sobre la situación a representar que fue el caso de un niño desobediente al cual Luis como hermano tenía que cuidar, y además apoyar a los padres en las labores del hogar. El alumno inculcó responsabilidad ya que cuando su “hermano” lloró y tiró sus materiales escolares en el suelo, él lo tomó de la mano y lo sacó para distraerlo con un trapo para limpiar, y además le dio una escoba para limpiar el desorden, incluso le dijo que es de mala educación interrumpir cuando las personas están hablando, lo que muestra un aspecto importante de su vida cotidiana, pero no sabía cómo reaccionar ante la rebeldía del supuesto hermano menor. Al finalizar la representación, la mayoría de los compañeros opinaron y retroalimentaron las conductas observadas, expresaron haber estado entretenidos y haber aprendido que hay que tener valores como la responsabilidad y el respeto.

En la quinta actividad de “Escuela”, se pretendió desarrollar habilidades sociales alternativas a la agresión y hacer frente al estrés. Los niños con aptitudes sobresalientes desempeñaron su propio papel como alumnos; y un compañero tuvo que hacerles malidad; sin embargo, ellos serían asertivos para solucionar ese problema. Antes de iniciar la representación se les dio una introducción sobre la

asertividad que es un punto intermedio entre ser pasivos o agresivos. Al emplear la técnica del role playing los alumnos ya tenían herramientas previas en base a la explicación inicial. En cada salón, respectivamente, se pidieron ocho alumnos voluntarios. En el caso de Mireya, sólo quisieron participar tres. Por ello, con ayuda del maestro de grupo se seleccionaron los cinco faltantes. Al inicio de la representación, los alumnos comenzaron a humillar a la alumna con groserías y diciéndole fea y gorda; la alumna a pesar de estar insegura de sus respuestas evitó ser pasiva o agresiva ya que expresó que merecía respeto y que esas no eran maneras adecuadas de hacer amigos.

En cuanto a Luis, los alumnos tuvieron disposición para participar. La representación comenzó cuando un par de compañeros le quitó su desayuno, y él se defendió explicando las consecuencias de tal acto: “Si continúas haciendo eso, te voy a acusar con mis padres y con el maestro. Te van a castigar porque es parte de las reglas de la escuela respetar a los niños”. El maestro de grupo participó en la representación al acudir a ayudar al alumno, puesto que Luis acudió con el maestro, y éste les puso un castigo que consistió en compartir su desayuno con Luis.

El objetivo de la actividad fue desarrollar la asertividad para solucionar ese problema, ya que para enseñar a vivir con otros no basta con desplegar un repertorio eminentemente conceptual, puesto que se requiere enseñar y en el mismo acto convivir. La convivencia se enseña fundamentalmente conviviendo. (Ferreira, 2006). Se pudo observar que negociaron, autocontrolaron sus emociones, no entraron en peleas.

En la sexta actividad de “Animales”, donde se pretendió desarrollar habilidades sociales avanzadas y para afrontar el estrés, cada alumno elegía uno de sus animales favoritos y representaban el comportamiento de los animales, con ayuda de materiales que ellos mismos elaboraron tal como una cola, lenguas, orejas, etc. Se utilizaron recompensas como dulces para conseguir el objetivo de motivar a los alumnos más tímidos a actuar. El desempeño de Luis y Mireya mejoró, representaron a los perros, y estuvieron motivados al ver a sus compañeros participar, resolvieron la vergüenza y respondieron ante el fracaso cuando se equivocaban. A pesar de que no eran los más tímidos, si estaban inhibidos hasta que fueron adquiriendo confianza cuando les llegó su turno por orden alfabético, ladraron, caminaron en cuatro patas, brincaron y bailaron.

Aquello de acuerdo a una serie de principios básicos que involucran una visión moderna de la educación la cual se centra en el proceso evolutivo del niño, como la actividad que le permite al niño la movilidad necesaria para experimentar y ponerse en contacto con su ambiente. La individualidad, que le permite fortalecer su propia personalidad de tal manera que pueda expresar sus ideas; y la colectividad, la cual tiene como principio adquirir el contacto social necesario para conseguir objetivos comunes; mientras que la libertad estimula la creatividad en el niño, y la vitalidad permite preparar al niño para que se incorpore a la vida en forma más adecuada, gracias a la vivencia continua de sus experiencias como ser humano.

En la séptima actividad de ayudar, se pretendió desarrollar habilidades sociales avanzadas y para hacer frente a la agresión. Los alumnos recrearon una situación

en la cual debían ser solidarios y empáticos ante las necesidades de otras personas, ambos niños representaron el papel de una persona ciega a la que sus compañeros tenían que ayudar a caminar por la escuela, así como a realizar las tareas escolares. Se les organizó por parejas. Mireya se mostró agradecida ya que la orientaron cuando tenía los ojos vendados. Pudo caminar por los pasillos, subir y bajar algunos escalones, escribir en su libreta y colorear un dibujo con ayuda de una compañera. De la misma manera en el caso de Luis.

Se buscó comprometer a los estudiantes con aptitudes sobresalientes y/o talentos específicos con darle respuesta en el futuro a los problemas reales de la sociedad. Se pudo observar que pedían ayuda, participaban, daban y seguían instrucciones, pedían permiso, ayudaban, negociaban, respondían a las bromas y evitaban peleas.

El cuarto instrumento, una escala de actitudes correspondiente a la interacción en el aula, se le aplicó a cada alumno antes y después de la actividad.

En el caso de Mireya, en la primera actividad de “Escuela”, la alumna compartió sus materiales con compañeros a diferencia de antes, y también compartieron con ella. No tuvo dificultades para ayudar a sus compañeros al momento de explicar, los escuchó con atención y no se burló de ellos, sin embargo, se pudo observar que en el grupo había compañeros a los cuales sí se les dificultaba poner atención sin burlarse, a menudo se reían y se miraban entre sí con el fin de crear inseguridad.

En la segunda actividad de “Emociones”, la alumna se alegró al ver que sus compañeros mejoraban, ya que el grupo mostró mayor sensibilidad hacia el objetivo, puesto que ya no se burlaban y pusieron más atención. además lograron trabajar en equipo, que antes se les dificultaba.

En la tercera actividad de “Compras”, la alumna pudo organizar las actividades eficientemente, pero le molestaron algunas de las opiniones de sus compañeros, sin embargo, se observó que otros de su compañeros tampoco respetaban la diferencia de opiniones: “No me gustó, no me convenció, no lo escuché, está feo el producto...etc.”. Antes sucedía lo mismo, por lo que faltó reforzar aspectos de atención al escuchar opiniones, aunque se mantuvo el gusto por compartir materiales.

En la cuarta actividad de “Familia” pudo escuchar y aceptar los diferentes puntos de vista de sus compañeros, y viceversa, sus compañeros de grupo mostraron mayor disposición para interactuar con el resto de los compañeros, lo que antes no era así.

En la quinta actividad de “Escuela” la alumna ayudó a sus compañeros a pesar de que mostró cierto disgusto por algunos compañeros que no eran cooperativos al no seguir las instrucciones, pero organizó su intervención y se alegró al ver que sus compañeros mejoraban su actitud. Antes de la actividad, la alumna mostraba gusto por ayudar a sus compañeros pero sus expectativas no se superaron, ya que esperaba que todos estuvieran felices con la actividad, y por parte de algunos hubo indiferencia.

En la sexta actividad de “Animales” se pudo observar que no hubo disgusto por ayudar e interactuar con los compañeros, no hubo burlas ni molestias por las opiniones diferentes del resto de los alumnos. Antes la alumna señaló que le gustaba trabajar en equipo, y se pudo corroborar que se ha mejorado en ese aspecto.

En la séptima actividad de “Ayudar”, en cuanto a la interacción en el aula, disminuyó el egoísmo, hubo mayor cooperación, se incrementó la atención ante la participación de los compañeros, los cuales también respetaban las diferentes opiniones y actuaciones, lo que mostró que se fue mejorando a través de las actividades.

En el caso de Luis, en cuanto a la interacción en el aula:

En la primera actividad de “Escuela”, el alumno pudo compartir sus materiales, le gustó ayudar a sus compañeros, pudo organizar adecuadamente las actividades, se alegraba cuando sus compañeros mejoraban en su interacción social. Antes expresó que también le gustaba, pero la actitud de sus compañeros aún no mejoraba.

En la segunda actividad de “Emociones”, le gustó ayudar a sus compañeros cuando tenían problemas lo que antes se le dificultaba, se incorporó a las actividades del equipo, hubo aceptación de diferentes opiniones a los compañeros, lo que se reforzó.

En la tercera actividad de “Compras”, le costó organizar sus actividades, pero sus habilidades no destacaron por lo que se le dificultó trabajar en equipo, a pesar de

que no se burló de sus compañeros, algunos de ellos no fueron atentos y se burlaban. La actitud del alumno antes de las actividades también era positiva, ya que le gustaba compartir materiales así como ayudar.

En la cuarta actividad de “Familia”, también le gustó ayudar a sus compañeros, hubo respeto por las opiniones de los demás, así como mayor atención por parte de los compañeros quienes estuvieron más motivados y participativos. Antes de las actividades el alumno mostró un decaimiento del entusiasmo y de los factores antes mencionados, pero se volvió a recuperar.

En la quinta actividad de “Escuela”, le gustó ayudar a sus compañeros, independientemente de sus diferencias, se alegró de que la conducta de ellos haya mejorado, por ello señaló que estaba totalmente de acuerdo al trabajar en equipo, tal como antes de la actividad.

En la sexta actividad de “Animales”, le gustó ayudar a sus compañeros, independientemente de sus diferencias, se alegró de que la conducta de ellos haya mejorado, por ello señaló que estaba totalmente de acuerdo al trabajar en equipo, incluso antes de la actividad.

Finalmente, en la séptima actividad de “Ayudar” tal como en el caso de Mireya, en cuanto a la interacción en el aula, disminuyó el egoísmo, hubo mayor cooperación, se incrementó la atención ante la participación de los compañeros, los cuales también respetaban las diferentes opiniones y actuaciones.

El quinto instrumento correspondiente a la rúbrica de expresión corporal: Para la identificación de las partes del cuerpo que permiten comunicar ideas y

sensaciones para relacionarse con otras personas, ambos alumnos lograron transmitir una idea o sensación con todo su cuerpo. Lograron comprender el mensaje que le transmite un compañero y comunicarse con él sin hablar, de igual manera, consiguieron señalar la forma en que su cuerpo realiza mensajes sin hablar.

Para finalizar este análisis, en cuanto a sus habilidades sociales, Mireya y Luis fueron capaces de reconocer sus emociones y expresarlas, tal como sus compañeros, quienes fueron sensibilizados para convivir mejor. Los alumnos tomaron decisiones, establecieron un objetivo y resolvieron problemas, puesto que estuvieron motivados al ver a sus compañeros; participaron, superaron la vergüenza y respondieron ante el fracaso cuando se equivocaban.

En la interacción en el aula, disminuyó el egoísmo, hubo mayor cooperación, se incrementó la atención ante la participación de los compañeros, los cuales también respetaron las diferentes opiniones y actuaciones.

En la expresión corporal, lograron comprender el mensaje que transmite un compañero y comunicarse con él sin hablar, de igual manera, lograron señalar la forma en que su cuerpo transmite mensajes.

5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El objetivo del estudio fue mejorar la socialización de los niños con aptitudes sobresalientes mediante técnicas de expresión corporal como el juego de roles.

El estudio arrojó que el efecto de las técnicas de expresión corporal (juego de roles) en la socialización de niños con aptitudes sobresalientes de alrededor de 8 años fue el desarrollo de la empatía entre los compañeros, ya que encontraron gustos similares y con ello intereses comunes que les permiten estar activos y desarrollar su potencial.

En resumen, entre las habilidades sociales que se desarrollaron fueron: iniciar y mantener una conversación, presentarse, formular preguntas, dar elogios, pedir ayuda, dar y seguir instrucciones, convencer a los demás, conocer y expresar los sentimientos propios y de los demás, vencer el miedo y la vergüenza, compartir, ayudar, negociar, así como realizar habilidades de planificación tales como recoger información y establecer un objetivo, concentrarse en una tarea y tomar decisiones.

Entre las limitaciones del presente estudio, está la duración de los resultados, puesto que las habilidades sociales están en constante desarrollo y dependen del entorno y la cooperación de las personas involucradas.

El principal aporte del estudio fue mejorar la socioafectividad de alumnos con aptitudes sobresalientes que tienen problemas para integrarse en el aula, mediante el desarrollo de talleres eficaces, para incrementar su participación y ampliar sus conocimientos, sobre todo para vencer su timidez y mejorar la aceptación ante las diferencias.

Las implicaciones teóricas y prácticas que pueden inferirse del estudio, destaca la importancia de la participación personal como una de las mejores maneras de contribuir a la efectividad de los programas de apoyo a la socialización en la escuela, ya que educadores y compañeros intervienen en el proceso de socialización. Además de que la toma de perspectiva o capacidad para asumir roles distintos es una condición necesaria del juicio y del comportamiento moral que, mediante el juego de roles, de modo asiduo permite al alumnado trabajar sobre distintas capacidades como comprender que las demás personas tienen puntos de vista distintos del propio.

Según los resultados y los expuestos por Bolaños (2006), se coincide en que la educación por medio del movimiento brinda al niño oportunidad para el descubrimiento de sí mismo, y del mundo que le rodea, lo cual tiene un impacto favorable en el desarrollo de su autoestima, además que le permite expresar de manera creativa sus estados emocionales al utilizar el cuerpo y su movimiento para ejercitar sus sentidos sobre todo en colaboración social donde la expresión corporal es fundamental.

6. BIBLIOGRAFÍA

Alonso, J. (2004). *La educación en valores en la institución escolar: planeación-programación*. México. Plaza y Valdés.

Alzate, R. (2003). *Aprender del conflicto. Conflictología y educación*. España. Grao.

Artola, T. (2014). *Claves educativas de 6 a 12 años*. España. Ediciones Palabra.

Bolaños, G. (2006). *Educación por medio del movimiento y expresión corporal*. Costa Rica. Universidad Estatal a Distancia San José.

Carretero, M. (2002). *Constructivismo y Educación*. México. Editorial Progreso.

Chavarría, M. (1987). *Desarrollo y atención del niño de 7 a 12 años*. Costa Rica. EUNED.

Cloninger, S. (2002). *Teorías de la personalidad*. México. Pearson Education.

Díez, S. (2006). *Técnicas de comunicación*. Vigo. Ideas Propias.

Díaz, F. (2002). *Didáctica y currículo: Un enfoque constructivista*. Cuenca. Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.

Enguídanos, M. J. (2004) *Expresión corporal: El cuerpo como elemento fundamental de la expresión*. Madrid. Editorial Vigo.

Estradé, A. (2003). *La mirada del sociólogo: Qué es, qué hace, qué dice la sociología*. Barcelona. Editorial UOC.

Ferreyra, H. y Pereti G. (2006). *Diseñar y gestionar una educación auténtica: Desarrollo de competencias en escuelas situadas*. Buenos Aires. Editorial Noveduc.

Ibarra, L. (2006). *Comunicación: Una necesidad de la escuela de hoy*. Universidad de la Habana. http://www.psicologia-online.com/articulos/2006/comunicacion_escuela.shtml

Jordán, O. (1998). *Didáctica de la educación física: Un enfoque constructivista*. España. INDE.

Julien, G. (2007). *La comunicación niños-adultos: Cómo ayudarles a expresar y cómo aprender a escuchar*. Madrid. Narcea.

Latapí, P. (1999). *La moral regresa a la escuela. Una reflexión sobre la ética laica en la educación mexicana*. México. Plaza y Valdéz Editores.

Marín, R. (2008). *Educación para la Paz. El 2000 año internacional de la cultura de la paz*. Madrid. UNED.

Muñoz, L. (2002). *Los significados de la motricidad en la escuela como caleidoscopio de la educación del ocio en la escuela*. Tesis. Universidad de Valladolid.

Ocaña, L. y Martín, N. (2011). *Desarrollo socioafectivo*. España. Paraninfo.

Oton, R. (2012). *Altas capacidades intelectuales*. España. GRAO.

Rice, P. (1997). *Desarrollo humano : estudio del ciclo vital*. México. Pearson.

Rivera, M. (2008). *Desarrollando habilidades sociales en los niños y niñas a través del juego*. Recuperado el 15 de enero de 2014, de Organization of american states :

<http://portal.oas.org/LinkClick.aspx?fileticket=YCYq9LHk1tw%3D&tabid=1282&mid=3693> Ruiz, M. S. (s.f.).

Peñafiel, E. (2010). *Habilidades sociales*. España. Editex.

Rice, P. (1997). *Desarrollo humano: estudio del ciclo vital*. México. Pearson.

Rodriguez, S., y Quiñonez G. (2005). *Dinamicas: Actividades Para el Proceso de Enseñanza Aprendizaje*. Colombia : Casa Bautista .

Secretaría de Educación Pública. (2006) *Propuesta de intervención*. México.

Secretaría de Educación Pública. (2009) *Enriquecimiento áulico =Enriquecimiento para todos*. México.

Simms, J.H y Simms T. S. (1972). *Socialización y rendimiento en educación: de tres a trece años*. Madrid. Morata.

Tamayo, M. (2004). *El proceso de la investigación científica*. México. Limusa.

Valadez, M. (2012). *Alumnos superdotados y talentosos. Identificación, evaluación e intervención. Una perspectiva para docentes*. México. Editorial El Manual Moderno.

ANEXOS

ANEXO 1

Nombre del alumno o alumna	Ejemplos representativos de su comportamiento sobresaliente	Criterios utilizados (aspectos relevantes tomados en consideración)
1.-		
2.-		
3.-		

Tomado de: Secretaría de Educación Pública (2006). *Propuesta de intervención: atención educativa a alumnos y alumnas sobresalientes*. México.

ANEXO 2



Inventario para la identificación de las aptitudes sobresalientes en educación primaria
(versión revisada, 2010)



Fecha _____

Datos generales	
Nombre del alumno _____	Sexo: F M
CURP _____	Fecha de nacimiento _____
Grado que cursa el alumno: 1º 2º 3º 4º 5º 6º	
Escuela _____	Municipio _____
Zona escolar _____ CCT _____	
Escuela: Pública _____ Privada _____ Modalidad _____	

Doble excepcionalidad
Si el alumno/a tiene discapacidad, indique de qué tipo _____
Si el alumno/a es indígena, indique su lengua materna _____

Subescala 1: Intelectual (lingüístico, matemático)						
No.	Afirmación	Opciones de respuesta				
	Comparado con el resto del grupo, este/a alumno/a...	Nunca	Casi nunca	A veces	Casi siempre	Siempre
1	Aprende con rapidez.	1	2	3	4	5
2	Manifiesta una excelente memoria.	1	2	3	4	5
3	Le apasionan las ciencias (Física, Química, Biología y Matemáticas).	1	2	3	4	5
4	Muestra interés por conocer temas específicos: lee, investiga, pregunta.	1	2	3	4	5
5	Posee un amplio vocabulario.	1	2	3	4	5
6	Ve los problemas como desafíos y le fascina la idea de resolverlos.	1	2	3	4	5
7	Resuelve problemas de complejidad mayor a los habituales.	1	2	3	4	5
8	Es capaz de explicar el proceso que sigue al realizar una actividad o solucionar problemas.	1	2	3	4	5
9	Corrige sus propios errores.	1	2	3	4	5
10	Utiliza lo aprendido para aplicarlo en diferentes situaciones o contextos.	1	2	3	4	5
SUMA TOTAL						

Subescala 2: Creativa						
No.	Afirmación	Opciones de respuesta				
		Nunca	Casi nunca	A veces	Casi siempre	Siempre
1	Inventa nuevos juegos y cambia sus reglas.	1	2	3	4	5
2	Encuentra relaciones adecuadas entre objetos y situaciones que aparentemente no tienen nada en común.	1	2	3	4	5
3	Produce un gran número de ideas sobre un mismo tema.	1	2	3	4	5
4	Agrega detalles a las cosas para hacerlas más elaboradas (puede tratarse de dibujos, narraciones, composiciones, entre otros).	1	2	3	4	5
5	Utiliza su imaginación al emplear expresiones como: ¿Qué pasaría si...?	1	2	3	4	5
6	Transforma los objetos para usos distintos e ingeniosos.	1	2	3	4	5
7	Produce trabajos con ideas originales y únicas.	1	2	3	4	5
8	Hace preguntas que provocan la reflexión de compañeros y profesores.	1	2	3	4	5
9	Manifiesta agudo sentido del humor en diversas situaciones.	1	2	3	4	5
10	Sus opiniones son argumentadas, propositivas y marcadamente diferentes a las de sus compañeros.	1	2	3	4	5
SUMA TOTAL						

Subescala 3: Socioafectiva (Intra e interpersonal)						
No.	Afirmación	Opciones de respuesta				
		Nunca	Casi nunca	A veces	Casi siempre	Siempre
1	Influye en sus compañeros, es líder.	1	2	3	4	5
2	Logra congeniar y llevarse bien con las personas, es empático.	1	2	3	4	5
3	Siempre anda acompañado, sus compañeros lo buscan.	1	2	3	4	5
4	Interactúa de manera respetuosa con maestros y compañeros.	1	2	3	4	5
5	Promueve y participa en actividades de equipo.	1	2	3	4	5
6	Participa activamente en la toma de decisiones en su escuela o comunidad.	1	2	3	4	5
7	Ayuda a los compañeros que tienen problemas.	1	2	3	4	5
8	Es consciente de sus necesidades socioemocionales y las verbaliza.	1	2	3	4	5
9	Es capaz de controlarse en situaciones que le generan angustia, miedo y enojo.	1	2	3	4	5
10	Resuelve conflictos, es mediador entre sus compañeros.	1	2	3	4	5
SUMA TOTAL						

Determine el campo artístico de interés del alumno/a

- a) Expresión corporal y danza ()
- b) Expresión y apreciación teatral ()
- c) Expresión y apreciación plástica (pintura, escultura y diseño) ()
- d) Expresión y apreciación musical ()

Subescala 4: Artística						
No.	Afirmación	Opciones de respuesta				
		Nunca nunca	Casi nunca	A veces	Casi siempre	Siempre
1	Muestra gusto, disfrute y emoción ante expresiones artísticas.	1	2	3	4	5
2	Muestra memoria: musical, rítmica, coreográfica.	1	2	3	4	5
3	Identifica cualidades particulares, (colores, tonos o ritmos, etc.) cuando aprecia una producción artística.	1	2	3	4	5
4	Descubre lo que desarmoniza en algún producto o elemento artístico de su campo predilecto (por ejemplo que un instrumento musical está desafinado).	1	2	3	4	5
5	Explica los posibles significados de una obra en algún campo del arte.	1	2	3	4	5
6	Muestra disposición o avidez por explorar uno o más medios de expresión artística.	1	2	3	4	5
7	Emplea su tiempo libre en la realización de actividades artísticas de su interés.	1	2	3	4	5
8	Manifiesta conocimiento en el manejo de técnicas y materiales relacionados con el campo artístico de su predilección.	1	2	3	4	5
9	Es capaz de perfeccionar sus producciones artísticas, tales como dibujos, poesías o piezas musicales, etc.	1	2	3	4	5
10	Expresa con soltura diferentes emociones, idea o valores a través de sus trabajos y actividades artísticas.	1	2	3	4	5
SUMA TOTAL						

Subescala 5: Psicomotriz						
No.	Afirmación	Opciones de respuesta				
		Nunca nunca	Casi nunca	A veces	Casi siempre	Siempre
1	Muestra adecuada percepción espacial en la realización de movimientos diversos.	1	2	3	4	5
2	Realiza con facilidad los pasos de un baile, gesticulaciones, desplazamientos, etcétera.	1	2	3	4	5
3	Ejecuta movimientos sincronizados en actividades como correr, saltar, reptar, atrapar, lanzar entre otros.	1	2	3	4	5
4	Muestra habilidad para aprender y dominar secuencias musicales y dancísticas.	1	2	3	4	5
5	Controla y mejora su agilidad y destreza motriz a través de movimientos rápidos y fluidos.	1	2	3	4	5
6	Posee habilidades de coordinación motriz como dibujar, escribir y construir.					
7	Reproduce o empata un ritmo externo a través de su movimiento.	1	2	3	4	5
8	Realiza ejercicios continuos o durante un tiempo prolongado sin experimentar fatiga o cansancio.	1	2	3	4	5
9	Utiliza todos los segmentos corporales en armonía.	1	2	3	4	5
10	Utiliza la combinación de distintos patrones básicos de movimiento (habilidades motrices genéricas) dándoles su propio sentido al participar en actividades deportivas.	1	2	3	4	5
SUMA TOTAL						

Tomado de: Secretaría de Educación Pública (2006). *Propuesta de intervención: atención educativa a alumnos y alumnas sobresalientes*. México.

ANEXO 3

Escuela: _____

Alumno: _____

1.- PROFESIONES: Los alumnos elegirán una profesión y la representarán ante su grupo.

Objetivo: presentarse, hacer preguntas y entablar conversaciones, ayudar, tomar la iniciativa para resolver problemas.

Habilidades Sociales Básicas	Antes	Después
Escuchar		
Iniciar una conversación		
Mantener una conversación		
Formular una pregunta		
Dar las gracias		
Presentarse		
Presentar otras personas		
Hacer un elogio		

Habilidades Sociales de Planificación	Antes	Después
Tomar decisiones realistas		
Discernir sobre la causa de un problema		
Establecer un objetivo		
Determinar las propias habilidades		
Recoger información		
Resolver los problemas según la importancia		
Tomar una decisión eficaz		
Concentrarse en una tarea		

2.-EMOCIONES: recrear una escena en la que se expresan emociones como: alegría, miedo, tristeza y enojo.

Objetivo: desarrollo de habilidades sociales relacionadas con los sentimientos y alternativas a la agresión, así como reconocer sus emociones y expresarlas.

Habilidades Sociales de Sentimientos	Antes	Después
Conocer los propios sentimientos		
Expresar sentimientos		
Conocer los sentimientos de los demás		
Enfrentarse al enfado del otro		
Expresar afecto		
Resolver el miedo		
Autorrecompensarse		

Habilidades Sociales alternativas a la agresión	Antes	Después
Pedir permiso		
Compartir algo		
Ayudar a los demás		
Negociar		
Empezar el autocontrol		
Defender los propios derechos		
Responder a las bromas		
Evitar los problemas con los demás		
No entrar en peleas		

3.-COMPRAS: vender un producto a los clientes

Objetivo: desarrollar habilidades sociales avanzadas y para enfrentar el estrés, así como estimular el buen pensar, la motivación, la solución de problemas, toma de decisiones, pensamiento reflexivo, creativo y actividades que incluyan la planeación, autocontrol.

Habilidades Sociales Avanzadas	Antes	Después
Pedir ayuda		
Participar		
Dar instrucciones		
Seguir instrucciones		
Disculparse		
Convencer a los demás		

Habilidades Sociales para hacer frentes al estrés	Antes	Después
Formular una queja		
Responder una queja		
Deportividad después de un juego		
Resolver la vergüenza		
Arreglárselas cuando te dejen de lado		
Defender a un amigo		
Responder a la persuasión		
Responder al fracaso		
Enfrentarse a los mensajes contradictorios		
Responder a una acusación		
Prepararse para una conversación difícil		
Hacer frente a las presiones de grupo		

4.-FAMILIA: desempeñar un rol familiar de su elección

Objetivo: desarrollo de habilidades sociales relacionadas con los sentimientos y con la planificación.

Habilidades Sociales de Sentimientos	Antes	Después
Conocer los propios sentimientos		
Expresar sentimientos		
Conocer los sentimientos de los demás		
Enfrentarse al enfado del otro		
Expresar afecto		
Resolver el miedo		
Autorrecompensarse		

Habilidades Sociales de Planificación	Antes	Después
Tomar decisiones realistas		
Discernir sobre la causa de un problema		
Establecer un objetivo		
Determinar las propias habilidades		
Recoger información		
Resolver los problemas según la importancia		
Tomar una decisión eficaz		
Concentrarse en una tarea		

5.- ESCUELA: desempeñaron su propio papel como alumnos; y un compañero tenía que hacerles mal; sin embargo, ellos serían asertivos para solucionar ese problema.

Objetivo: desarrollar habilidades sociales alternativas a la agresión así como para hacer frente al estrés.

Habilidades Sociales alternativas a la agresión	Antes	Después
Pedir permiso		
Compartir algo		
Ayudar a los demás		
Negociar		
Empezar el autocontrol		
Defender los propios derechos		
Responder a las bromas		
Evitar los problemas con los demás		
No entrar en peleas		

Habilidades Sociales para hacer frentes al estrés	Antes	Después
Formular una queja		
Responder una queja		
Deportividad después de un juego		
Resolver la vergüenza		
Arreglárselas cuando te dejen de lado		
Defender a un amigo		
Responder a la persuasión		
Responder al fracaso		
Enfrentarse a los mensajes contradictorios		
Responder a una acusación		
Prepararse para una conversación difícil		
Hacer frente a las presiones de grupo		

6.-ANIMALES: elegía uno de sus animales favoritos y representaban el comportamiento de los animales.

Objetivo: desarrollar habilidades sociales avanzadas y para afrontar el estrés, cada alumno elegía uno de sus animales favoritos y representaban el comportamiento de los animales.

Habilidades Sociales para hacer frentes al estrés	Antes	Después
Formular una queja		
Responder una queja		
Deportividad después de un juego		
Resolver la vergüenza		
Arreglárselas cuando te dejen de lado		
Defender a un amigo		
Responder a la persuasión		
Responder al fracaso		
Enfrentarse a los mensajes contradictorios		
Responder a una acusación		
Prepararse para una conversación difícil		
Hacer frente a las presiones de grupo		

Habilidades Sociales Avanzadas	Antes	Después
Pedir ayuda		
Participar		
Dar instrucciones		
Seguir instrucciones		
Disculparse		
Convencer a los demás		

7.- AYUDA: recrearon una situación en la cual debían ser solidarios y empáticos ante las necesidades de otras personas.

Objetivo: desarrollar habilidades sociales avanzadas y para hacer frente a la agresión.

Habilidades Sociales Avanzadas	Antes	Después
Pedir ayuda		
Participar		
Dar instrucciones		
Seguir instrucciones		
Disculparse		
Convencer a los demás		

Habilidades Sociales para hacer frentes al estrés	Antes	Después
Formular una queja		
Responder una queja		
Deportividad después de un juego		
Resolver la vergüenza		
Arreglárselas cuando te dejen de lado		
Defender a un amigo		
Responder a la persuasión		
Responder al fracaso		
Enfrentarse a los mensajes contradictorios		
Responder a una acusación		
Prepararse para una conversación difícil		
Hacer frente a las presiones de grupo		

Basado en: Peñafiel, E. (2010). Habilidades Sociales. Madrid. Editex.

ANEXO 4

Interacción en el aula

Núm.	Indicadores	TA	PA	NA/ND	PD	TD
1.	Comparto mis materiales con compañeros que no los tienen					
2.	Me gusta ayudar a mis compañeros en las actividades que no entienden					
3.	Creo que uno debe ayudar solamente a sus amigos					
4.	Me disgusta ayudar a los compañeros que no entienden las actividades					
5.	Puedo organizar actividades para integrar a compañeros que están solos					
6.	Me gusta trabajar en equipo					
7.	Puedo organizar las actividades del equipo cuando me lo piden					
8.	Me alegro cuando mis compañeros mejoran					
9.	Me molesta compartir mis materiales con compañeros que no los tienen					
10.	Puedo escuchar con atención las opiniones de mis compañeros					
11.	Me burlo de mis compañeros cuando se equivocan					
12.	Me molesta escuchar las opiniones de mis compañeros					
13.	Respeto las opiniones de mis compañeros aunque no esté de acuerdo con ellas					
14.	Creo que es mejor formar equipos con mis amigos					
15.	Puedo formar equipos con todos mis compañeros					

Totalmente de acuerdo (TA), Parcialmente de acuerdo (PA), Ni de acuerdo ni en desacuerdo (NA/ND), Parcialmente en desacuerdo (PD), y Totalmente en desacuerdo (TD).

Tomado de: SEP, (2013). *Las estrategias y los instrumentos de evaluación desde el enfoque formativo*. México.

ANEXO 5

Nombre del evaluado:		Fecha:	
Contenidos (categorías)	Indicadores de logro		
	Muy bueno	Bueno	Regular
Identificación de las partes del cuerpo que permiten comunicar ideas y sensaciones para relacionarse con otras personas.	Logra transmitir ideas y sensaciones a los demás al menos con tres partes diferentes de su cuerpo.	Logra comunicar una idea o una sensación con todo su cuerpo.	Logra identificar las partes de su cuerpo que le permitirían comunicarse sin hablar con los demás.
Exploración de las posibilidades de su cuerpo para expresar una idea, un sentimiento o una sensación, comparándolas con las de un compañero, creando una forma de comunicación.	Logra comunicarse con un compañero sin hablar y también comprende la idea que le están transmitiendo.	Logra comunicarse con un compañero, pero no comprende el mensaje que le están transmitiendo.	Logra comprender los mensajes de los demás, sin lograr transmitir sus propios mensajes.
Distinción del cuerpo como emisor y receptor de mensajes.	Logra argumentar que además de la voz puede comunicarse a través de su cuerpo.	Logra señalar la forma en que su cuerpo realiza mensajes sin hablar.	Logra describir las diferencias entre emitir un mensaje y recibirlo.

Tomado de: SEP. (2011). *Guía para el maestro: Primer grado*. México.