

UNIVERSIDAD NACIONAL MAYOR DE SAN MARCOS

FACULTAD DE PSICOLOGIA

UNIDAD DE POSTGRADO

**Efectos de un Programa de Intervención
Psicoeducativa para la Optimización de las
Habilidades Sociales de Alumnos de Primer Grado de
Educación Secundaria del Centro Educativo Diocesano
El Buen Pastor**

TESIS

para optar el grado académico de Magister en Psicología con mención en
Psicología Educativa

AUTOR

María Antonieta Arellano Ordinola

Lima – Perú

2012

Agradecimiento

A mis hijos por ser mi motivación y mi fuerza para perseverar y alcanzar esta meta personal y profesional.

Gabriel y Alex Ramírez Arellano

A mis maestras que con su ejemplo me mostraron su riqueza, humildad, sabiduría y constancia para lograr las metas que se proponen.

**Dra. Violeta Tapia Mendieta y
Dra. Rosario Arias - Barahona.**

Dedicatoria:

A la memoria de mi padre por haber sido mi modelo y guía, por haberme enseñado el valor del amor y servicio a los demás, por iluminar y orientar mi vida siempre.

Antonio Arellano Villajuan

A mi madre, hermanos, amigos y amigas que me acompañan siempre con su simpatía y afecto incondicional transmitiendo confianza en la humanidad que representan.

Maruja, Manuel, Milagros, Elsa, Delzi, Roberto.

ÍNDICE

	Pág.
Índice de tablas	9
Índice de gráficos	10
Resumen	11
Abstract	13
Introducción	15

CAPÍTULO I**Planteamiento del estudio**

1.1. Formulación del problema	17
1.2. Formulación de los objetivos	17
1.2.1. Objetivo general	20
1.2.2. Objetivos específicos	20
1.3. Justificación del estudio	22
1.4. Limitaciones.	23

CAPÍTULO II**Marco teórico**

2.1. Antecedentes del estudio	26
--------------------------------------	----

2.1.1.	Estudios sobre habilidades sociales	26
2.1.2.	Estudios relacionados con programas psicoeducativos.	29
2.2.	Bases teórico científicas	33
2.2.1.	Surgimiento histórico del concepto.	33
2.2.2.	Enfoques contemporáneos sobre habilidades sociales	36
2.3.	Habilidades Sociales	
2.3.1.	Conceptos de habilidades Sociales	42
2.3.2.	Conceptos relacionados con habilidades sociales	44
2.3.3.	Características de las habilidades sociales	45
2.3.4.	Aprendizaje y desarrollo de las habilidades sociales	48
2.3.5.	Importancia de las relaciones tempranas con los padres y cuidadores	51
2.3.6.	Importancia de las relaciones con los iguales	52
2.3.7.	Modelos explicativos del área de entrenamiento de habilidades sociales	54
2.3.8.	Modelos explicativos del déficit de habilidades sociales	59
2.3.9.	Las habilidades sociales en la escuela	63
2.3.10.	Importancia de las habilidades sociales en la formación del educando	64
2.3.11.	¿Se pueden incrementar las habilidades sociales?	65

2.3.12. Programas psicoeducativos para optimizar las Habilidades	66
2.4. Definición conceptual de términos	70
2.5. Hipótesis	
2.5.1. Hipótesis general	71
2.5.2. Hipótesis específica	71
CAPÍTULO III	
Metodología	
3.1. Tipo y Nivel de Investigación	73
3.2. Diseño de investigación	74
3.3. Variables del Estudio :	76
3.3.1. Variable independiente	
3.3.2. Variable dependiente	
3.3.3. Variable de control	
3.4. Población y Muestra	
3.4.1 Población	76
3.4.2. Muestra	77
3.5. Materiales e instrumento	79
3.5.1. Cuestionario Autoinforme de Habilidades Sociales (PEHIS)	76
3.5.1.1. Estructura del Cuestionario Autoinforme de	

Habilidades Sociales (PEHIS)	82
3.5.1.2. Validez y confiabilidad del instrumento	83
3.5.1.3. Procedimiento de aplicación del instrumento de evaluación	84
3.5.1.4. Cuestionario final validado por jueces expertos	85
3.5.2. Programa de Enseñanza de Habilidades Sociales	88
3.5.2.1. Contenidos del programa de intervención psicoeducativa	89
3.5.2.2. Técnicas conductuales a utilizar en el programa.	93
3.5.2.3. Adaptación de las sesiones de trabajo al modelo de programación de un aula regular.	96
3.5.2.4. Planificación, organización y aplicación del programa de intervención.	101
3.6. Procedimiento	103
3.7. Técnica de Procesamiento de Datos	104
 CAPÍTULO IV	
 Resultados	
4.1. Resultados en Relación a las Habilidades Sociales	106
4.1.1. Comparación de las muestras antes de la aplicación del Programa de Intervención Psicoeducativa	106
4.1.2. Resultados por grupo antes y después de la aplicación de programa de intervención psicoeducativa.	109
4.1.2.1. Resultados del grupo control en la evaluación pre y post test.	109

4.1.2.2. Resultados del grupo experimental en la evaluación pre y post test.	111
4.1.2.3. Efectividad del programa de intervención: Comparación de los resultados después de la aplicación del programa de intervención.	113
4.1.2.4. Resultados de la evaluación por área de habilidad social.	115
4.1.2.5. Resultados de la evaluación por género: Comparación del grupo control y experimental en la evaluación post test	126

CAPÍTULO V

Discusión de los resultados	129
------------------------------------	-----

Conclusiones y recomendaciones	135
---------------------------------------	-----

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	137
-----------------------------------	-----

ANEXOS	144
---------------	-----

- A. Sesiones del programa de intervención psicoeducativa (PEHIS)
- B. Materiales para registrar el progreso del educando
- C. Validez del cuestionario Autoinforme de Habilidades Sociales De Inés Monjas.
- D. Cuestionario final usado en la investigación.

Índice de Tablas:	Pág.
1. Problemas en las distintas fases del procesamiento de la información Según caballo 1993.	61
2. Evolución de la muestra del grupo control y experimental según sexo en la evaluación pre y post test.	78
3. Estaninos para identificar el nivel de desarrollo de la habilidad social.	88
4. Cronograma de aplicación del programa de Intervención psicoeducativa	101
5. Comparación de la media por área de habilidades sociales del grupo control y experimental en la evaluación pre test	107
6. Equivalencias entre el grupo experimental y control, según el número de áreas bajas en la evaluación pre test.	108
7. Diferencias de medias del grupo control y experimental en la pre y post evaluación	109
8. Comparación de ambos grupos de estudio según media en la evaluación post test	113
9. Prueba de muestras relacionadas (comparación de ambos grupos en la evaluación post test)	114
10. Comparación de medias, desviación estándar y t de student en la evaluación post test del área de habilidades básicas	115
11. Comparación de medias, desviación estándar y t de student en la evaluación post test del área de hacer amigos	117
12. Comparación de medias, desviación estándar y t de student en la evaluación post test del área de habilidades conversacionales	118
13. Comparación de medias, desviación estándar y t de student en la evaluación post test del área de expresión de sentimientos, emociones	119
14. Comparación de medias, desviación estándar y t de student en la evaluación post test del área de solución de problemas	121
15. Comparación de medias, desviación estándar y t de student en la evaluación post test del área de relación con los adultos	122
16. Diferencia de media por áreas de las habilidades sociales del grupo control y experimental en la evaluación post test	125
17. Evaluación post test de muestras relacionadas según género.	127

Índice de Gráficas:	Pág.
1. Comparación de medias por área del grupo control en los momentos pre y post test	110
2. Comparación de media por área del grupo experimental	112
3. Comparación de media general del grupo control y experimental en la evaluación post test	114
4. Promedio del área de habilidades básicas de los grupos control y experimental en la evaluación post test	116
5. Promedio del área de habilidades sociales para hacer amigos y amigas en el grupo de control y experimental en la evaluación post test	117
6. Promedio del área de habilidades conversacionales De los grupos control y experimental en la evaluación post test	118
7. Promedio del área de habilidades sociales relacionadas con la expresión de sentimientos ,emociones y opiniones de los grupos control y experimental en la evaluación post test	120
8. Promedio del área de habilidades para la solución de problemas en los grupos de control y experimental en la evaluación post test	121
9. Medias obtenidas en el área de relación con el adulto en los grupo de control y experimental en la evaluación post test	123
10. Comparación de medias del grupo de control Y experimental en la evaluación post test según género	128
11. Comparación de medias del grupo de control Y experimental en la evaluación post test según género (Grafico de líneas)	128

Resumen

Para valorar la efectividad del Programa de Intervención Psicoeducativa de interacción social, se utilizó el diseño de investigación cuasi experimental antes y después con grupo de control. La muestra se seleccionó con el muestreo intencional, el instrumento de evaluación fue el cuestionario de auto informe de Inés Monjas Casares que evaluó las 6 áreas de habilidades sociales (La interacción social, la habilidad para hacer amigos, la habilidad conversacional, la expresión de sentimientos, emociones y opiniones, la solución de problemas interpersonales, la relación con los adultos), este instrumento se validó a nivel de contenido por jueces expertos y posteriormente se evaluó su validez lingüística. Se examinaron 225 alumnos del primer grado de educación secundaria, la población se normalizó mediante estatinos y la muestra seleccionada fue de 54 alumnos que obtuvieron como mínimo tres (03) áreas con bajo puntaje. El grupo experimental fue sometido al programa de intervención, 16 sesiones de 2 horas pedagógicas, durante 4 meses. Las áreas detectadas como bajas en la evaluación pre test, al concluir el programa de intervención alcanzaron mejoras significativas con diferencias de medias comprendidas entre 6,25 a 9,90 y con un valor t superior a $p < 0.01$. En relación al género se puede decir que después de la aplicación del programa de intervención los participantes varones y mujeres optimizaron sus habilidades de interacción social, mostrando el grupo de las mujeres mayor desarrollo de las habilidades sociales. Se observó que los participantes del grupo experimental

mejoraron sus habilidades de interacción social y adicionalmente incrementaron su motivación y rendimiento académico, se presume que podría ser un efecto colateral del programa de intervención psicoeducativa, por ende se invitaría a que se puedan realizar investigaciones complementarias. Asimismo a partir de los resultados se puede hacer una reflexión sobre la importancia de los acompañantes en el proceso educativo y la necesidad de que estos cuenten con habilidades sociales desarrolladas, que les permitan ser modelo a imitar y favorezcan la adquisición de aprendizajes sociales significativos.

Abstract

To assess the effectiveness of Psychoeducational Intervention Program of social interaction (PEHIS) was used quasi-experimental research design before and after with control group. The sample was selected by purposive sampling, the assessment tool was a self-report questionnaire by Inés Monjas Casares who evaluated the 6 areas of social skills (social interaction, the ability to make friends, conversational ability, expression of feelings, emotions and opinions, interpersonal problem solving and relationship with adults), this instrument was validated in terms of content by expert judges and then its linguistic validity was evaluated.

Two hundred twenty five students of first grade of high school were examined. The population was normalized by stanines and the selected sample was about 54 students who got at least three (03) areas with low scores.

The experimental group was submitted to (PEHIS), 16 educational sessions of 2 pedagogical hours for 4 months. The identified areas as low in the pre-test evaluation at the conclusion of the intervention program had significant improvements with mean differences ranging from 6.25 to 9.90 and a higher t value at $p < 0.01$. As regards gender, we could say that after application of the intervention program, male and female participants improved their social interaction skills, showing the group of women further development of social skills.

It is observed that the experimental group improved their social interaction skills and further increased their motivation and academic performance; it is presumed that it could be a collateral effect of psychoeducational intervention program therefore it would be interesting to perform additional researches.

Also from the results it could be made a reflection on the importance of the partners in the educational process and the need for them to have developed social skills that allow being role models and encourage the acquisition of significant social learning.

Introducción

En estos tiempos la capacidad de interaccionarse de forma efectiva con los otros es cada vez más necesaria, a diario podemos apreciar los efectos negativos de la falta o el pobre desarrollo de las habilidades sociales para comunicarse, establecer relaciones de interacción positivas, expresar las emociones de forma adecuada, relacionarse con los adultos y solucionar problemas. Las competencias sociales son importantes para el sujeto en el presente y en el futuro. La competencia social pobre tiene consecuencias negativas para el sujeto a corto y largo plazo, se relaciona con la baja aceptación, el rechazo, fracaso, abandono del sistema escolar, bajo rendimiento desadaptación y problemas de salud mental en la adolescencia y en la edad adulta. Esta investigación se orienta en la determinación de los efectos de un programa de intervención psicoeducativa en la optimización de las habilidades sociales y sus áreas en alumnos del primer grado de secundaria de un Centro educativo Diocesano de Lima. El programa de intervención utilizado es el de Inés Monjas, se basa en la teoría del aprendizaje social y la teoría cognitivo-conductual, busca instaurar y/o modificar comportamientos para fortalecer las interacciones sociales de los participantes.

La presente investigación se ha diseñado en 5 capítulos, de modo que en el

capítulo I plantearemos los beneficios de la intervención de un programa psicoeducativo de habilidades sociales para optimizar el comportamiento y ajuste social de púberes que cursan el primer grado de educación secundaria del Centro Educativo Diocesano el Buen Pastor. En el capítulo II presentamos antecedentes de estudios realizados sobre entrenamiento de Habilidades Sociales en niños y adolescentes, soportes teóricos científicos, el desarrollo social de los educandos, las hipótesis de investigación. En el capítulo III se describe la metodología a usar, incluye la muestra, los instrumentos a utilizar y el programa psicoeducativo.

En el capítulo IV, se presentan los resultados, analizando e interpretando los datos.

En el capítulo V se presenta la discusión de los resultados al comparar las muestras en las evaluaciones pre y post test, seguidamente presentamos las conclusiones y recomendaciones. Finalmente, se incluyen las referencias bibliográficas y los anexos.

CAPÍTULO I

Planteamiento del estudio

1.1. Formulación del problema

La población escolar de primer grado de secundaria se ubica en edades promedio entre 12 a 13 años, periodo de desarrollo denominado pubertad, caracterizado por ser una fase intermedia entre la niñez y la adolescencia en que el o la púber pasa una serie de cambios físicos y psicológicos en su personalidad que lo llevan a mostrar comportamientos opuestos e inestables ante el enfrentamiento de diferentes situaciones de

vida, al establecer relaciones interpersonales con sus pares y personas adultas, al hacer y mantener amigos, expresar sus emociones, defender sus opiniones y solucionar problemas.

La familia es la influencia más temprana y duradera en el desarrollo social del educando, enseña al niño comportamientos interpersonales esperados y son agentes facilitadores de conductas de interacción. Otra fuente importante para el aprendizaje social es la escuela donde los alumnos interactúan con sus pares de manera igualitaria y manteniendo un control recíproco a diferencia de la relación que establece el púber con el adulto en la que éste ejerce el control. Por ello el púber al relacionarse con sus pares acepta sugerencias, correcciones o negociaciones por parte de sus pares ya que siente que estos no lo desean controlar.

La experiencia laboral en el área educativa ha permitido reconocer la necesidad de una preparación o inducción del docente para ayudarlo a comprender al educando de primer grado de educación secundaria, especialmente en el uso de sus relaciones interpersonales, expresión de emociones, opiniones y en la habilidad de solución de problemas para establecer interacciones sociales mutuamente satisfactorias.

Si se habla del docente, éste actúa con sus habilidades sociales e influenciado por la forma como percibe el grupo escolar a su cargo, si esta percepción es positiva su comportamiento tiende a ser armonioso, tolerante, intuitivo, pero, si la percepción del grupo escolar es negativa el maestro tiende a ser directivo, distante y en ocasiones dominante, estas

formas de actuar generan respuestas negativas por parte de los educandos (disturbios en clase, interrupciones, no respeto a la autoridad, no reacción o simplemente imitan el modelo del docente) lo cual origina conflictos en la relación de convivencia.

Estas mismas situaciones se extrapolan y/o acrecientan en otros ámbitos, como son la familia, los grupos de convivencia (club, talleres...) espacios en los que los alumnos participan de interacciones sociales continuas, que reforzarán o afectarán el desarrollo de sus habilidades sociales.

El programa de intervención psicoeducativa que se aplicará es el de entrenamiento de habilidades de interacción social (PEHIS) de Inés Monjas, de orientación cognitivo-conductual. Se utiliza como un medio para aprender repertorios conductuales, modificarlos, fortaleciendo las habilidades sociales de interacción, logrando que los participantes se beneficien al desarrollar y optimizar las habilidades y destrezas de interacción con sus pares, con el adulto, comunicándose de forma efectiva, expresando sus emociones, opiniones y sentimientos, habilidades que les permitan hacerse competentes al interactuar con los otros.

El problema de esta investigación se orienta en la determinación de los efectos de un programa de intervención psicoeducativa en la optimización de las habilidades sociales y sus áreas en alumnos del primer grado de secundaria de un Centro Educativo Diocesano de Lima.

1.2. Formulación de los objetivos

1.2.1. Objetivo General

Determinar los efectos de un programa de intervención psicoeducativa en la optimización de las habilidades sociales y sus áreas, en alumnos varones y mujeres del primer grado de Educación Secundaria del Centro Educativo Diocesano “El Buen Pastor”.

1.2.2. Objetivos Específicos

1.2.2.1. Establecer si existen diferencias significativas en la optimización del área de las habilidades básicas de interacción social entre los alumnos que participaron en el programa de intervención psicoeducativa (grupo experimental) y los que no participaron del mismo (grupo control).

1.2.2.2. Establecer si existen diferencias significativas en la optimización del área de las habilidades para hacer amigos y amigas entre los alumnos que participaron en el programa de intervención psicoeducativa (grupo experimental) y los que no participaron del mismo (grupo control).

1.2.2.3. Establecer si existen diferencias significativas en la optimización del área de las habilidades conversacionales entre los alumnos que

participaron en el programa de intervención psicoeducativa (grupo experimental) y los que no participaron del mismo (grupo control).

1.2.2.4. Establecer si existen diferencias significativas en la optimización del área de habilidades para la solución de problemas interpersonales entre los alumnos que participaron en el programa de intervención psicoeducativa (grupo experimental) y los que no participaron del mismo (grupo control).

1.2.2.5. Establecer si existen diferencias significativas en la optimización del área de habilidades relacionadas con la expresión de sentimientos, emociones y opiniones entre los alumnos que participaron en el programa de intervención psicoeducativa (grupo experimental) y los que no participaron del mismo (grupo control).

1.2.2.6. Establecer si existen diferencias significativas en la optimización del área de habilidades para relacionarse con los adultos entre los alumnos que participaron en el programa de intervención psicoeducativa (grupo experimental) y los que no participaron del mismo (grupo control).

1.2.2.7. Establecer si existen diferencias significativas en la optimización de las habilidades sociales de alumnos varones y mujeres después de ser sometidos al programa de intervención psicoeducativa.

1.3. **Justificación del estudio**

La psicología escolar se ha centrado tradicionalmente en el desarrollo cognitivo de los alumnos y su rendimiento escolar generando estrategias de evaluación e intervención dirigidas a ayudar a los alumnos que presentan dificultades. Pero la educación tiene lugar en un contexto social y los comportamientos sociales de los alumnos y de los profesores, así como la interacción entre ambos son muy importantes para el proceso educativo y rendimiento de cada alumno.

El aprendizaje de las habilidades sociales, se produce siempre en contextos interpersonales, gracias a la interacción con los demás. A lo largo de la vida del educando serán muchas las personas significativas que influyan en el desarrollo de las habilidades sociales. Los enfoques actuales enfatizan la influencia que tienen los iguales (pares) en el desarrollo social, así como las primeras relaciones parentales y los apegos establecidos con los padres o cuidadores.

Estudios longitudinales sobre habilidades sociales muestran que los alumnos que tienen dificultades para interrelacionar con otros o para ser aceptados en sus grupos de origen tienden a presentar problemas a largo plazo relacionados con la deserción escolar, la delincuencia, y algunos tipos de psicopatología en su adultez. Entrenar en habilidades sociales supone prevenir graves problemas personales y sociales para el futuro del alumno.

El ser humano desde su concepción mantiene un proceso gradual de desarrollo, la pubertad es la etapa previa o preparatoria a la adolescencia, los cambios físicos y emocionales se van conectando a cambios intelectuales a un pensamiento transitivo e inferencial. Conocer las dificultades en habilidades sociales del púber permitirá entenderlo y ayudarlo mediante la aplicación de un programa de intervención cognitivo conductual para compensar y desarrollar sus habilidades de interacción social, ofreciéndole oportunidades de ajuste y adaptación en esta etapa de su desarrollo.

1.4 Limitaciones

En nuestro país se cuentan con pocas experiencias sistematizadas sobre programas de intervención psicoeducativa para fortalecer las habilidades sociales en púberes del nivel secundario. Se han encontrado pocos estudios sistematizados de investigaciones en el área de habilidades sociales con estudiantes púberes.

Las experiencias más cercanas se dan en países como México, España, Chile y Argentina que han desarrollado programas de intervención o entrenamiento de habilidades sociales partiendo de diferentes modelos teóricos.

Actualmente, el entrenamiento de habilidades sociales se presenta como un método de tratamiento que optimiza la superación de déficit y dificultades interpersonales, también en la optimización de repertorios de

comportamientos sociales. Los ámbitos de aplicación son variados desde espacios escolares, universitarios, instituciones para rehabilitar e insertar a la sociedad a jóvenes en abandono o riesgo moral. Al concluirse la intervención psicoeducativa se han ofrecido resultados positivos en beneficio de los participantes.

Otra limitación es la falta de estudios sobre programas de seguimiento y /o fortalecimiento continuo para sostener el mantenimiento de las habilidades sociales que ayuden a los participantes a mejorar sus interacciones comunicativas, sociales.

En el área educativa de nuestra realidad las habilidades sociales están inmersas en las programaciones académicas de forma incidental en contenidos de la programación de las áreas : Personal social, comunicación y educación religiosa, pero dadas sus características sociales y valoración, en la actualidad los currículos escolares no fortalecen ni evalúan el desarrollo socioemocional; no responden a las necesidades interpersonales específicas de los educandos sino que mantienen su interés en objetivos que afiancen el tradicional desarrollo cognitivo.

Es una limitación la falta de instrumentos de evaluación del repertorio de habilidades sociales estandarizadas para nuestra realidad. Se cuenta con instrumentos de evaluación de otros países los cuales para ser utilizados deben ser previamente validados.

Para ayudar a una población infantil, adolescente o adulta es necesario partir de procedimientos para la identificación de las necesidades de intervención, donde se incluya la evaluación del repertorio de habilidades sociales propiamente dicho, el nivel de desarrollo o la ausencia de éstas.

Para llevar a la práctica el programa de intervención y siguiendo la sugerencia de la autora se adaptaron algunas de las actividades de aplicación a las características particulares del grupo.

Asimismo los resultados encontrados en esta investigación no se pueden generalizar a otras poblaciones, son referentes a la muestra de alumnos que participaron en el estudio.

CAPÍTULO II

Marco Teórico

2.1. Antecedentes del estudio

2.1.1. Estudios sobre habilidades sociales:

En la actualidad se disponen de gran cantidad de datos que demuestran que existen sólidas relaciones entre la competencia social en la infancia y la adaptación social, académica, y psicológica tanto en la infancia como en la vida adulta. Resultados de estos estudios e investigaciones señalan que la adecuada competencia social en la infancia está asociada con logros escolares y sociales superiores y con

ajuste personal y social en la infancia y en la vida adulta, mientras que la inhabilidad interpersonal tiene consecuencias negativas en el individuo tanto a corto plazo en la infancia como a mediano y largo plazo en la adolescencia y en la vida adulta .

La incompetencia social se relaciona con baja aceptación, rechazo, ignorancia o aislamiento social por parte de los iguales, problemas emocionales y escolares, desajustes psicológicos y psicopatología infantil, delincuencia juvenil y diversos problemas de salud mental en la vida adulta.

Las habilidades sociales nada tienen en común con los programas populares de autoayuda que proliferan en las librerías, con títulos muy sugestivos que promueven muchos cambios con poco esfuerzo.

Se puede apreciar que en países como el Perú, son pocos los estudios sobre desarrollo de habilidades sociales en los educandos; asimismo a nivel de las escuelas las programaciones curriculares no responden a las necesidades interpersonales específicas y concretas que presentan los niños y niñas en edad escolar, la mayoría de acercamientos existentes son traducciones de programas diseñados en otros países para otras realidades.

Entre investigaciones realizadas en nuestro país se mencionan las de los psicólogos Raúl Choque Larrauri, Jesús Lorenzo Chirinos – Cáceres

(2007) para la Facultad de Salud Pública de la Universidad Peruana Cayetano Heredia sobre la Efectividad de un programa de habilidades para la vida en adolescentes escolares, alumnos de 13 a 16 años estudiantes de 3ero a 5to de secundaria, se concluye que las habilidades de asertividad y comunicativas mejoran significativamente mientras que la toma de decisiones y autoestima no sufren cambios significativos .

También se tienen las investigaciones realizadas por el Departamento de Investigación, Docencia y atención Especializada de Promoción de la Salud Mental y de Prevención de Problemas Psicosociales (DEPROM) del Instituto de Salud Mental Honorio Delgado – Hideyo Noguchi (2008) Efectividad de un programa de habilidades sociales en escolares del nivel primario para la prevención de las conductas violentas. Los participantes fueron niños de la calle con maltrato físico, abandono, abuso sexual, maltrato emocional. Se aplicó el programa de intervención a los alumnos participantes, los maestros y los padres de familia fueron implementados en pautas de crianza. El resultado de esta investigación permitió generar estrategias de prevención y atención a niños de estas edades que viven en estado de abandono.

A nivel Latinoamericano se puede hacer referencia al país vecino de Brasil, "Los estudios sobre los efectos negativos de la baja competencia social muestran que ésta puede constituir un indicador de trastornos psicológicos; parte de los efectos de varios trastornos es aún, una señal

de alerta para eventuales problemas en ciclos posteriores del desarrollo" (Del Prette & Del Prette, 2005,p.25).

Asimismo cabe indicar que España en estos últimos diez años ha enriquecido sus experiencias de atención a niños y adolescentes en abandono con riesgo moral y material generando programas de intervención para fortalecer sus habilidades sociales y de ajuste personal (Monjas,2006).

2.1.2. Estudios relacionados con programas psicoeducativos.

Fernández (2002) señala que la intervención psicológica tiene por base la aplicación de los conocimientos psicológicos con el objeto de procurar cambios concretos en el comportamiento. La intervención psicoeducativa es un proceso que incluye un conjunto de técnicas y estrategias basadas en los temas psicológicos aplicados a la educación, cuyo objetivo fundamental es facilitar y optimizar la conducta de los destinatarios con referencia a las variables involucradas en el proceso de enseñanza aprendizaje y llevado a la práctica en un programa. La intervención psicoeducativa a través de programas es sistemática y se efectúa sobre diferentes variables psicológicas que interactúan en el acto educativo.

Los aspectos psicológicos o educativos que afectan al estudiantado y que orientan el desenvolvimiento de las mejores potencialidades

humanas provocando cambios que se esperan alcanzar en el comportamiento, suelen ser de duración breve y específico en cuanto a sus objetivos.

Las técnicas de intervención en psicología educativa son derivadas de las áreas básicas y aplicadas de la psicología general y de sus derivadas como lo es la psicología educativa. En cuanto al procedimiento general, la intervención psicoeducativa a semejanza de otras intervenciones sociales comprende las siguientes etapas:

- Evaluación Inicial
- Programación
- Ejecución
- Evaluación de proceso
- Evaluación de salida
- Seguimiento
- Valoración

La evaluación inicial es el proceso mediante el cual se detecta las potencialidades, dificultades o carencias en determinadas conductas objetivo; tiene por propósito obtener un perfil real, identificar los factores de riesgo y de protección con los que cuenta el púber para su desarrollo saludable en esta etapa de vida. Busca identificar áreas problemáticas y no problemáticas de desempeño de un individuo en alguna área de interés para orientar objetivos y procedimientos específicos de intervención precisa, formula objetivos y contenidos a

evaluar, elabora adapta y selecciona instrumentos y o técnicas para obtener la información analizarla e interpretarla.

La programación es un proceso de previsión, selección y organización de los elementos del entrenamiento cuyo producto es un programa proyecto de intervención. Los objetivos a plantear surgen de las necesidades detectadas y se adaptan a las características de los participantes, éstas pueden ser generales o específicas. Los contenidos se seleccionan en relación a las conductas que requieren entrenarse y en función a los objetivos. Comprende también estudios que suponen crear condiciones que aseguren un entrenamiento eficiente de manera reflexiva, que incluya el método, materiales requeridos y seleccionados para el logro objetivo.

La ejecución consiste en poner en práctica todo lo previsto en los programas, lo que se ha focalizado en las conductas a optimizar en los sujetos, el uso de estrategias y técnicas acordes a la naturaleza de la conducta y el enfoque teórico que sustenta el programa.

La evaluación de proceso tiene por objeto recoger información a lo largo de todo el proceso de enseñanza aprendizaje con el fin de hacer reajustes, modificar y reorientar la actuación si fuera necesario evalúa los objetivos específicos, si se están logrando o no, para volver a diseñar actuaciones que se hayan apreciado poco eficaces. La ejecución está orientada hacia la promoción de la salud psicológica.

La evaluación final tiene por objeto conocer el nivel de logro de las actividades del programa. Su procedimiento comprende la formulación de criterios de evaluación, obtención de información, análisis e interpretación de la toma de decisiones.

El seguimiento cuando es previsto, trata de determinados criterios de temporalidad después de efectuado un programa de intervención para prever los efectos del no acompañamiento en términos de mantenimiento de los logros alcanzados.

La valoración en la investigación sistemática según Fernández-Ballesteros (1996) relaciona el éxito de la intervención o programa llevado a cabo para lograr cambios comportamentales sostenidos en el contexto social; en nuestro caso, implica el aprendizaje y fortalecimiento de conductas de interacción social que se den como producto de la intervención una vez concluida ésta. La efectividad de la intervención radica en valorar si ésta ha logrado resolver parcial o totalmente los objetivos que se propuso alcanzar.

La valoración en la intervención psicopedagógica como parte de un proceso de evaluación psicológica plantea la utilización de metodologías cuantitativas y cualitativas sistematizadas para medir los efectos de la aplicación de un programa de intervención psicoeducativa.

La valoración en la investigación sistemática según Fernández-Ballesteros y Carrobbles (1991) relaciona el éxito de la intervención o programa llevado a cabo para lograr cambios comportamentales sostenidos en el contexto social.

2.2. Bases Teórico Científicas

2.2.1. Surgimiento histórico del concepto

Muchos autores ubican al entrenamiento de habilidades sociales como paralelo al de (EA) Entrenamiento asertivo (1970 - 1979).

Un análisis retrospectivo muestra que varias de las tentativas por adoptar nuevas denominaciones para el método terapéutico inventado por Salter (1949) se dieron bajo la suposición de que las terminologías empleadas no abarcaban todas las características existentes ej. Lazarus propuso la expresión “Libertad Emocional”, Fensterheim (1972) (de acuerdo con Hidalgo y Abarca, 1992) propuso el término “Autoafirmación” y Liberman y colaboradores (1995) sugirieron “Efectividad Interpersonal”. Macfall (1982) adoptó la denominación “Entrenamiento Conductual”. Se puede mencionar que en el

decenio 1969-1979, Golstein (1973) acuñó la expresión “Terapia del Aprendizaje Estructurada”.

Casi simultáneamente al nacimiento del entrenamiento asertivo (EA) en Estados Unidos, un nuevo movimiento se inició en Inglaterra, más efectivamente en la Universidad de Oxford con Argyle (1978) y otros investigadores asociados con él (Argyle, 1967-1994, Argyle y Furnham y Graham, 1981) quienes difundían el término “Habilidades Sociales”.

Históricamente, a medida que decrecían las publicaciones sobre (EA) ocurría lo contrario con el enfoque de Entrenamiento de Habilidades Sociales (EHS).

A partir del decenio 1980–1989, se incrementan las publicaciones sobre EHS, se hicieron investigaciones e intervenciones sobre el desempeño interpersonal. Asimismo se dio como efecto un recurrente que habilidades sociales y asertividad como equivalentes.

Si bien el EHS y el EA son abordajes orientados hacia el comportamiento social, el primero posee un campo teórico más complejo ya que alcanza un objetivo más amplio el EHS incluye un conjunto de técnicas, se aplica a todo y cualquier déficit de naturaleza interpersonal independiente del componente de

ansiedad. Mientras que en la mayoría de los estudios del EA se ha restringido a la afirmación de derechos y a la expresión de sentimientos negativos (Hargie, Saunders y Dickson, 1981).

Muchos autores e investigadores defienden la equivalencia entre el EHS y EA (Caballo 1993 – 1996) en tanto otros piensan que no hay razón para utilizar el concepto de asertividad (Galassi y Vedder, citado en Caballo, 1993). Y hay quienes clasifican el comportamiento asertivo como una sub área de las habilidades sociales (Hidalgo y Abarca, 1992, Arón y Milicic, 2000).

El EHS y el EA son coincidentes en muchos puntos, pero se distinguen tanto en relación a conceptos clave como en la extensión de su campo de aplicación. (Del Prette, y Del Prette, 1996) refieren que las habilidades sociales corresponden a un universo más amplio de las relaciones interpersonales y se extienden más allá de la asertividad, incluyendo las habilidades de comunicación resolución de problemas, de cooperación y aquellas propias de los rituales establecidos con la subcultura grupal.

Además de los conceptos de habilidades sociales y de asertividad hay otro bastante recurrente en el área y es el de competencia social .

Aunque se puede encontrar mucha literatura científica dirigida a definir las habilidades sociales, pero lo cierto es que hoy todavía existe gran controversia entre los distintos autores en relación con el tema, y no se dispone aún de una concepción y una definición consensuadas. Así, como afirma Gumpel (1994).

2.2.2. Enfoques contemporáneos sobre Habilidades Sociales

Verdugo y Monjas (1992) señalan que en los últimos 20 años se han incrementado en España los estudios e investigaciones sobre las habilidades sociales en el área clínica, en el mundo universitario como los de Álvarez, Álvarez, Cañas, Jiménez, Ramírez y Petit 1990; Caballo 1983-1986, Del Prette & Del Prette, 2005a, 1986-1990, Ovejero (1990^a 1990b), Trianes, Rivas y Muñoz 1990-1991 y Verdugo 1989.

Desde estas concepciones se presentarán algunas:

Sacks (1992) destaca tres grandes modelos conceptuales de habilidades sociales, así tenemos:

- 1) Modelo de los rasgos
- 2) Modelo molecular o centrado en los componentes
- 3) Modelo molar del proceso o de sistemas

1. Desde el **modelo de los rasgos** se asume que la habilidad o competencia social está predeterminada e incluida en la

estructura de personalidad de los individuos. Así, el comportamiento social de un sujeto permanecerá estable a lo largo del tiempo y de las situaciones. Según Van Hasselt (1983) desde este modelo se podría asumir que los comportamientos pasivos o antisociales son simplemente parte de la personalidad, y ninguna actuación puede favorecer cambios. Actualmente el modelo apenas se utiliza, pues no dispone de una base empírica que lo apoye.

Desde un **enfoque molecular**, centrado en los componentes, las habilidades sociales son unidades observables de comportamientos verbales y no verbales aprendidos que, combinados, producen interacciones exitosas en situaciones específicas (Hersen y Bellack, 1977, McFall, 1982). Las personas utilizan estas habilidades en situaciones interpersonales para obtener o mantener reforzamiento del ambiente (Kelly, 1982 y Michelson, 1983). Un modelo centrado en los componentes basa los entrenamientos en la enseñanza de cada parte del comportamiento hábil.

Finalmente, desde un **enfoque molar**, centrado en el proceso, se asume que las habilidades sociales son los componentes de acciones específicas (como mirar, sonreír...) o secuencias de comportamientos que crean encuentros concretos (como los saludos) que están regulados (Argyle, 1980). Como indica

Trower (1980), estos componentes se aprenden mediante la experiencia y la observación, se retienen en la memoria de forma simbólica y, posteriormente, se recuperan para utilizarlos en la construcción de episodios concretos. Este enfoque subraya la necesidad de que existan metas u objetivos sociales (motivación) para alcanzar un conjunto de comportamientos socialmente hábiles, y está basado en la habilidad para percibir tanto el ambiente físico como las necesidades internas de los demás.

Una persona puede controlar la situación inmediata y evaluar su comportamiento en esa situación en función del feedback externo proporcionado por otros (verbal o no verbal) y de la evaluación interna. De acuerdo con Sacks (1992), desde este enfoque es posible distinguir siete componentes:

1. Percepción de otras personas: Habilidad para responder de forma eficaz a las necesidades y deseos de los demás.
2. Ponerse en lugar del otro: Habilidad no solo de reconocer los sentimientos del otro, sino también de comprender lo que la otra persona está pensando o sintiendo.
3. Acompañamiento no verbal del discurso: Consistente en utilizar durante la interacción una combinación de conductas verbales y no verbales para lograr un acercamiento y una orientación apropiados.

4. Refuerzo: Habilidad para reforzar el comportamiento social del otro o para iniciar la interacción a través de la sonrisa o del movimiento de la cabeza, por ejemplo.
5. Autopresentación: Habilidad para enviar a la otra persona pistas sobre la propia identidad, rol, estatus, etc.
6. Situaciones y sus reglas: Es la capacidad para comprender el significado completo de un conjunto dado de reglas que estructuran el encuentro concreto.
7. Secuencias de interacciones: Habilidad para organizar una serie de conductas verbales y no verbales en un orden concreto para obtener resultados positivos.

En la línea de este último enfoque, McFall (1982) propuso el modelo interactivo en el cual se destacan, como variables importantes para producir la conducta, las variables ambientales, las características personales (no referidas a rasgos de personalidad) y las interacciones entre ellas. De acuerdo con Caballo (1993), el modelo de McFall plantea que una respuesta socialmente habilidosa será el resultado final de una cadena de conductas que:

- a. Comenzaría con una recepción correcta de estímulos interpersonales relevantes (Decodificación). En esta fase es necesaria la recepción de la información a través de los sentidos de los órganos, la identificación de los rasgos relevantes de la situación, y la interpretación de acuerdo con el conocimiento y la experiencia previa.

- b. Le seguiría el procesamiento flexible de estos estímulos para generar y evaluar posibles opciones de respuesta a fin de seleccionar la mejor (toma de decisiones). Implica transformar la información y utilizar reglas concretas que asocian determinadas conductas con circunstancias específicas (adquiridas por la experiencia y almacenadas en la memoria). Así, las habilidades sociales pueden estar también inhibidas u obstaculizadas por perturbaciones cognitivas y emocionales ocurridas dentro de estos procesos y terminaría con la emisión apropiada de la respuesta seleccionada (codificación). Requiere poner en marcha conductas observables destinadas a alcanzar los propósitos planteados y un proceso de retroalimentación mediante la auto observación de las propias conductas y la valoración de su adecuación y del impacto de las mismas en los demás. Todo ello a fin de realizar ajustes sutiles para optimizar la correspondencia de tales conductas y su impacto con lo que se esperaba.

De este modo, de acuerdo con Gumpel (1994), una persona socialmente competente se caracteriza por:

- 1) Utilizar de forma apropiada los comportamientos observables para crear respuestas apropiadas a estímulos externos.
- 2) Incrementar, en una situación particular y mediante un comportamiento observable, las posibilidades de recibir refuerzos mientras reduce el riesgo de obtener consecuencias negativas del ambiente.
- 3) Si la situación particular se repitiese, poner en marcha comportamientos observables y no observables que tengan mayores probabilidades de ser considerados habilidosos.

La presente investigación se basa en la teoría cognitivo - conductual. Se ha recopilado experiencias en esta área de la experimentada investigadora María Inés Monjas Cásares actualmente Doctora en Psicología y profesora en la Universidad de Valladolid quien ha elaborado programas de promoción de las competencias personales y sociales y en la prevención e intervención de problemas como timidez, violencia, rechazo, exclusión sociales en la infancia y la adolescencia. Sus estudios han reportado avances en el área educativa, desarrollando experiencias de trabajo aplicativo, así mismo ha realizado trabajos formativos con maestros, familias, educadores y monitores.

Inés Monjas enfoca sus investigaciones en la teoría de aprendizaje social y la teoría cognitivo - conductual. Refiere que las personas pasan gran parte de su tiempo interactuando socialmente con sus grupos o pares, y la experiencia le ha demostrado que las interacciones sociales positivas son una de las fuentes de autoestima y bienestar personal, asimismo la competencia social de un sujeto se ve reflejada en la competencia personal. El éxito personal y social está relacionado con la sociabilidad y las habilidades interpersonales del sujeto más que con sus habilidades cognitivas o socioafectivas. Las competencias sociales son importantes para el sujeto en el presente y en el futuro. La competencia social pobre tiene consecuencias negativas para el sujeto a corto y largo plazo, se relaciona con la baja aceptación, el rechazo, fracaso, abandono del sistema escolar, bajo rendimiento, desadaptación y problemas de salud mental en la adolescencia y en la edad

adulta . Monjas identifica las siguientes características en las habilidades sociales:

1. Son conductas y repertorios adquiridos a través del aprendizaje
2. Se ponen en práctica en contextos interpersonales
3. Dependen del reforzamiento de los otros
4. Integran componentes verbales (expresiones, peticiones...) y no verbales (mirada, gestos, expresión corporal...).
5. Interactuar con un buen repertorio de habilidades sociales permite obtener satisfacción mutua (persona – ambiente, ambiente - persona)
6. Las habilidades se contextúan a la situación del grupo, edad, normas de convivencia.
7. La existencia de metas y propósitos favorece el desarrollo adecuado de habilidades sociales.

2.3. Habilidades sociales.

2.3.1. Conceptos de habilidades sociales:

Los términos de habilidades sociales y competencia social son empleados con frecuencia como sinónimos, en la literatura del área psicosocial algunas enfatizan la funcionalidad del comportamiento, es decir su adecuación al contexto y sus

consecuencias obtenidas y otras enfatizan su contenido verbal o no verbal.

Para algunos autores:

1. Caballo (1993) la competencia social es un concepto amplio que incluye el de habilidades sociales y el de comportamiento adaptativo.

2. McFall (1,982) hace una distinción entre habilidades sociales y competencia social. MacFall postula que “Competencia social “ es un término evaluativo, representa el juicio de alguien con base a algún criterio, indicando que el desempeño de una persona en una tarea es adecuado (sentido evaluativo),mientras que las habilidades sociales son parte de la competencia y se les asume en sentido descriptivo. McFall defiende la existencia de algunos componentes subyacentes :

- Que la competencia no forma parte de la persona sino que representa una evaluación de desempeño.
- Que el hecho de que alguien haga una evaluación implica la posibilidad de error e influencia de la persona evaluadora.
- Que las evaluaciones de competencia son realizadas frente a tareas y contextos específicos, cuya variación afecta el desempeño de la persona evaluada.

- Características de persona como: sexo, edad, experiencia, pueden afectar el juicio externo.

Por ende, para McFall como también para Argyle (1984) las habilidades sociales y la competencia social son conceptos diferenciados.

2.3.2. Conceptos relacionados con habilidades sociales

Haciendo una revisión histórica se puede encontrar varios conceptos que se han relacionado con el constructo de habilidades sociales:

Entrenamiento asertivo : Entre los años 1979 y 1989 algunos investigadores usaban indistintamente este termino con el de entrenamiento de habilidades sociales .

Libertad emocional: Término propuesto por Lazarus en 1971, indicando que este término como más amplio y abarcaba más allá que las conductas asertivas o sociales .

Autoafirmación: Fensterheim (De acuerdo con Hidalgo y Abarca, 1992) propuso este término para mixturar la integración de conductas sociales como emocionales.

Efectividad interpersonal: Liberman y Colaboradores (1995) sugirieron este término considerando el resultado y

la optimización de las habilidades después de un entrenamiento conductual.

Entrenamiento Conductual: MacFall (1996) adoptó la denominación “Entrenamiento Conductual”.

Terapia de aprendizaje Estructurada: Golstein (1973), acuña este término en función a su experiencia de entrenamiento conductual y mejoramiento de las habilidades sociales con la utilización de cuatro técnicas:

- a. Modelamiento
- b. Juego de roles
- c. Retroalimentación
- d. Entrenamiento para la transferencia

2.3.3. Características de las habilidades sociales

Para la comprensión y la adecuada concepción de las habilidades sociales, es necesario considerar algunas de sus características. Según Monjas, (1992), Caballo, (1993):

1. Son conductas y repertorios de conducta adquiridos a través del aprendizaje: No son rasgos de personalidad, se adquieren a través del aprendizaje y por tanto, se pueden cambiar, enseñar o mejorar mediante los mecanismos del aprendizaje.

2. Constituyen habilidades que se ponen en marcha en contextos interpersonales, esto es, requieren que se produzca una interacción. No incluyen otras habilidades de adaptación social como las habilidades de autocuidado (lavarse, vestirse), de vida en el hogar (limpiar, planchar, cocinar) o de vida en la comunidad (orientación, desplazarse, utilizar el transporte), sino que, al igual que éstas, constituyen una de las áreas del comportamiento adaptativo. Sin embargo, es habitual encontrar manuales de entrenamiento en habilidades sociales que incluyen habilidades como vestirse, preparar alimentos u orientarse en el espacio, que, si bien son habilidades de adaptación social relacionadas, no son estrictamente habilidades sociales.
3. Son, por tanto, recíprocas y dependientes de la conducta de las otras personas que se encuentren en el contexto. Por ello, requieren la puesta en marcha de habilidades de iniciación y de respuestas interdependientes dentro de una reciprocidad e influencia mutuas. Así, la persona se ve influida por los demás y también influye sobre los otros para que modifiquen sus conductas.
4. Contienen componentes manifiestos observables, verbales(preguntas, autoafirmaciones, alabanzas, peticiones) y no verbales(mirada, gestos, sonrisa, orientación, expresión facial, expresión corporal, distancia-proximidad), y otros componentes cognitivos y emocionales(conocimiento social, capacidad de ponerse en el lugar de otras personas, capacidad de solucionar problemas sociales,

constructos personales, expectativas, planes y sistemas de autorregulación) y fisiológicos (tasa cardíaca, respiración, presión sanguínea, respuestas electrodermales). La habilidad social es lo que la persona dice, hace, piensa y siente.

5. Aumentan el refuerzo social y la satisfacción mutua. Disponer y manifestar un repertorio adecuado de habilidades sociales hace que la persona obtenga más refuerzo de su ambiente, y permite también que la interacción proporcione satisfacción a quienes forman parte de esta.
6. Las habilidades sociales son específicas de la situación. Ninguna conducta en sí misma es o no socialmente habilidosa, sino que depende del contexto, de la situación y de sus reglas, de las personas con las que se interactúa, del sexo, de la edad, de los sentimientos de los otros, etc. Por ello, para que una conducta sea socialmente hábil, es necesario que la persona, además de motivación o metas sociales, tenga capacidad de percibir la información básica de dicho contexto o situación (percepción de indicadores verbales y no verbales, ambiente físico). Debe también ser capaz de procesar esa información en base a la experiencia, la observación, el aprendizaje y la maduración (interpretación de reglas de la situación, de los sentimientos y los deseos de los demás). Asimismo, ha de actuar sobre ella poniendo en acción secuencias adecuadamente ordenadas de conductas verbales y no verbales apropiadas. Por último, ha de evaluar, controlar y regular su conducta a través del feedback externo (verbal y no verbal) y de la evaluación interna (cogniciones, emociones).

7. Es importante la existencia de metas, propósitos o motivación social para desarrollar un adecuado repertorio de habilidades sociales.

2.3.4. Aprendizaje y desarrollo de las habilidades sociales

Para comprender el desarrollo de habilidades sociales de los púberes es necesario conocer el proceso mediante el cual éstas se adquieren de forma natural, así como los factores que influyen en su adecuado desarrollo.

Como afirma Caballo (1993) no existen datos definitivos sobre cuándo y cómo se aprenden las habilidades sociales, pero la niñez es sin duda un periodo crítico. Así, los niños pueden nacer con un sesgo temperamental y su manifestación conductual se relacionaría con un sesgo fisiológico heredado que podría mediar la forma de responder. El mismo autor destaca la consideración de Buck (1991), según la cual, el temperamento, considerado como la expresividad emocional espontánea, determina la naturaleza del ambiente socio-emocional interpersonal y la facilidad para el aprendizaje. De este modo, un sujeto emocionalmente expresivo tiende a crear para él un ambiente social y emocional más rico. En concreto, el niño expresivo proporciona más información a los demás sobre su estado emocional, obtiene más retroalimentación de los demás sobre su estado y consigue más información sobre los demás. Esto facilitaría el desarrollo de las habilidades sociales y fomentaría la competencia social.

Sin embargo, el desarrollo de las habilidades sociales depende principalmente de la maduración y de las experiencias de aprendizaje (Argyle, 1969), no es una manifestación de rasgos internos y estables de personalidad. A lo largo de la vida, las personas van aprendiendo de sus propias experiencias sociales y de la observación de los demás, en definitiva, de las interacciones con su ambiente social. Los mecanismos de aprendizaje de las habilidades sociales son los mismos que los responsables del aprendizaje de otras conductas. Así, como indica Monjas (1992), es posible distinguir cuatro mecanismos de aprendizaje principales:

1. En primer lugar, el **aprendizaje por experiencia**, la habilidad social que una persona muestra en una situación determinada está relacionada con la maduración y las experiencias que el individuo haya tenido en situaciones similares. Los niños, en sus interacciones con sus iguales y con los adultos, reciben refuerzos o consecuencias aversivas del entorno, y de este modo van incluyendo en su repertorio de habilidades y poniendo en práctica aquellas conductas sociales con las que obtienen consecuencias reforzantes, y tienden a no realizar conductas que les suponen consecuencias aversivas. La oportunidad para practicar las conductas en diferentes situaciones (experiencias) es uno de los condicionantes del desarrollo de las habilidades sociales (Caballo, 1993).

2. En segundo lugar, el **aprendizaje por modelado**. De acuerdo con la teoría del aprendizaje social (Bandura, 1977), muchas conductas se aprenden principalmente a través de la observación e imitación de otras personas. Entre estas conductas se encuentran también las habilidades sociales. A lo largo de la vida, las personas están expuestas a diferentes modelos gracias a los cuales adquieren determinadas conductas sociales (verbales y no verbales) o inhiben otras.
3. En tercer lugar, la **instrucción directa** mediante las instrucciones verbales informales o sistemáticas de los otros se aprende a llevar a cabo determinadas habilidades sociales y a reconocer conductas inadecuadas.
4. En cuarto lugar, el **feedback de otras personas**. La información que los demás dan sobre nuestras conductas es otro de los mecanismos que influyen en el aprendizaje de las habilidades sociales. En las interacciones sociales se manifiestan, directa o indirectamente (a través de gestos, expresiones, posturas del cuerpo) la consideración del comportamiento de la otra persona. Este feedback ayuda a controlar la conducta, a cambiarla en función del contenido de la información proporcionada por quien da el feedback y a servir como reforzamiento social contingente a las conductas sociales (Monjas, 1992).

Es evidente que el aprendizaje de cualquier conducta, sobre todo el de las habilidades sociales, se produce siempre en contextos

interpersonales, gracias a la interacción con los demás. Hasta no hace mucho tiempo se dio gran importancia, de forma casi exclusiva, a las relaciones tempranas con los padres y cuidadores, y la mayor parte de los estudios se centraron en analizar estas primeras relaciones para identificar variables que pudiesen influir en el desarrollo social. Ejemplo de ello es el modelo psicoanalítico que destaca las primeras experiencias de relación padres-hijos como determinantes esenciales del desarrollo social posterior. Actualmente, se mantiene la importancia de estas relaciones tempranas en los primeros estadios del desarrollo, pero se enfatiza también la influencia que en el desarrollo social tienen las relaciones con los iguales.

2.3.5. Importancia de las relaciones tempranas con los padres y cuidadores

Diversos estudios evolutivos indican que muchos problemas de adaptación social pueden estar asociados a la calidad de las relaciones de la primera infancia (Klein, Van Hasselt y colaboradores, 1988) y es que sin duda este es un periodo crítico para el aprendizaje de habilidades sociales. Ciertamente, en los dos primeros años de vida la tarea evolutiva más importante del niño es establecer relaciones sociales efectivas con otros, y evidentemente, en estos momentos la familia es el contexto principal donde el niño se encuentra, por tanto,

adquiere una importancia capital en la adquisición de tal tarea evolutiva.

Por un lado, la familia es la que controla el ambiente social donde el niño se mueve, la que proporciona oportunidades y experiencias, y la que le posibilita contactos con otros niños. Por otro lado, es el lugar donde el niño encuentra los primeros vínculos afectivos (apego seguro) que constituyen la base para que posteriormente se relacione de forma adecuada con sus iguales. La adecuada relación con una figura de apego que proporcione seguridad e independencia, ayuda al niño a establecer relaciones con sus iguales, a aprender habilidades sociales y a sentirse aceptado.

Algunas investigaciones indican la existencia de una asociación entre la calidad del vínculo de apego y las relaciones tempranas con los cuidadores y la habilidad posterior de solución de problemas y competencia con los iguales por ende si las primeras experiencias afectivas del menor fueron saludables estableciendo vínculos afectivos efectivos esto le permitirá mantener relaciones sociales efectivas .

2.3.6. Importancia de las relaciones con los iguales

Sin negar la importancia de las relaciones tempranas con las figuras de apego, la mayor parte de los autores y de las teorías sobre el desarrollo social coinciden en la importancia de las relaciones entre iguales como

factor que contribuye de forma significativa al desarrollo de un funcionamiento social adecuado.

Así, de acuerdo con la teoría del desarrollo moral (Durkheim, 1973), si bien las experiencias familiares tempranas son la base para el posterior desarrollo social, las experiencias con los iguales en la escuela son las que conducen a desarrollar una identidad social bien definida.

Desde la teoría del aprendizaje social, se asume que a través de la observación, modelado y feedback, los niños comienzan a descubrir cuáles son los comportamientos sociales apropiados (Bandura, 1977) y, aunque en edades tempranas el modelado de los padres o adultos significativos juega un importante papel, el modelado y la interacción con los iguales tiene una fuerte influencia en la socialización posterior del niño.

Según Piaget (1965) las interacciones con los iguales son necesarias para el adecuado desarrollo social y cognitivo. En estas interacciones el niño desarrolla realmente sentido de independencia y cooperación, y establece un conjunto de reglas que le ayudan a pasar de la dependencia de las reglas y sanciones impuestas por los adultos a la independencia.

Es evidente que las relaciones con los iguales proporcionan al niño oportunidades únicas para desarrollar y refinar habilidades importantes para el desarrollo social y para la aceptación por parte de los iguales.

En relación con esto, Corsaro (1985) describía las diferencias entre las interacciones con miembros de la familia y las relaciones con los iguales: Dentro de la familia, los niños tienen relativamente pocas oportunidades para negociar, deben reconocer, aceptar y adaptar las relaciones con los padres y con los hermanos. A través de las relaciones con los iguales, los niños aprenden que ellos pueden regular leyes sociales sobre criterios que emergen de sus necesidades y de las demandas sociales contextuales. También aprenden que los iguales no siempre les aceptan de forma inmediata, a menudo, un niño debe convencer a otros de sus méritos como compañero de juego, y a veces deben anticipar y aceptar la exclusión.

Durante tales interacciones e intercambios los niños aprenden estrategias para acceder a los grupos de juego, para atraer y dirigir la atención de otros, para desarrollar relaciones de amistad, para resolver conflictos y para participar en juegos simbólicos y fantásticos. Se trata, por tanto, de oportunidades que no pueden lograrse de otra manera ni en otros momentos (Monjas, 1992).

2.3.7. Modelos explicativos del área de entrenamiento de habilidades sociales:

La formación del área de entrenamiento de habilidades sociales (EHS) ocurrió a partir de diferentes modelos teóricos y en procesos

terapéuticos derivados de diferentes matrices teóricas. Si se analiza las habilidades sociales en la actualidad, se puede identificar la carencia de una teoría general que integre sus diferentes conceptos en un sistema único. Mientras tanto se considera que los principios, objetivos y conceptos asociados con las técnicas de intervención y de evaluación no se toman como un campo teórico-aplicado con una epistemología propia.

En la actualidad el EHS se presenta como un método de tratamiento que ofrece resultados teóricos y prácticos de su aplicación en la superación de déficit y dificultades interpersonales, también en la maximización de repertorios de comportamientos sociales.

De acuerdo con Hidalgo y Abarca (1992) se pueden identificar cinco modelos teóricos en la formación del área de entrenamiento de habilidades sociales (EHS):

1. Modelo de asertividad
2. Modelo de percepción social
3. Modelo de aprendizaje social.
4. Modelo cognitivo
5. Modelo de la teoría de los roles.

1. Modelo de asertividad:

Derivado de estudios experimentales de laboratorio, se apoya en dos vertientes explicativas para el déficit y dificultades de desempeño social. La primera se sitúa en el paradigma de condicionamiento respondiente, cuyas bases son las investigaciones de Wolpe sobre neurosis experimental con gatos. Esta perspectiva enfoca el aprendizaje de la ansiedad a través de la asociación del desempeño social con estímulos aversivos y su papel inhibitor en la emisión de las respuestas asertivas, enfatizando la importancia de la intervención terapéutica sobre los comportamientos emocionales.

La otra vertiente se apoya en los experimentos sobre condicionamiento operante, considera las dificultades de desempeño social como consecuencias de un control inadecuado de estímulos en el encadenamiento de respuestas sociales (Eisler, Miler y Hersen, 1973), entendiendo que las personas se comportan de forma no asertiva debido a que no son adecuadamente reforzadas, o por ser castigadas en sus desempeños asertivos o incluso por ser recompensadas al emitir comportamientos no asertivos, como consecuencia de esta idea la vertiente operante señala la necesidad de estructurar las intervenciones de habilidades sociales como un arreglo de contingencias ambientales, las que resultan necesarias para la

adquisición, fortalecimiento y mantenimiento de todos los comportamientos interpersonales.

2. Modelo de percepción social :

Desarrollado por Argyle (1967-1984) privilegia el análisis del proceso cognitivo inicial involucrado en la habilidad de percibir y decodificar el ambiente social, esto se refiere a la capacidad del individuo para leer el contexto social en que se encuentra, discriminando cuál y cómo debe ser el propio comportamiento (verbal y no verbal) y si este debe ocurrir o no. El error en la lectura y en la decodificación de los mensajes del interlocutor y de las normas y valores presentes en el contexto social, que aceptan ciertos comportamientos y rechazan otros generarían dificultades en las habilidades sociales.

Morrison y Bellack (1981) destacan la importancia de considerar el desarrollo de habilidades relativas a la percepción social como parte de los objetivos en el EHS.

3. Modelo de aprendizaje social:

Este modelo hace una diferenciación entre aprendizaje y desempeño, entendiendo que los factores que controlan cada uno de estos procesos son diferentes. Así por ejemplo, las consecuencias reforzadoras se denominan factor motivacional de desempeño de comportamientos ya aprendidos más que como factor de aprendizaje, en cuanto a las consecuencias positivas obtenidas por el modelo y señala patrones de comportamiento aceptados en el contexto social.

Según este modelo gran parte de las habilidades sociales se aprenden a través de experiencias interpersonales vicarias, es decir mediante la observación del desenvolvimiento de los otros, es un proceso de asimilación mental de los modelos (Bandura,1977).

El desempeño de los patrones de topografía y funcionalidad aprendidos por observación, sería mediado por expectativas sobre los tipos de consecuencias probables para los diferentes comportamientos interpersonales futuros y por otros conceptos cognitivos como creencias, percepciones y pensamientos, vistos como mediadores tanto de la adquisición como del desempeño social.

El aprendizaje mediante la observación de modelos ha sido incorporada a las intervenciones en EHS (adquisición de observación del comportamiento, de otro y de sí mismo, imitación y desarrollo de procesos cognitivos facilitadores) y a los procedimientos utilizados en esos programas tales como la reproducción de modelos, el análisis, la autoevaluación del propio desempeño y previsión de consecuencias probables para diferentes comportamientos.

4. Modelo cognitivo:

De acuerdo con este modelo el desempeño social es mediado por habilidades socio cognitivas aprendidas en la interacción del niño con su ambiente social (Spivack, Platt y Shure 1976) y (Ladd y Mize 1983). La competencia socio cognitiva en este caso, se refiere a la capacidad de “organizar cogniciones y comportamientos “ en un curso de acción integrado y dirigido a los objetivos sociales.

2.3.8. Modelos explicativos del déficit en habilidades sociales

En la literatura se encuentra dos modelos explicativos de la falta de habilidad social en la infancia, el modelo del déficit y el modelo de interferencia (Monjas, 1992). Según el primer modelo, los problemas

de competencia social se deben a que el sujeto no tiene un repertorio de conductas y habilidades necesarias para interactuar con otras personas porque nunca las ha aprendido. Esto puede deberse a que no ha tenido modelos apropiados o estimulación adecuada, a la falta de oportunidades de aprendizaje o a la existencia de una historia inadecuada de reforzamiento.

Según el modelo de la interferencia, el sujeto tiene determinadas habilidades, pero no las pone en juego debido a determinados factores emocionales y/o cognitivos y motores que interfieren con su ejecución. Entre las variables interferentes se incluyen los pensamientos depresivos, la baja habilidad de solución de problemas, limitaciones en la habilidad para ponerse en lugar de los otros, bajas expectativas sobre sí mismo, ansiedad, miedo, comportamiento motor deficiente o excesivo, creencias irracionales y déficit en percepción y discriminación social.

Es de destacar aquí la reflexión realizada por Caballo (1993) quien, a partir del esquema propuesto por McFall (1982) resume los problemas más frecuentes que pueden encontrar las personas a lo largo de las distintas fases de puesta en marcha de una conducta socialmente habilidosa (véase tabla 1).

Se exponen los problemas incluidos en las distintas fases:

- a. Etapa inicial de motivación, objetivos y planes.
- b. Fase de habilidades de decodificación
- c. Fase de decisión
- d. Fase de codificación

Tabla 1. Problemas en las distintas fases de procesamiento de la información según Caballo (1993).

FASES	PROBLEMAS QUE PUEDEN SURGIR
Etapa inicial de motivación, objetivos y planes	<ul style="list-style-type: none"> • Los objetivos pueden ser contradictorios • Los objetivos pueden estar suprimidos • Los objetivos se transforman a causa de su bloqueo • Las habilidades cognitivas requeridas para la planificación pueden ser inadecuadas
Fase de habilidades de decodificación	<ul style="list-style-type: none"> • Evitación perceptiva debida a la ansiedad • Bajo nivel de discriminación y precisión • Errores sistemáticos • Estereotipos imprecisos o abuso de ellos • Errores de atribución • Efecto de halo

Fase de decisión	<ul style="list-style-type: none"> • Fracaso en considerar alternativas • Fracaso en discriminar acciones efectivas y apropiadas de las no apropiadas • Tomar decisiones demasiado lentamente o no tomarlas • Fracaso en adquirir el conocimiento correcto para tomar decisiones • Tendencia a tomar decisiones negativas
Fase de codificación	<ul style="list-style-type: none"> • Déficit en habilidades conductuales del repertorio del individuo • Ansiedad condicionada que bloquea la ejecución • Distorsiones cognitivas (referentes a algunas de las fases anteriores) • Carencia de atractivo físico (especialmente cuando están implicadas las habilidades heterosociales) • Carencia de retroalimentación, debida a la falta de habilidad, o retirada por alguna circunstancia • Retroalimentación errónea o poco realista

Como se puede observar, distintos aspectos relacionados con limitaciones en los repertorios conductuales de habilidades observables y de capacidades personales no observables, así como otros aspectos relacionados con el contexto, pueden influir en el adecuado desarrollo

de estas fases. Además, los fallos producidos en cada una de ellas repercutirán en las siguientes.

2.3.9. Las habilidades sociales en la escuela.

El estudio de las habilidades de interacción social ha experimentado un notable auge en los últimos años. Ha aumentado el número de publicaciones científicas sobre el tema, se han desarrollado gran variedad de programas y procedimientos de tratamiento para aumentar la competencia social.

Schaffer (2000) señala que Hartup en (1992) concluyó que las relaciones entre iguales contribuyen en gran medida no solo al desarrollo cognitivo y social sino además a la eficacia con la que funcionamos como adultos, postuló que el mejor predictor infantil de la adaptación adulta no es el cociente de inteligencia ni las calificaciones de la escuela ni el comportamiento en clase sino la habilidad que el niño posea para llevarse bien con los otros.

Los niños que en su ambiente familiar o en la escuela son rechazados por ser agresivos, problemáticos, incapaces de mantenerse en relación cercana con otros niños y que no logran un lugar entre sus pares, están en alto riesgo y por ende su nivel de ajuste social y afectivo se verá afectado.

La importancia y relevancia de las habilidades sociales en la infancia viene avalada por el resultado de estudios e investigaciones en las que se constata de que existe sólida relación entre las competencias sociales en la infancia y la adaptación social, académica, psicológica, tanto en la infancia como en la vida adulta .

2.3.10. Importancia de las habilidades sociales en la formación del educando.

McClellan y Katz (1996) concluyen que los niños alrededor de los 6 años si no han logrado un mínimo de habilidades sociales tienen una gran probabilidad de estar en riesgo toda la vida, consideran que es apropiado que todos los programas para la niñez incluyan evaluaciones periódicas, formales e informales, del progreso de los niños en la adquisición de habilidades sociales.

Isa Marrs (2008), especialista del habla y comunicación, dice que a medida que las situaciones sociales se hacen más complejas las dificultades en habilidades sociales se hacen más evidentes. Eso significa que sin una adecuada formación en habilidades sociales, los niños que tienen problemas sociales tendrán más problemas a medida que van creciendo. Por eso es recomendable ayudar al educando en los espacios de escuela y casa para trabajar estas habilidades de forma temprana, esto ayudará al niño a interactuar eficazmente con sus compañeros y evitar expresiones tales como: ¡No quiero ir para el recreo! ¡Ellos no quieren ser mis amigos! Si se logra estimular y potenciar las

habilidades sociales desde el hogar y la escuela, el niño tendrá oportunidad de sentirse seguro al relacionarse con sus pares y con los adultos logrando interacciones efectivas con su medio social lo cual posibilitará un buen ajuste y adaptación en su vida adulta . Adam (2006), hace referencia a una experiencia como líder de un grupo de alumnos de sexto grado identificados con una discapacidad de aprendizaje refiere “Al interactuar detecté la falta de habilidad social de algunos niños que participaban en el programa, así como mi limitación al no contar con las habilidades sociales efectivas para lograr sintonizar con los educandos y motivarlos a la práctica efectiva” (p.84).

2.3.11. ¿Se pueden incrementar las habilidades sociales?

La respuesta es SÍ, se puede aprender, desaprender e incrementar las habilidades sociales. Es importante conocer y concientizar al púber de su manera de actuar, de comportarse y en qué medida estas conductas le ayudan o le dificultan relacionarse con los otros de manera natural, mostrando interés, empatía, logrando comunicarse, presentarse y presentar a un amigo(a), iniciar, mantener y concluir una conversación, reconocer y felicitar a los otros, pedir favores, hacer peticiones a otros, hacer críticas, responder a las críticas, expresar sus emociones y relacionarse con los adultos.

Naturalmente, estas pautas se pueden aprender y convertirlas en un hábito. Las habilidades sociales se pueden incrementar utilizando programas

específicos, los más efectivos son los de tipo conductual ya que se parte de criterios de:

- Medición Inicial de la conducta.
- Identificar los componentes o comportamientos a mejorarse, preparar un programa de aprendizaje que incluye estrategias y técnicas para mejorar e incrementar las conductas deficitarias.
- Concluido el entrenamiento se procede a estabilizar la conducta (usarla oportunamente) en ambientes naturales, para ello se desarrollan tareas de extensión (en ambientes como la escuela, el barrio, la casa ...) a ser realizadas por los participantes del programa.

En la práctica durante los últimos 20 años se puede resumir que se cuenta con diferentes investigaciones de programas aplicados a poblaciones infantiles de riesgo, a niños de educación especial, a jóvenes privados de su libertad, a niños y adolescentes en las escuelas latina, los efectos de la aplicación de estos programas han sido positivos, apreciándose el incremento de las habilidades y por ende el mejor ajuste del participante al interactuar con su entorno.

2.3.12. Programas psicoeducativos para optimizar las habilidades sociales

Los programas psicoeducativos se han elaborado de acuerdo a las necesidades de los educandos, así se tienen programas psicoeducativos de entrenamiento de habilidades sociales para niños con déficit sensoriales,

motores, sociales, intelectuales, emocionales. A continuación se presentan brevemente algunos:

Verdugo y Carballo entre 1994 y 1996 desarrollaron un programa de entrenamiento en habilidades sociales para alumnos ciegos y con deficiencia visual e integrados en colegios ordinarios. Este programa fue complementado con la formación y asesoramiento a los profesores a cargo, a fin de modificarlo de acuerdo a la experiencia personal de éstos. El programa se elaboró con la intención de aplicarse en distintos ámbitos, especialmente recomendado para entornos educativos.

Atkinson (1983) refiere haber obtenido mejoras significativas en el funcionamiento social y calidad de vida en los pacientes psiquiátricos que asistieron a los grupos psicoeducativos, logrando una mejor calidad de vida reflejada en una rehabilitación social sostenida.

Así Halford (1992) ha desarrollado un programa compuesto de cinco módulos: Medicación y automanejo de síntomas, afrontamiento de la ansiedad y la depresión, habilidades sociales, habilidades de la vida diaria y habilidades de ocio; encontrado que la mayoría de los pacientes experimentan una reducción sintomatología y una mejoría de la calidad de vida y del funcionamiento comunitario.

Hogarty, Anderson, Reiss y Carter (1991) han desarrollado un procedimiento de intervención psicoterapéutica individual (PT) basado en

el modelo psicoeducativo, que de forma graduada enseña al paciente acerca de la enfermedad y su manejo, fomentando la auto observación y la monitorización de los niveles de alteración afectiva y aplicar estrategias de afrontamiento basadas en el manejo del estrés, las habilidades sociales y la resolución de problemas de la vida diaria. Este procedimiento, tras dos años de seguimiento, ha demostrado efectos más duraderos que la terapia familiar y de apoyo en el ajuste social de los pacientes que viven con sus familias o independientemente y en la disminución de recaídas de los pacientes que viven con sus familias.

En la TCC, se establece una relación entre las creencias, emociones y sentimientos experimentados por la persona y el estilo de pensamiento que refuerza sus dificultades de comportamiento. En la terapia se anima al paciente a tomar un rol activo examinando la evidencia a favor y en contra de las creencias; cuestionando sus estilos habituales de pensamiento sobre las creencias y usando habilidades de razonamiento y la experiencia personal para desarrollar alternativas racionales y personalmente aceptables.

Las habilidades sociales han sido descritas por Liberman (1995), como conductas interpersonales instrumentales, para mantener y mejorar la independencia y la supervivencia en la comunidad y socioemocionales para establecer, mantener e intensificar las relaciones de apoyo personal. La metodología de entrenamiento, que implica sesiones estructuradas y directivas, está basada en los principios del aprendizaje e incluye el

establecimiento de objetivos, instrucciones, modelado, ensayo conductual, reforzamiento social, práctica en vivo y tareas para casa. A través de diferentes módulos se entrenan habilidades comunicacionales (iniciar y mantener conversaciones, comunicación efectiva con familiares, conseguir y mantener amigos), habilidades para el funcionamiento independiente en la vida diaria (cuidado personal, automedicación, manejo del dinero, habilidades domésticas) o habilidades laborales (entrenamiento en habilidades vocacionales, búsqueda y mantenimiento de empleo).

Los programas de entrenamiento en habilidades han sido validados a través de un amplio rango de lugares de tratamiento, períodos de tiempo y subgrupos de pacientes; se han ido ampliando los objetivos de tratamiento y el tipo de personal utilizado en los entrenamientos; y se han diversificado las técnicas usadas para promover y mantener los cambios conductuales.

En los últimos años se han llevado a cabo varias revisiones de los trabajos publicados acerca de la eficacia de las intervenciones psicosociales, incluyendo el entrenamiento en habilidades, que han recogido estos aspectos: Scott, y Dixon, (1995) concluyen que no hay duda de que la ejecución de conductas motoras puede ser entrenada exitosamente, que éstas habilidades pueden ser mantenidas a lo largo de semanas y meses. Estos autores concluyen que los datos que apoyan la eficacia del entrenamiento en habilidades psicosociales continúan acumulándose, por lo que estos programas deberían ser tomados como elementos de las guías de recomendaciones y buena práctica para el tratamiento.

La literatura que se recopila muestra diferentes experiencias en el uso de programas de intervención para el entrenamiento de habilidades sociales en pacientes psiquiátricos, jóvenes y adultos privados de su libertad, alumnos con limitaciones intelectuales o físicas (ciegos).

Son mínimos los estudios sistematizados realizados en alumnos púberes de educación básica regular.

2.4. Definición conceptual de términos

○ Habilidades sociales:

Son comportamientos aprendidos a través de la convivencia y experimentación diaria que permite a la persona un desempeño de interacción efectivo (Monjas, 1992).

○ Competencia social :

Definido en términos evaluativos, representa el juicio de alguien con base a algún criterio, indicando que el desempeño de una persona en una tarea es adecuado (MacFall, 1996).

○ **La competencia social :**

Definido en términos generales, se refiere a la eficiencia en las relaciones interpersonales para enfrentar con éxito y de un modo socialmente aceptado situaciones interaccionales (Arón & Milicic, 1993).

2.5. Hipótesis

2.5.1. Hipótesis General

Existen diferencias significativas en la optimización de las habilidades sociales y sus áreas entre los alumnos varones y mujeres que participaron en el programa de habilidades sociales (grupo experimental) y los que no participaron del mismo (grupo control).

2.5.2. Hipótesis Específica:

Existen diferencias significativas en la optimización del área de las habilidades básicas de interacción social entre los alumnos que participaron en el programa de intervención psicoeducativa (grupo experimental) y los que no participaron del mismo (grupo control).

Existen diferencias significativas en la optimización del área de habilidades para hacer amigos y amigas entre los alumnos que participaron en el programa de intervención psicoeducativa (grupo experimental) y los que no participaron del mismo (grupo control).

Existen diferencias significativas en la optimización del área de habilidades conversacionales entre los alumnos que participaron en el programa de intervención psicoeducativa (grupo experimental) y los que no participaron del mismo (grupo control).

Existen diferencias significativas en la optimización del área de habilidades relacionada con la expresión de sentimientos, emociones y opiniones entre los alumnos que participaron en el programa de intervención psicoeducativa (grupo experimental) y los que no participaron del mismo (grupo control).

Existen diferencias significativas en la optimización del área de habilidades de solución de problemas interpersonales entre los alumnos que participaron en el programa de intervención psicoeducativa (grupo experimental) y los que no participaron del mismo (grupo control).

Existen diferencias significativas en la optimización del área de habilidades para relacionarse con los adultos entre los alumnos que participaron en el programa de intervención psicoeducativa (grupo experimental) y los que no participaron del mismo (grupo control).

Existen diferencias significativas en la optimización las habilidades sociales de los alumnos varones y mujeres después de ser sometidos al programa de Intervención psicoeducativa.

Capítulo III.

Metodología

3.1 Tipo y Nivel de Investigación :

La presente investigación es un estudio de tipo aplicativo, representado por un programa de intervención psicoeducativa para fortalecer las habilidades sociales en educandos del primer grado de educación secundaria. Se evaluará los resultados y se harán las proyecciones necesarias para aplicarlas en beneficio de educandos con características semejantes.

El nivel de investigación es descriptivo – explicativo. Descriptivo porque parte del conocimiento de las habilidades sociales caracterizadas en el comportamiento de los participantes de un programa de intervención Psicoeducativa, se ha observado, registrado los resultados en los momentos de antes y después y es explicativo porque busca el por qué de los hechos, mediante el establecimiento de relaciones causa-efecto apoyadas en las evaluación pre y post programa de intervención psicoeducativa (Alarcón, 2008).

3.2. Diseño de investigación:

Se enmarca en una línea de investigación con diseño cuasi experimental antes y después con grupo de control, llamado así porque se determinan cambios generados a partir de la comparación entre el estado actual y el estado previsto después de la aplicación del programa de intervención psicoeducativa, busca conocer en qué medida la aplicación del programa de intervención ha logrado cumplir sus objetivos (Hernández, Fernández y Baptista, 1999).

El procedimiento es el siguiente:

Sólo el grupo experimental es sometido al programa de intervención psicoeducativa.

A ambos grupos se le aplica el instrumento de autoinforme de Inés Monjas antes y después de concluido el programa de intervención psicoeducativa (Hernández, Fernández y Baptista ,1999).

El diseño utilizado es:

G1	01	X	03
G2	02	---	04

En donde:

G : Es el grupo de estudio. Las numeraciones 1 y 2 indican que se han utilizado dos grupos de estudio G1 será el grupo experimental y G2 será el grupo control.

X : Programa de intervención psicoeducativa

0 : Medición a los sujetos del grupo.

01 : Medición pre o inicial del grupo experimental

02 : Medición pre o inicial del grupo control.

03 : Medición post al grupo experimental G1 (después de concluido el programa de intervención).

04 : Medición final (post) al grupo control.

3.3. Variables de Estudio:

- **Variable Independiente:** Programa de entrenamiento de habilidades de interacción social basado en el modelo de Inés Monjas (PEHIS).

- **Variable Dependiente :** Habilidades sociales de los alumnos del 1er grado de educación secundaria que obtuvieron tres o más áreas con puntuación baja, según la evaluación (Autoinforme de Inés Monjas – validado por expertos).

- **Variable de Control**
 - Edad : 12 a 13 años
 - Grado de estudios : Primer grado de secundaria
 - Sexo : Varones y mujeres

3.4. Población y muestra

3.4.1. Población:

El universo estuvo constituido por 266 alumnos del primer grado de secundaria del Centro Educativo Diocesano “El Buen Pastor” (130 varones, 136 mujeres) los cuales fueron sometidos a la evaluación pre test. Se descartaron 41 evaluaciones por presentar:

- Doble marcado

- Ítemes sin responder
- Manchas o borrones excesivos que no permitían entender la elección de respuesta del participante.

Quedando como población habilitada 225 participantes (111 varones y 114 mujeres).

Antes de realizar la evaluación pre test se validó el instrumento por jueces expertos (10) y a nivel lingüístico.

3.4.2. **Muestra:**

El muestreo utilizado fue de tipo no probabilístico intencional, con criterios de inclusión y exclusión. En este sentido, la muestra estuvo constituida por 54 alumnos (35 varones y 19 mujeres) que obtuvieron como mínimo 3 áreas con bajo desarrollo de las habilidades sociales (según el cuestionario de autoinforme de Inés Monjas), que cursan el primer grado de secundaria y no presentan repitencia en el grado que cursan. Los integrantes del grupo experimental tuvieron autorización del padre o tutor para ser considerado sujeto de estudio. Fue motivo de exclusión que los alumnos no participaran de la aplicación del instrumento de medición en la fase pre o post programa de intervención, y/o no cumplieron con el 70% de asistencia al programa de intervención. (Ver tabla 2).

Tabla 2. Evolución de la muestra del grupo control y experimental según sexo en la evaluación pre y post test.

Grupo	Evaluación Pre test	Evaluación Pre test	Evaluación Post test	Evaluación Post test	Participantes con 70 % asistencia	
	Hombre	Mujeres	Hombre	Mujeres	Hombre	Mujeres
Experimental	18	10	12	08	12	08
Control	17	09	12	08	00	00
Total	35	19	24	16	12	08

Se puede apreciar que ocho (08) de los participantes del grupo experimental son excluidos según los criterios utilizados para la selección de la muestra (06 participantes varones y 02 mujeres), cuatro (04) por no lograr el 70% de asistencia y cuatro (04) por no contar con la autorización de sus padres para participar del programa de intervención. En la evaluación post test los participantes del grupo control fueron escogidos al azar para igualar en cantidad a los participantes del grupo experimental.

3.5. Materiales e Instrumento

3.5.1. Cuestionario de Habilidades Sociales (Autoinforme): Este cuestionario fue construido por Inés Monjas Casares(1992), diseñado para evaluar las habilidades sociales con un constructo molar, global que lleva una distribución en seis áreas o destrezas, esta distribución se hace para realizar una medición específica que permita identificar el nivel de desarrollo de las habilidades sociales.

Este instrumento evalúa 30 habilidades sociales agrupadas en torno a las siguientes áreas:

1. **Habilidades básicas de interacción social:** Son comportamientos básicos y esenciales necesarios para la relación con cualquier persona de su entorno social ya sea niño o adulto, se usan en intercambios sociales amables cordiales y agradables.

Se incluye en esta área las habilidades de:

- Sonreír y reír
- Saludar
- Presentaciones
- Hacer y pedir favores
- Cortesía y amabilidad

2. **Habilidades para hacer amigos(as):** Se consideran habilidades para iniciar, desarrollar y mantener interacciones positivas mutuamente satisfactorias.

Se incluye en esta área las habilidades de:

- Reforzar a los otros (alabar, elogiar)
- Iniciaciones sociales (decir cosas positivas)
- Unirse al juego con otros.
- Ayudar
- Cooperar y compartir.

3. **Habilidades conversacionales:** Agrupa las habilidades que permiten iniciar, mantener y finalizar conversaciones con sus iguales o con los adultos.

Se incluye en esta área las habilidades de:

- Iniciar conversaciones
- Mantener conversaciones
- Terminar conversaciones
- Unirse a la conversación de los otros
- Conversaciones en grupo.

4. **Habilidades relacionadas con la expresión de los sentimientos, emociones y opiniones:** Habilidades para decir cosas positivas de sí mismo, expresar sus emociones, aceptar y recibir emociones positivas y negativas, defender sus propios derechos, autoafirmarse.

Se incluye en esta área las habilidades de:

- Autoafirmaciones positivas
- Expresar emociones

- Recibir emociones
- Defender los propios derechos
- Defender las propias opiniones

5. **Habilidades para solución de problemas interpersonales:**

Están referidas a habilidades para solucionar y enfrentar conflictos que tenga con otras personas, buscando alternativas de solución, previendo las consecuencias de sus actos, evaluando las soluciones posibles y probando la solución elegida.

Se incluye en esta área las habilidades de:

- Identificar problemas
- Buscar soluciones
- Anticipar consecuencias
- Elegir una solución
- Probar la solución

6. Relación con los adultos : Incluye comportamientos que permiten y facilitan la relación adecuada y positiva con los adultos de su entorno social (padres profesores, educadores y familiares).

Se incluye en esta área las habilidades de:

- Cortesía con el adulto
- Refuerzo al adulto (reconocimiento, elogio...)
- Conversar con el adulto
- Peticiones al adulto
- Solucionar problemas con los adultos.

Este instrumento proviene de una realidad sociocultural diferente a la nuestra, fue necesario validarlo (por jueces expertos en Psicología Educativa y Lingüística) antes de realizarse la evaluación pre test para su aplicación.

3.5.1.1. **Estructura del cuestionario:** La autora ha construido el cuestionario de autoinforme de habilidades sociales se ha construido con el formato de Likert. Cada alumno responde seleccionando y marcando con X una alternativa de las cinco que se muestran

1. Significa que no hago la conducta nunca
2. Significa que no hago la conducta casi nunca
3. Significa que hago la conducta bastantes veces
4. Significa que hago la conducta casi siempre
5. Significa que hago la conducta siempre

Revisando el cuestionario de autoinforme se puede ver que los ítemes son 60, redactados en dirección favorable o positiva, por ende las elecciones de respuesta (1) está indicando que el examinado considera no tener la habilidad y con la elección de respuesta (2) muestra bajo desarrollo de la habilidad o destreza.

3.5.1.2. Validez y confiabilidad del instrumento:

Como se mencionó anteriormente este instrumento (Cuestionario de autoinforme) fue elaborado por María Inés Monjas Cásares en España y aplicado a esa realidad con calificación percentil para la población de origen. La autora elabora un cuestionario bajo el método Likert, que consiste en una construcción de ítemes presentados en forma de afirmaciones, las cuales llevan un valor numérico. (1,2,3,4,5).

Para poder utilizar este cuestionario de Habilidades Sociales fue necesario adaptarlo a nuestro medio sociocultural. El proceso de validación fue el siguiente:

- o Validación por juicio de expertos : (10) especialistas en el área de psicología educativa, social quienes calificaron la pertinencia de los ítemes según el área al que se integran, concluido esto se procedió a realizar la validación lingüística.
- o Validación lingüística: Se realizó una aplicación piloto a una población de 60 alumnos que reúnan características semejantes a las de la población a examinar (grado, sexo, edad y ubicación zonal) con la finalidad de examinar si el lenguaje utilizado es de fácil comprensión para el alumno de 1ero de secundaria. Asimismo se extrajo un estimado de duración de la aplicación de este instrumento (aproximadamente 20 minutos).

Al final en el Anexo C y D, se presenta el procedimiento de validación y el cuestionario final utilizado en la investigación.

3.5.1.3. Procedimiento de aplicación del instrumento de evaluación:

El cuestionario autoinforme de Inés Monjas se imprimió en papel bond (04 caras) se adjunta en el Anexo D.

Las instrucciones se adaptaron para ser validadas por los jueces expertos y se presentan en cada ejemplar de aplicación. El examinador lee las instrucciones en voz alta en la evaluación colectiva. Se presenta un ejemplo de un ítem y de cómo se responde. Las instrucciones son las siguientes:

“A continuación se describe algunas conductas habituales en situaciones que ocurren diariamente. Lee cuidadosamente cada enunciado y marca con un aspa la respuesta que mejor se aproxime a tu forma habitual de responder a ellas “.

Marca con X tu respuesta en la parte derecha de cada frase, en la línea y columna que mejor describe tu forma de actuar en dichas situaciones.

Calificaciones utilizadas:

- “ **Nunca** hago la conducta”
- “ **Casi nunca** hago la conducta “

- “ **Algunas veces** hago la conducta”
- “ **Casi siempre** hago la conducta”
- “ **Siempre** hago la conducta “

Presentamos en la pizarra un ejemplo.

ENUNCIADOS	nunca	Casi nunca	Algunas veces	Casi siempre	Siempre
1.- Termino las tareas que me envían a casa.					

En el ejemplo se puede verificar cinco espacios en blanco y el participante debe marcar en uno de ellos. Se le da la indicación que debe contestar todos los ítemes, no hay tiempo límite, pero se indica que debe dar una única respuesta en cada renglón.

3.5.1.4. Cuestionario final validado por jueces

Después de concluida la validación por jueces expertos se logró como producto un cuestionario con un lenguaje acorde a la población a evaluar, luego se aplicó a una muestra piloto de 60 escolares del mismo grado escolar, edad, sexo y ubicación zonal con lo cual se pudo apreciar

la facilidad de manejo para los educandos y el tiempo promedio a utilizar.

El instrumento final fue mejorado en redacción y se mantuvo el constructo base. Las modificaciones sugeridas fueron de forma más que de fondo, en el modelo de la autora cada ítem cuenta con una numeración debajo de cada categoría Ej.

ENUNCIADOS	Nunca	Casi nunca	Algunas veces	Casi siempre	Siempre
1.Soluciono por mí mismo(a) los problemas que se me plantean con los adultos.	1	2	3	4	5

- A sugerencia de los jueces se obviaron los números para evitar influenciar la calificación del educando.
- Asimismo se eliminaron las numeraciones de ubicación de área indicadas al inicio de cada ítem.
- En la redacción se sustituyó por sinónimos las palabras que se repetían, lo cual hizo más clara y ágil la lectura.
- Las calificaciones indicadas por la autora se mejoraron en redacción.

Antes decía:

1. Significa que no hago la conducta **nunca**
2. Significa que no hago la conducta **casi nunca**
3. Significa que hago la conducta **bastantes veces**

4. Significa que hago la conducta **casi siempre**.
5. Significa que hago la conducta **siempre**.

La redacción sugerida por la suscrita y aprobada por los jueces expertos es la siguiente:

Calificaciones utilizadas :

- 1 “**Nunca** hago la conducta”
- 2 “**Casi nunca** hago la conducta “
- 3 “**Algunas veces** hago la conducta”
- 4 “**Casi siempre** hago la conducta”
- 5 “**Siempre** hago la conducta”

El cuestionario final de autoinforme que se utilizó en la evaluación pre y post programa de intervención aplicado al grupo experimental y grupo de control respectivamente se adjunta en el anexo D.

Los participantes evaluados fueron 225.

- Para poder distribuir la población examinada se construyó estatinos que nos permiten identificar el nivel de desarrollo de las habilidades en los educandos (Alto, medio, bajo) Ver tabla N°3.

Puntuaciones según los estatinos:

Tabla 3. Estaninos equivalentes al nivel de desarrollo de la habilidad social.

Estaninos	Nivel de desarrollo de la habilidad social
1 – 2 - 3	Alto
4 – 5 – 6	Medio
7 – 8 - 9	Bajo

- Se identificó a los alumnos que presentaron tres a más áreas de Habilidades Sociales con calificación en el nivel Bajo (Estaninos 7- 8- 9)
- Para ser considerado parte de la muestra, el examinado debería tener 3 ó más áreas ubicadas en el nivel de bajo desarrollo.

3.5.2. Programa de enseñanza de habilidades de interacción social (PEHIS):

El PEHIS está diseñado para ser utilizado con niños, del nivel infantil, primaria, púberes y adolescentes del nivel secundario y se puede adaptar para alumnos de educación especial, sujetos de diferentes edades y características, puede aplicarse en niños con o sin problemas, como estrategia educativa de aumento de la competencia social y la prevención primaria de futuros problemas.

Es importante considerar que para llevar este programa de enseñanza es necesario que los alumnos posean requisitos previos de aprendizaje (atención, imitación, seguimiento de instrucciones, lenguaje comprensivo y expresivo), si los alumnos no poseen estos requisitos es necesario hacer una adaptación especial de este programa en contenidos prerequisites, procedimientos de enseñanza, o estrategia metodológica.

3.5.2.1. Contenidos del programa de intervención psicoeducativa, módulos de aplicación:

El Programa de Entrenamiento de habilidades de interacción social (PEHIS) permite la enseñanza de comportamientos interpersonales en los contextos más familiares para el educando, la escuela, la casa, el barrio respetando las peculiaridades de cada contexto. Para llevar a efecto la aplicación de este programa de enseñanza de habilidades sociales hemos dividido los seis módulos en pequeños temas o actividades, asumimos la libertad que da la autora y hemos agregado y adaptado algunos temas de acuerdo a las necesidades del grupo al que hemos aplicado el programa de intervención psicoeducativa, agregando actividades o incidiendo en otras que permitan fortalecer las habilidades sociales menos desarrolladas en este grupo de alumnos.

La aplicación de este programa de intervención psicoeducativa tiene como objetivo general optimizar las habilidades sociales en alumnos de 1er grado de educación secundaria del Centro Educativo Diocesano “El Buen Pastor”,

especialmente en las áreas en las que mostraron mayor dificultad.

Habilidades relacionadas con:

1. Habilidades básicas de interacción social
2. Habilidades para hacer amigos (as)
3. Habilidades conversacionales
4. Habilidades relacionadas con la expresión de los sentimientos, emociones y opiniones.
5. Habilidades de solución de Problemas interpersonales.
6. Habilidades para relacionarse con los adultos.

La intervención psicoeducativa tuvo una duración de 4 meses, comprendió 16 sesiones distribuidas en seis (06) módulos y llevados a la práctica de la siguiente manera:

Módulo 1

Habilidades Básicas de Interacción Social.

- ❖ Sesión 1: Se realizó el 28 de Agosto y se inicio con una dinámica de inducción, se trabajaron las habilidades básicas de expresión corporal, sonreír, reír y saludar.
- ❖ Sesión 2: Se realizó el 04 de setiembre incluye los aprendizajes de presentarse y presentar a otros, pedir y hacer favores, expresarse con cortesía y amabilidad.

Módulo 2

Habilidades para hacer amigos y amigas:

- ❖ Sesión 3: Realizada el 11 de setiembre, incluía dinámicas comunicativas para hacer elogios, cumplidos a otros, iniciar una conversación y entrar en el juego de otros.
- ❖ Sesión 4: Realizada el 18 de setiembre incluía pedir y ofrecer ayuda a otros, compartir una actividad en equipo e identificar el valor de la confianza en la relación de amigos.

Módulo 3

Habilidades conversacionales:

- ❖ Sesión 5: Realizada el 25 de setiembre, incluía descubrir la conversación como estrategia, identificar y practicar iniciar, mantener y terminar conversaciones con sus pares.
- ❖ Sesión 6: Realizada el 02 de Octubre, se puso en práctica las habilidades para unirse, participar en un grupo, y aceptar cuando una conversación llega a su fin.

Módulo 4

Habilidades relacionadas con la expresión de sentimientos, emociones y opiniones:

- ❖ Sesión 7: Realizada el 09 de Octubre, se puso en práctica las habilidades y destrezas para expresar ante otros comentarios positivos de sí mismo, haciendo conocer sus emociones y estados de ánimo

- ❖ Sesión 8: Realizada el 16 de Octubre, esta sesión incluyó responder respetuosamente ante los sentimientos del otro, defender sus propios derechos y mantener control frente a situaciones adversas.
- ❖ Sesión 9: Realizada el 23 de Octubre, se desarrollaron las habilidades de argumentación para defender sus propias opiniones usando criterios base.

Módulo 5

Habilidades para solucionar problemas:

- ❖ Sesión 10 : Realizada el 30 de Octubre ,incluía estimular las habilidades para identificar problemas interpersonales y darles solución .
- ❖ Sesión 11: Realizada el 6 de noviembre, se fortalecieron las habilidades para anticipar la consecuencia de nuestros actos y prever la de los demás. Ante una situación problema interpersonal tomar decisiones y elegir una solución.
- ❖ Sesión 12: Puesta en práctica el 13 de noviembre, se trabajó las habilidades de tomar una decisión, evaluar sus resultados y asumir las consecuencias de sus acciones.

Módulo 6

Habilidades para relacionarse con los adultos:

- ❖ Sesión 13: Realizada el 20 de noviembre, se estimularon las habilidades para relacionarse con los adultos de manera cortés, hacer elogios y comentarios positivos a los adultos.

- ❖ Sesión 14: Realizada el 27 de Noviembre, se fortalecieron las habilidades comunicativas con los adultos (iniciar, mantener y terminar una conversación), hacer peticiones al adulto.
- ❖ Sesión 15: Realizada el 04 de Diciembre, se estimularon las habilidades de solución de conflictos al relacionarse con los adultos, establecer negociaciones con los adultos conocidos. Saber decir” No” ante situaciones que lo ameriten.

Se da por concluido el taller de Habilidades Sociales

Sesión 16:

- ✓ El 11 de Diciembre se procedió a realizar la evaluación de salida (post test) al grupo experimental y al grupo control para poder contrastar los resultados.

3.5.2.2. Técnicas conductuales a utilizar en el programa

En el programa de entrenamiento de habilidades de interacción social (PEHIS) se utilizó un conjunto de técnicas conductuales y cognitivas agrupadas en un “paquete de entrenamiento”, que son las siguientes:

- 1. Compañeros y tutores:** Se utiliza a los compañeros o los iguales como agentes de enseñanza de las conductas de relación interpersonal. Los iguales tienen dos funciones: pueden ser modelo u observador, generalmente se utiliza a los niños socialmente más hábiles como tutores para mantener interacciones sociales positivas, para guiar y ayudar el juego de otros.

2. **Entrenamiento autoinstruccional:** Son las verbalizaciones que cada uno se dice antes, durante y después de realizada la interacción social, dirige la propia actuación, el lenguaje tiene función reguladora, ej. Modelado cognitivo: “Mira lo que hago y escucha lo que digo”.

3. **Instrucción verbal:** Implica el uso del lenguaje hablado para describir, incitar, explicar, definir, preguntar o pedir comportamientos interpersonales, estimular el dialogo, debate o discusión con el adulto o con sus pares.

4. **Modelado en sus formas:** Es la técnica más utilizada en el entrenamiento de habilidades sociales, se le llama también demostración. Aquí el participante observa las conductas que debe aprender. El observador es igual al modelo en edad, intereses y se siente atraído por el actuar de su par. Consideramos las siguientes formas:
 - a. **Modelado más autoinstrucciones:** El modelo muestra el comportamiento esperado y el participante lo imita y verbaliza e internaliza instrucciones de regulación para reforzar y fortalecer el actuar.
 - b. **Modelado de maestría:** El modelo muestra el comportamiento deseado sin ningún tipo de error.
 - c. **Modelado de afrontamiento:** El modelo inicialmente muestra ansiedad y miedo, tiene dificultades, comete errores pero va

perseverando y finalmente lo supera y al final llega a ejecutar el comportamiento de modo hábil y competente.

d. Modelado encubierto: En este procedimiento se requiere que el participante imagine un modelo ejecutando los comportamientos apropiados y luego lo comparta, verbalice y adecue.

5. Moldeamiento: Consiste en el reforzamiento diferencial de conductas cada vez más parecidas a la conducta deseada, se refuerzan las aproximaciones sucesivas a la conducta esperada.

6. Práctica: Consiste en el ensayo y ejecución de las conductas que tiene que aprender el participante, de forma que logre incorporarlas a su repertorio y exhibirlas en las situaciones adecuadas. Así tenemos :

- a. Role – playing:** Es la dramatización y ensayo de la conducta deseada.
- b. Práctica oportuna:** Practicar la habilidad que se está aprendiendo en cualquier momento oportuno, en la escuela, en la casa, aprovechando las oportunidades que se presentan en forma natural.
- c. Práctica encubierta:** Llamado también ensayo cognitivo , en esta práctica el participante tiene que recapitular y ensayar en su propia mente la ejecución de los comportamientos hechos por los modelos o por el mismo .Es como ensayar en la mente antes de hacerlo.

7. Reforzamiento: Esta técnica consiste en decir o hacer algo agradable para el participante después de su buena ejecución, aprueban lo que ha hecho.

8. **Retroalimentación o feedback:** Informar al participante de cómo ha realizado la práctica, de cómo ha aplicado la habilidad social que está aprendiendo, esta retroalimentación puede ser verbal, gestual o visual (vídeo). Cabe indicar que el feedback y el reforzamiento son técnicas complementarias.

9. **Tareas o deberes:** Encargarle al participante que ponga en práctica la habilidad que está aprendiendo de forma que las lleve a la práctica en escenarios naturales.

Con este conjunto de procedimientos de enseñanza se logró un abordaje tanto de los sucesos antecedentes de la conducta interpersonal (instrucciones o modelado), como de la conducta propiamente dicha (práctica, autoinstrucciones que guían la ejecución, como de las consecuencias (feedback, refuerzo, autorefuerzo), asimismo en este entrenamiento se incluyen procedimientos de manejo conductual para lograr la puesta en práctica, mantenimiento y generalización de las conductas y habilidades que se enseñaron.

3.5.2.3. Adaptación de la sesión al modelo de programación de aula regular

Después de conocer y poner en práctica el Programa de intervención psicoeducativa de Inés Monjas se puede sugerir que dadas las técnicas utilizadas y su facilidad de aplicación y aceptación por los educandos,

podría fácilmente adaptarse para ser aplicado en las aulas de forma permanente en asignaturas que se ajustan a estos contenidos tales como: Comunicación integral, personal social, religión, educación física, arte.

La práctica en el área educativa ha permitido conocer como los tutores del nivel primaria y secundaria enfrentan el reto del aprendizaje social y lo incluyen de forma incidental y no sistematizada. Por ende, articulando el programa de la Dra. Inés Monjas se considera como propuesta sugerir que la estructura de formato de aplicación que presenta la autora pueda ser usada por los docentes, tutores o facilitadores en las aulas, en el manejo de las clases, la autora del programa indica la factibilidad de adaptación de este material según las necesidades del grupo, el nivel del mismo y las condiciones socio ambientales se adaptarán a los formatos de sesión de clase regular aplicada en las aulas que incluyen los siguientes momentos, podría visualizarse de la siguiente manera. Al lado indicamos la fase que considera Monjas:

Inicio = Fase 1 (Monjas) Instrucción verbal, diálogo y discusión:

En este momento se presenta la actividad a los alumnos, se registra sobre la pizarra o se realizan actividades practicas libres o dirigidas para que los participantes identifiquen la habilidad a reforzar, dándole:

- **Nombre del Área :**
- **Habilidad a trabajar:**

Luego se puede hacer una dinámica de integración , de convivencia, con la intención de que los participantes vayan estableciendo redes de comunicación ya que aunque son del mismo grado, siempre presentan características de integración diferentes, estas técnicas se pueden utilizar durante la sesión de clase, enriqueciéndola y favoreciendo un actuar más reflexivo en el docente y en los educandos.

Posteriormente de acuerdo al tema o habilidad que el docente desee fortalecer en los educandos ej. **“Nos comunicamos amablemente”**

Comenzaremos la sesión recogiendo los **saberes previos**: Haciendo preguntas como: Quién sabe qué es...?, Dónde se practica?, ¿quién o quiénes la practican?, ¿cómo se hace?,¿ Qué se debe hacer antes ? ¿Cómo debe hacerse?, ¿Cómo te sientes cuándo tu.....?.

Expectativas: Evaluar el uso de la habilidad en un futuro próximo o lejano, los participantes deben encontrar un sentido positivo para usarla.

Conflicto Cognitivo: ¿Para qué debemos aprender?, ¿Qué sucedería si nos comunicamos sin usar.....?. Establecer supuestos casos para generar el conflicto en el alumno, estimular la participación del alumno.

Desarrollo = Fase 2 (Monjas) Modelado:

- **Respondemos a las interrogantes** que nos planteamos al inicio y aplicamos estrategias de modelamiento y /o role playing, también podemos usar, vídeos, cuentos, dramatizaciones, se busca propiciar **experiencias directas**, los participantes van diciendo lo que vivencian, que se logra, en que los beneficia esa habilidad y el facilitador (tutor o psicólogo) utiliza **estrategias de apoyo** para identificar los componentes específicos de cada habilidad .

Ej. Si la habilidad es sonreír se debe cuidar:

- Mirar a la otra persona
 - Expresar en el rostro una sonrisa amable
 - Acompañar la sonrisa a una expresión verbal o corporal positiva.
1. Se realizaron **trabajos en equipo**, dramatizaciones, análisis de vídeos o cuentos.
 2. Luego cada grupo presenta sus productos.
 3. Finalmente se compara el producto de cada grupo y se llega a establecer conclusiones que se registran en la pizarra o en el papelógrafo.

Finalización = Fase 3 (Monjas) Práctica, feedback y refuerzo:

En este momento se pasa a **la puesta en común**, los participantes comentan sobre la actividad, expresan si les gustó, como lo hicieron, si tuvieron alguna

dificultad cuando trabajaron en grupo (**Se autoevalúan y coevalúan**), comentan lo que aprendieron y que más les gustaría saber (**Se pueden generar nuevos problemas** que pueden ser trabajados en clase o usados como motivación para la siguiente sesión de trabajo).

Extensión = Fase 4 (Monjas) Tareas:

Aquí se indican algunas actividades que el participante podrá realizar en espacios familiares y con personas conocidas con la intención de que tenga éxito y la conducta aprendida se consolide, posteriormente se puede indicar otras actividades que impliquen utilizar esta conducta en otros escenarios menos familiares para el participante .

Evaluación = Fase 5 (Monjas) Actividad permanente en toda la sesión:

Esta se hace de forma permanente a lo largo de todos los momentos de la sesión de trabajo y permite al tutor y/o facilitador ir regulando o reforzando las conductas que se están enseñando, reforzándolas si estas se dan en forma adecuada o corrigiéndolas si éstas no se dan en forma correcta.

3.5.2.4. Planificación y organización para la aplicación del Programa de Intervención

- A. Programación:** Organizar y plantear las tareas a realizar, las cuales se indicaran en el siguiente cronograma (Véase tabla 4).

Tabla 4. Cronograma de actividades para la aplicación del programa de intervención psicoeducativa

Mes de Junio :

N	Actividad	Fecha
1	Presentación del Proyecto	5 de Junio
2	Entrevista con los docentes Tutores de las aulas de 1er grado de secundaria y Psicóloga responsable del grado	3era semana de junio
3	Autoevaluación de alumnos 1ero de secundaria (toda la población). La evaluación dura en promedio 30 minutos.	Última semana de Junio

Mes de Julio - Agosto

N	Actividad	Fecha
1	Reunión con padres de familia de alumnos detectados con Habilidades Sociales deficitarias para invitar a sus hijos a participar en el	3era semana de Julio 7.00 pm.

	programa de intervención psicoeducativa. (Todos los viernes de 12.30 am a 2.00 pm.)	Local El Trébol
2	Aplicación del programa de intervención Psicoeducativa para alumnos detectados con habilidades sociales menos desarrolladas. Se aplicará una vez por semana, los viernes en horario de 12.30 a 2.00 Pm	28 de Agosto al 04 de Diciembre (15 sesiones)
3	Reunión con el coordinador de tutores del 1ero de secundaria y la psicóloga responsable para evaluar los avances o limitaciones del programa aplicado	Cada 30 días (previa coordinación)
4	Elaboración de fichas y material de acuerdo a los objetivos programados.	1 vez cada semana.

Mes de Diciembre

N	Actividad	Fecha
1	Evaluación del programa psicoeducativo aplicado (ventajas, limitaciones, proyecciones).	11 de diciembre
2	Presentación a la Dirección General del informe de evaluación de: Efectos del programa psicoeducativo aplicado a la población escolar de 1ero de secundaria que presentó habilidades sociales deficitarias.	18 de diciembre

3.6. Procedimiento

➤ Inicialmente se presentan descriptivamente los datos obtenidos de la evaluación poblacional.

Paso 1:

Recojo de la muestra bajo el criterio de participantes que en la evaluación con el cuestionario de autoinforme de Inés Monjas han obtenido 3 ó más áreas ubicadas en el nivel de desarrollo bajo (Según estatinos con puntajes 7 – 8 – 9).

Paso 2:

Se contabilizó la muestra constituida por 54 participantes: 35 varones y 19 mujeres, se distribuyeron al azar en dos grupos equitativos. Uno se denominó grupo control (G2) y el otro grupo experimental (G1) los participantes de este grupo participaron de un programa de intervención psicoeducativa. A pedido del Director del Centro Educativo los participantes (G1) contaron con la autorización escrita de sus padres.

Paso 3:

Se aplicaron los criterios de exclusión al grupo experimental, este grupo se redujo a 20 participantes (12 varones y 8 mujeres). Este grupo participó en la aplicación de un programa de intervención psicoeducativa para entrenar las habilidades de interacción social (PEHIS).

Paso 4:

Se escogió al azar la muestra control (G2) veinte (20) participantes, (doce varones y ocho mujeres) para contrastar los resultados con el grupo experimental, este grupo era equivalente en:

- Número y sexo de los participantes.
- Promedio de áreas deficitarias.

Paso 5:

Se aplicó la evaluación post test al grupo experimental y al grupo control; luego, se contrastaron los resultados.

3.7. Técnicas de procesamiento de datos :

- Validación del cuestionario de autoinforme de Inés Monjas mediante jueces antes de ser aplicado en la evaluación pre test.
- Aplicación del cuestionario validado por jueces a un grupo piloto para realizar la validación lingüística.
- Evaluación a la población escolar mixta de 266 alumnos del 1ero de secundaria del CED El Buen Pastor con el cuestionario de autoinforme de Inés Monjas.
- Elaboración de estatinos para normalizar la población y distribuir los resultados en tres niveles (Alto, medio y bajo).

- Captación de una muestra de alumnos que presentaron tres o más áreas con bajo desarrollo de habilidades sociales. Se identificaron 54 participantes.
- Equiparación de las muestras del grupo experimental y el grupo control en los momentos pre y post intervención psicoeducativa.
- Para el análisis de los resultados se utilizó el programa estadístico SPSS, versión 18.0. Se obtuvo un ANOVA de cada variable en la post prueba, tomando como covarianza su equivalente en la pre prueba, que indicaría los niveles previos de la variable antes de aplicar el tratamiento al grupo experimental.
- Se utilizó el análisis de covarianza como técnica de análisis de los datos obtenidos, ya que es una técnica recomendada cuando se tiene un número reducido de sujetos. También se realizó un análisis de varianzas (ANOVA) de cada variable en la post prueba, que analizaría la existencia o no de diferencias significativas entre los grupos y se aplicó la prueba t para validar las hipótesis con una $**p < ,01$ y $***p < ,001$.

CAPÍTULO IV

Resultados

4.1. Resultados en relación a las Habilidades Sociales

Los resultados se presentan en forma descriptiva y permitirán validar o desestimar las hipótesis de trabajo.

4.1.1. Comparación de las muestras al inicio, antes de la aplicación del programa de intervención psicoeducativa.

La muestra estuvo constituida por 35 varones y 19 mujeres del primer grado de educación secundaria los cuales obtuvieron tres (03) a más

áreas con bajo desarrollo de las áreas de habilidad social. Esta muestra se dividió al azar en dos grupos (Experimental y control) con 28 y 26 participantes respectivamente que mostraron puntajes promedio equivalentes de bajo desarrollo en las diferentes áreas de habilidad social y la diferencia de media en ambos grupos estuvo comprendida entre 0,04 y 0,1 lo cual es indicativo de que ambos grupos son equivalentes. (Véase Tabla 5).

Tabla 5. Comparación de la media de los ítemes por área de habilidad social del grupo control y experimental en la evaluación pre test – identificación de áreas con menor desarrollo de la habilidad social (20 alumnos por grupo)

Áreas	GrupoControl	Jerarquía de dificultad	Grupo experimental	Jerarquía de dificultad
	\bar{X}	Grupo control	\bar{X}	Grupo experimental
1. Habilidades básicas de interacción	3,36	5	3.26	5
2. Hacer amigos y amigas	3,05	2	3,13	3
3. Habilidades conversacionales	3,08	4	3,04	2
4. Expresión de sentimientos , opiniones y emociones	3,05	2	3,16	4
5. Solución de Problemas	2,71	1	2,64	1
6. Relación con los Adultos	3,07	3	3,13	3

Se puede apreciar que ambos grupos son equivalentes y las áreas de habilidad social que muestran menor desarrollo según la incidencia de dificultad son:

1. Solución de Problemas
2. Hacer amigos
3. Relación con los adultos

Asimismo el número de áreas bajas por participante es de 4.5 para el Grupo control y de 4.6 para el grupo experimental. Se consideró a ambos grupos como equivalentes (Véase tabla 6)

Al concluir el programa de intervención el grupo experimental según los criterios de exclusión se redujo a 20 participantes (12 varones y 8 mujeres)

Tabla 6. Equivalencias entre el grupo experimental y control según el número de áreas bajas en la evaluación pre test (20 alumnos por grupo)

Áreas de habilidades sociales (06)	G. Control		G. Experimental	
	\bar{X}	%	\bar{X}	%
Frecuencia porcentual de área bajas por participante	4.5	75%	4.6	77%

4.1.2. Resultados por grupo antes y después de la aplicación del programa de intervención psicoeducativa.

4.1.2.1. Resultados del grupo control en la evaluación pre y post test.

La evaluación pre test se realiza en el mes de agosto y el post test se aplica en el mes de Diciembre.

En la evaluación post test del grupo control se apreció mínimas variaciones en la diferencias de media general (0,35), alcanzando una media de 30,64 en la evaluación pre test y 30,99 en la evaluación post test. (Ver tabla 7)

La diferencia de medias por área del grupo control en la evaluación pre y post test mostró un mínimo incremento de un punto en las áreas de hacer amigos, expresión de sentimientos emociones y opiniones y solución de problemas con puntuaciones de 1.20, en las dos primeras y 1.15 en el área de solución de problemas . Asimismo las áreas de habilidades básicas, conversacionales y relación con el adulto se aprecia que la diferencia de medias es menor a un punto, siendo estas 0,10, 0,70, 0,30 respectivamente. (Véase gráfico 1).

Tabla 7 Diferencia de medias del grupo control y experimental en la pre y post evaluación

Evaluación	Evaluación		Diferencia de medias
	Pre test	Post test	
Grupo Control	30,64	30,99	0,35
Grupo experimental	30.95	37.95	7.00

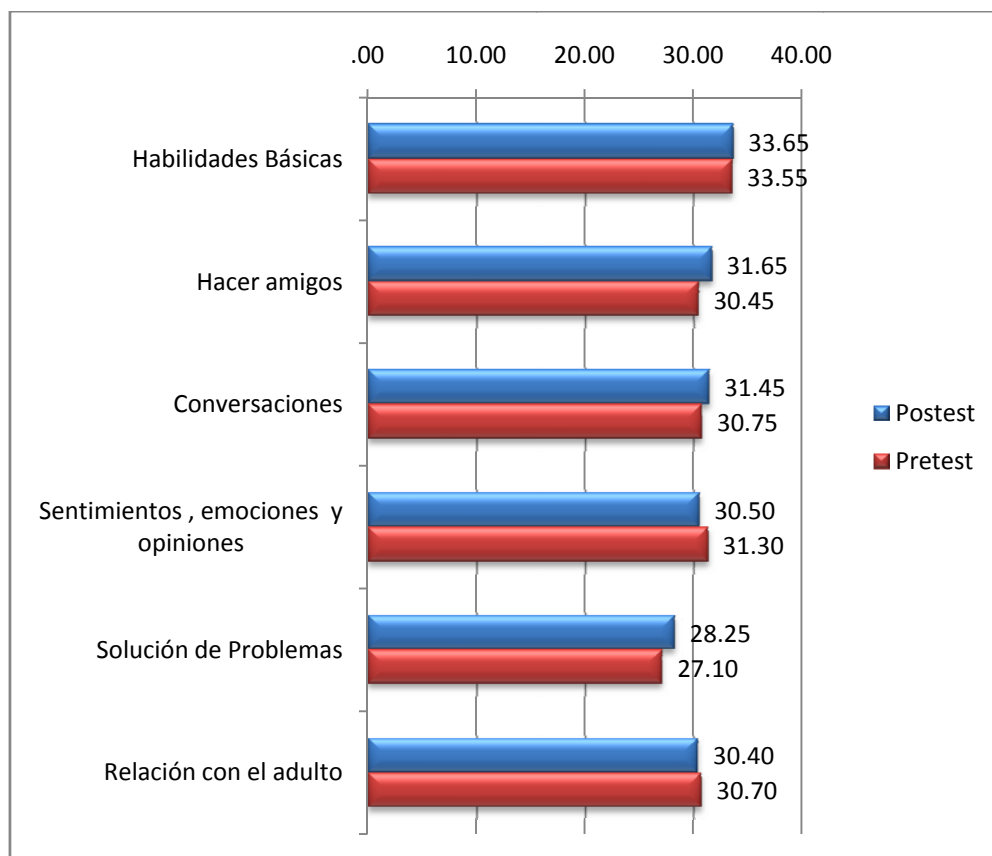


Gráfico 1. Comparación de medias por áreas del grupo control en los momentos pre y post test.

Asimismo cabe indicar que el grupo control en la evaluación pre test obtuvo un promedio de 4.5 áreas bajas por participante y en la evaluación post test ésta se redujo ligeramente, mostrando cada participante un promedio de 4.0 áreas de dificultad.

4.1.2.2. **Resultados del grupo experimental en la evaluación pre y post test.**

Los 20 participantes de este grupo fueron sometidos a un programa de intervención psicoeducativa para optimizar las habilidades de interacción social, participaron en 16 sesiones de dos (02) horas cronológicas cada una, distribuidas semanalmente durante 4 meses (Agosto – Diciembre).

Haciendo una comparación del grupo experimental (G1) antes de participar en el programa de intervención psicoeducativa y después de la aplicación de la misma, se puede apreciar en la evaluación post test incrementos en el promedio general y en todas las áreas de habilidades sociales evaluadas.

En la evaluación el grupo experimental mostró una diferencias de media general de 7.00 puntos, alcanzando un media de 30,95 en la evaluación pre y 37,95 en la evaluación post test, lo cual es una diferencia positiva a favor de los participantes del grupo experimental al concluir el programa de intervención. (Véase tabla 7 y gráfico 2).

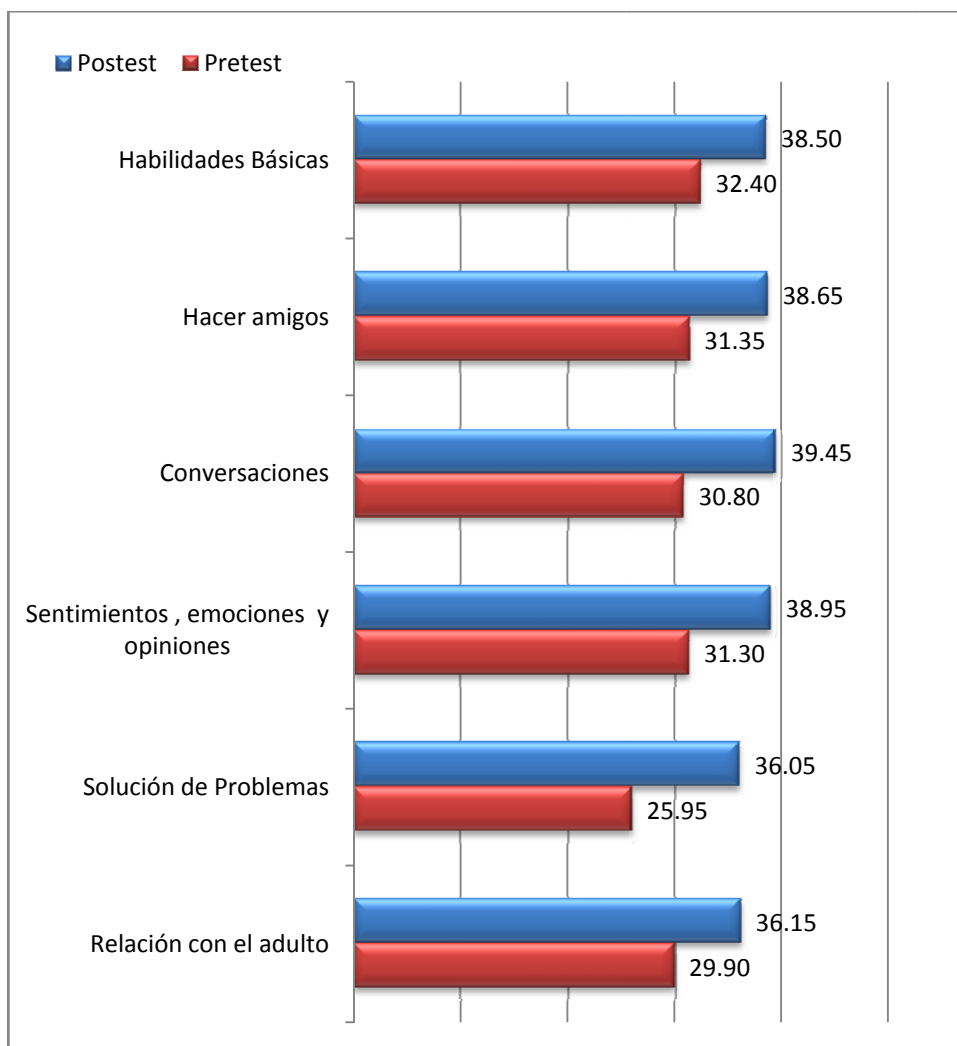


Gráfico 2. Comparación de medias por áreas del grupo experimental en los momentos pre y post test

Asimismo cabe indicar que el grupo experimental según la evaluación pre test mostró un promedio de 4.6 áreas bajas por participante y en la evaluación post test realizada al concluir el programa de intervención psicoeducativa, ésta se redujo a “0.85” áreas bajas por participante, mostrando cada participante al concluir el programa de intervención psicoeducativa en promedio menos de una área de dificultad en sus habilidades de interacción social.

4.1.2.3. Efectividad del programa de intervención: Comparación de los resultados después de la aplicación del programa de intervención psicoeducativa

Analizando los grupos control y experimental en la evaluación post test se puede ver que existe diferencia de medias entre estos de 7,0 a favor de los participantes del grupo experimental (promedio de 30,98 para el grupo control y 37,95 grupo experimental),(Véase tabla 8).

En la evaluación post test el grupo control obtiene una media de 30,98 y una desviación estándar de 4,49, mientras que el grupo experimental obtuvo una media de 37,95 con una desviación estándar de 4,42. La diferencia de medias entre ambos grupos es de 7,00 a favor del grupo experimental.

Tabla 8. Comparación de ambos grupos de estudio según su promedio medio en la evaluación post test

Grupo Post test	\bar{X}	DE
Grupo Control	30,98	4,49
Grupo Experimental	37,95	4,42

Graficando los resultados obtenidos por ambos grupos en la evaluación post test se puede apreciar como el grupo experimental mejora al concluir el programa de intervención (Véase gráfico 3).

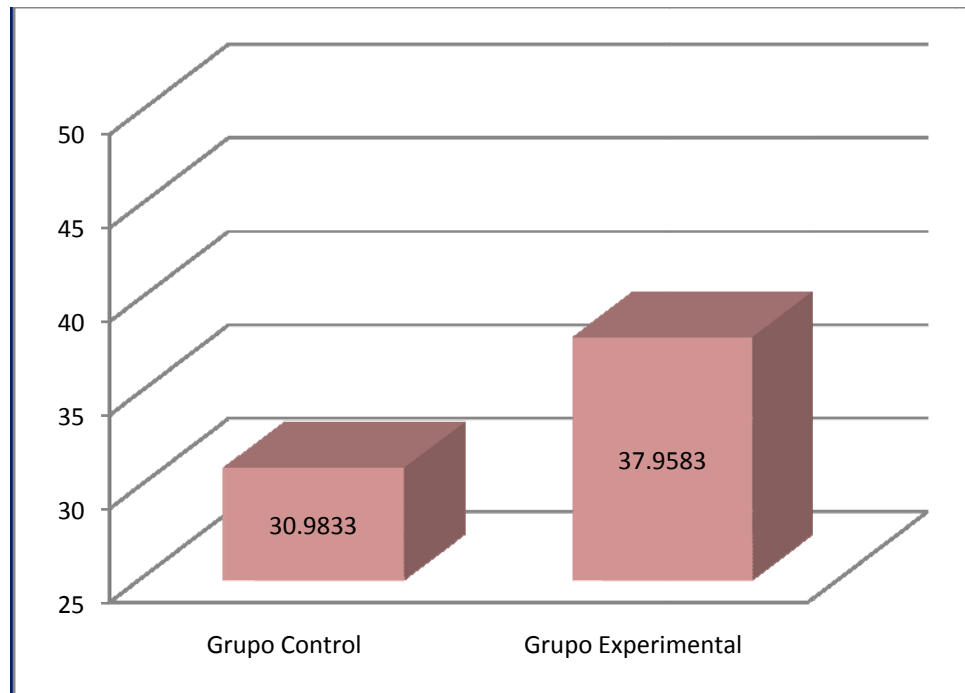


Gráfico 3. Comparación de media general del grupo control y experimental en la evaluación post test.

Se puede observar que en la evaluación post test de las muestras relacionadas control y experimental, la prueba t puntúa por encima del nivel de significación $p < ,001$. Se obtuvo una t de 14,38 con lo cual demuestra que el programa de intervención psicoeducativa (PEHIS) es efectivo en la optimización de las habilidades sociales.

Tabla 9. Prueba de muestras relacionadas (comparación de ambos grupos en la evaluación post test).

Grupo Post test	DE	t
G. experimental – G. control	6,98	14,38***

*** $p < ,001$

4.1.2.4. Resultados de la evaluación por área de habilidad social:

Al realizar el análisis estadístico de los datos por áreas, se comparó las puntuaciones de cada área de habilidad social en la evaluación post test. Se puede ver que en la evaluación post test el grupo experimental muestra un promedio más alto en relación al grupo control. Asimismo la puntuación t obtenida para cada área de habilidad social es mayor al $p < ,001$ lo cual es indicativo del fortalecimiento de las respuestas de los participantes ante cada área de habilidad social examinada. Analizando las áreas se puede ver:

1. Área de Habilidades básicas de interacción social

En el área de habilidades básicas de interacción social el grupo experimental en la evaluación post test obtuvo a su favor una diferencia de medias de 5,85 con respecto del grupo control y una t de 6,02 superior al $p < ,001$. Se puede apreciar que existen diferencias significativas en el área de habilidades básicas de interacción social del grupo experimental al concluir el programa de intervención (Véase tabla 10 y gráfico 4)

Tabla N.°10. Comparación de medias, desviación estándar y t student en la evaluación post test del área de habilidades básicas de interacción social

Área de Habilidad Social	Grupo	\bar{X}	DE	t
Habilidades Básicas	Control	33,7	0,98	6,02***
	Experimental	38,5	0,86	

*** $p < ,001$

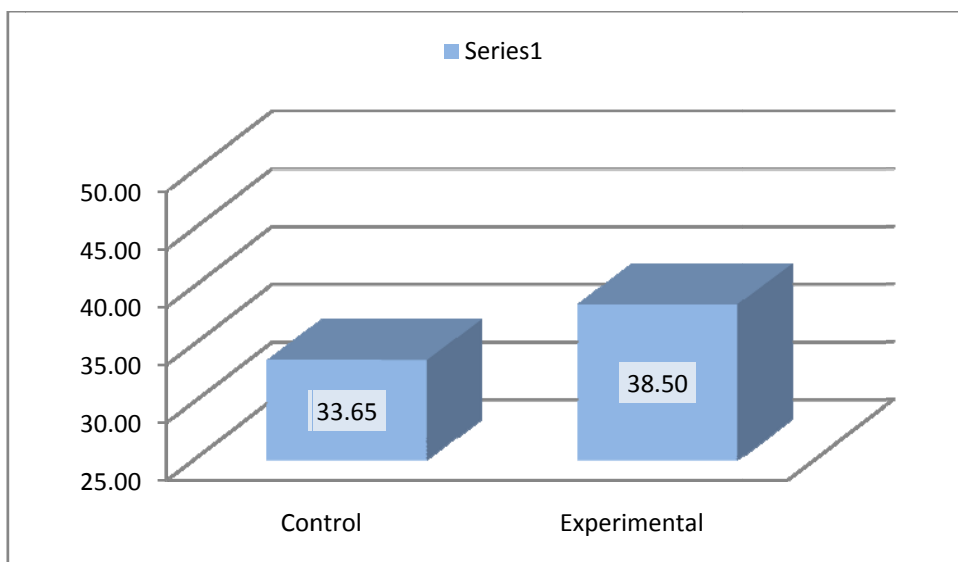


Gráfico 4. Promedio del área de habilidades sociales básicas de los grupos control y experimental en la evaluación post test

2. Área de habilidades para hacer amigos :

Esta área se identificó como la segunda que presentaba mayor dificultad en el desarrollo de las habilidades sociales.

El grupo control en las evaluaciones post test obtuvo una media de 31,65 mientras que el grupo experimental obtuvo una media de 38,65. La diferencia de medias en las evaluaciones post test es de 7,00 en beneficio del grupo experimental. La puntuación t es de 7,29 puntaje superior al $p < ,001$. Se puede ver que existen diferencias significativas en el área relacionada con la habilidad para hacer amigos y amigas entre los alumnos que participaron del programa de intervención y los que no participaron del mismo. (Véase tabla 11 y Gráfico N.5)

Tabla N.° 11. Comparación de medias, desviación estándar y t student en la evaluación post test del área de hacer amigos

Área de Habilidad Social	Grupo	DE	t
Hacer amigos	Control	31,7	0,94
	Experimental	38,7	0,82

***p< ,001

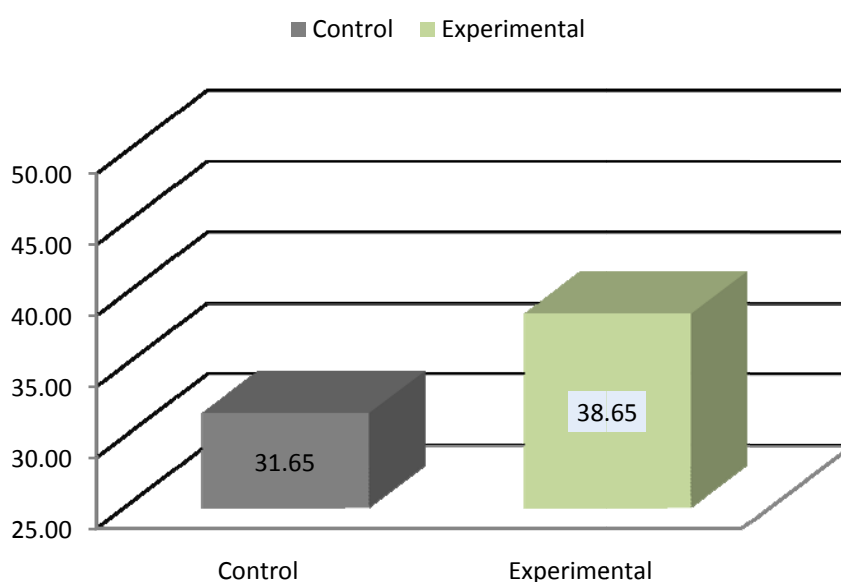


Gráfico 5. Promedio del área de habilidades sociales para hacer amigos y amigas de los grupos control y experimental en la evaluación post test

3. Habilidades conversacionales :

Se puede apreciar en la evaluación post test que el grupo control obtiene una media de 31,45, mientras que la del grupo experimental es de 39,45 (ver tabla 12) con una diferencia de medias de 8,00 a favor del grupo experimental. La puntuación t es de 6,93 puntaje superior al p< ,001. Se

puede apreciar que existen diferencias significativas en el área de habilidades conversacionales del grupo experimental al concluir el programa de intervención (Véase tabla 12 y Gráfico 6).

Tabla N.° 12. Comparación de medias, desviación estándar y t student en la evaluación post test del área de habilidades conversacionales

Área de Habilidad Social	Grupo	DE	t
Habilidades Conversacionales	Control	31,5	6,93***
	Experimental	39,5	

***p< ,001

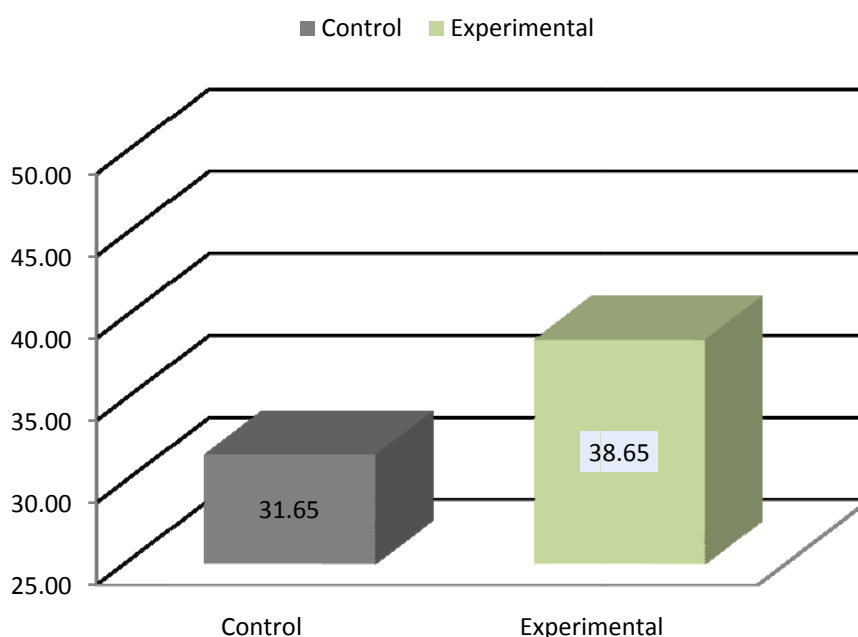


Gráfico 6. Promedio del área de habilidades conversacionales de los grupos control y experimental en la evaluación post test

4. Habilidades relacionadas con la expresión de emociones, sentimientos y opiniones:

En la evaluación post test se obtiene una media de 30,50 para el grupo control y 39,05 para el grupo experimental (ver tabla 13). Con una diferencia de medias de 8,45 a favor del grupo experimental. La puntuación *t* es de 8,55 puntaje superior al $p < ,001$. Se puede apreciar que existen diferencias significativas en el área de habilidades relacionadas con la expresión de emociones, sentimientos y opiniones del grupo experimental al concluir el programa de intervención (Véase tabla 13 y gráfico 7).

Tabla N.° 13. Comparación de medias, desviación estándar y *t* student en la evaluación post test del área de habilidades para la expresión de sentimientos, emociones y opiniones

Área de Habilidad Social	Grupo	\bar{X}	DE	<i>t</i>
Sentimientos , emociones y opiniones	Control	30,5	0,97	8,55***
	Experimental	39,0	0,85	

*** $p < ,001$

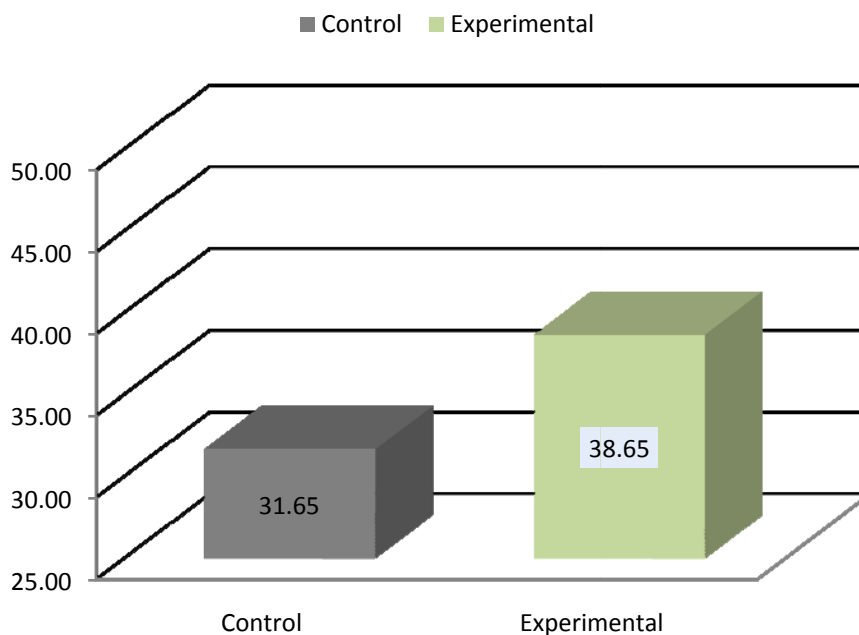


Gráfico 7. Promedio del área de habilidades sociales relacionadas con la expresión de sentimientos, emociones y opiniones de los grupos control y experimental en la evaluación post test

5. Área de solución de problemas :

Esta es una de las áreas identificada como de mayor dificultad. En la evaluación post test se puede ver que la diferencia de medias entre el grupo control y experimental es de 7.80 a favor del grupo experimental. (Véase tabla 14 y gráfico N° 8)

El grupo experimental obtiene una t de 5,29 que es superior al $p < ,001$. Se puede apreciar que existen diferencias significativas en el área de habilidades relacionadas con la solución de problemas del grupo experimental al concluir el programa de intervención.

Tabla N.° 14. Comparación de medias, desviación estándar y t student en la evaluación post test del área de habilidades de solución de problemas

Área de Habilidad Social	Grupo	DE	t
Solución de Problemas	Control	28,3	5,29***
	Experimental	36,1	

*** $p < ,001$

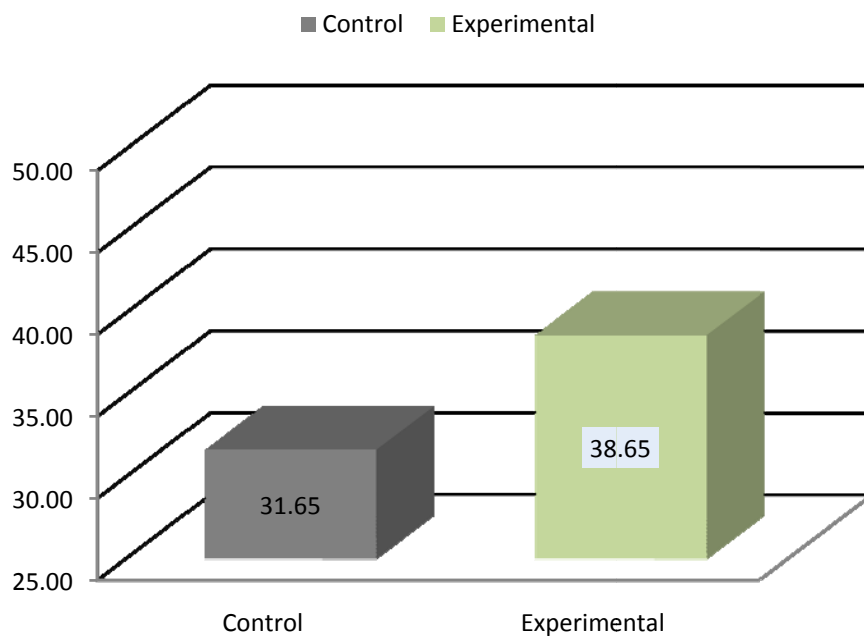


Gráfico 8. Promedio del área de habilidades para la solución de problemas de los grupos control y experimental en la evaluación post test

6. Área de relación con el adulto:

En lo que respecta al área de habilidades sociales para relacionarse con los adultos, en la evaluación pre test, ésta área ocupó el tercer lugar en incidencia de dificultad en el desarrollo de las habilidades sociales.

En la evaluación post test se puede ver que la diferencia de medias entre el grupo control y experimental es de 5.80 a favor del grupo experimental. (Véase tabla 15 y gráfico N° 9).

El grupo experimental obtiene una t de 3,82 que es superior al $p < ,01$. Se puede apreciar que existen diferencias significativas en el área de habilidades para relacionarse con los adultos del grupo experimental que participó del programa de intervención.

Tabla N.° 15. Comparación de medias, desviación estándar y t student en la evaluación post test del área de habilidades de relación con el adulto

Área de Habilidad Social	Grupo	\bar{X}	DE	t
Relación con el adulto	Control	30,4	1,09	3,82**
	Experimental	36,2	0,81	

** $p < ,01$

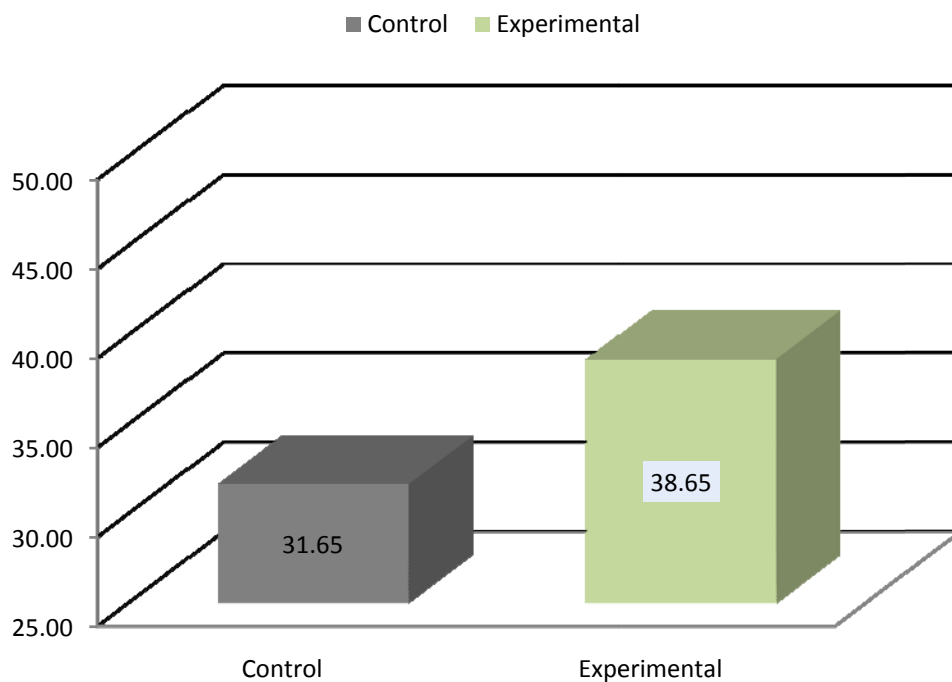


Gráfico 9. Medias obtenidas en el área de relación con los adultos en los grupos control y experimental en la evaluación post test

A nivel general comparando los promedios medios por área de habilidad social obtenidas en la evaluación post test del grupo control se puede ver que no se han dado cambios significativos, las áreas identificadas como de menor desarrollo (Habilidades para hacer amigos y amigas, solucionar problemas y relacionarse con los adultos) continúan mostrando un bajo desarrollo.

En relación al grupo experimental en la evaluación post test realizada al concluir el programa de intervención se puede apreciar que todas las áreas de

habilidad de interacción social se han incrementado en beneficio de los participantes.

Las áreas que en la evaluación pre test se identificaron como de bajo desarrollo (Relación con los amigos y amigas, solución de problemas y relación con el adulto) se han fortalecido en los participantes al concluir el programa de intervención psicoeducativa, alcanzando diferencias de medias en la evaluación post test (7,80 y 6,70 respectivamente)

Asimismo se compara la diferencia de media de la evaluación post test podemos ver que el área de habilidades para relacionarse con los adultos que en un inicio se detectó como de mayor dificultad se ha fortalecido pero aún continúa mostrando menor desarrollo en relación con las otras áreas.

(Véase tabla 16).

Tabla 16. Diferencia de media por áreas de habilidad social del grupo control y experimental en la evaluación post test – (20 alumnos por grupo)

Áreas	Evaluación post test			
	G.2 Control	G.1 Experimental	Diferencia de medias	t
1. Habilidades básicas de interacción	33,65	38,50	5,85	6,02
2. Hacer amigos y amigas	31,65	38,65	7,00	7,29
3. Habilidades conversacionales	31,45	39,45	8,00	6,93
4. Expresión de sentimientos , opiniones y emociones	30,50	38,95	8,45	8,55
5. Solución de Problemas	28,25	36,05	7,80	5,29
6. Relación con los Adultos	30,40	37,95	5,80	3,82

4.1.2.5. Resultados de la evaluación por género: Comparación del grupo control y experimental en la evaluación post test.

En la evaluación post test realizada al grupo control se puede apreciar un promedio general de habilidades de interacción social para el grupo de varones de 30,61, mientras que el grupo de mujeres obtiene una media general de 31,54 con una diferencia de media de 0,83 a favor del grupo de mujeres (Véase tabla 17)

Mientras que en el grupo experimental evaluado al concluir el programa de intervención psicoeducativa se puede observar el fortalecimiento de las habilidades de interacción social en los participantes varones y mujeres, alcanzando una media de 37,01 y 39,37 respectivamente y una diferencia de media de 2,36 a favor al grupo de mujeres (véase Gráfico 11).

Los resultados obtenidos en relación al género se aprecia que en el grupo de mujeres en la evaluación post test del grupo control y experimental se obtiene una diferencia de medias de 7,73 en beneficio de las participantes mujeres del grupo experimental, con un puntaje t de 10,04 puntuación que es superior al $p < ,001$, lo que indica que existen diferencias significativas en el grupo experimental de mujeres al concluir el programa de intervención.

En relación al grupo de varones en la evaluación post test del grupo control y experimental se aprecia una diferencia de medias de 6,40 a favor de los

varones participantes en el grupo experimental, con un puntaje t de 10,43 puntuación que es superior al $p < ,001$, lo que indica que existen diferencias significativas en el grupo experimental al concluir el programa de intervención. (Véase tabla 17). Se presenta una diferencia de medias de de 2.36 a favor del grupo de mujeres. (Véase gráfico 10 y 11)

Tabla N.° 17. Evaluación post test de muestras relacionadas según género

Genero	Grupo	X	DE	t
Femenino	Control	31,54	4,53	10,04***
	Experimental	39,37	4,49	
Masculino	Control	30,61	4,45	10,43***
	Experimental	37,01	4,14	

*** $p < ,001$

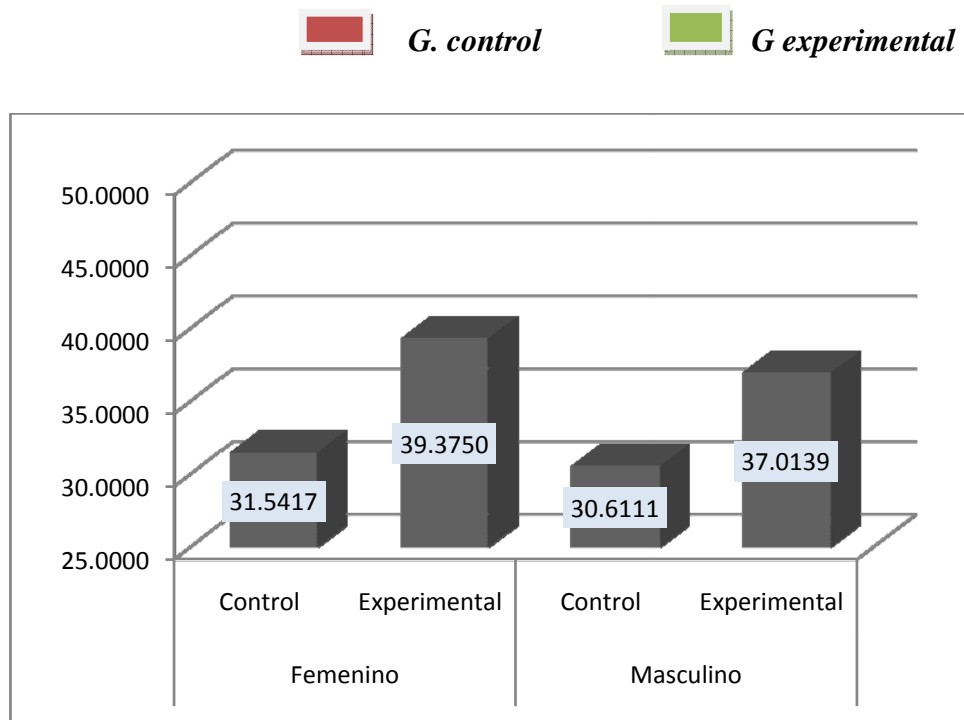


Gráfico 10. Comparación de medias del grupo control y experimental en la evaluación post test según género

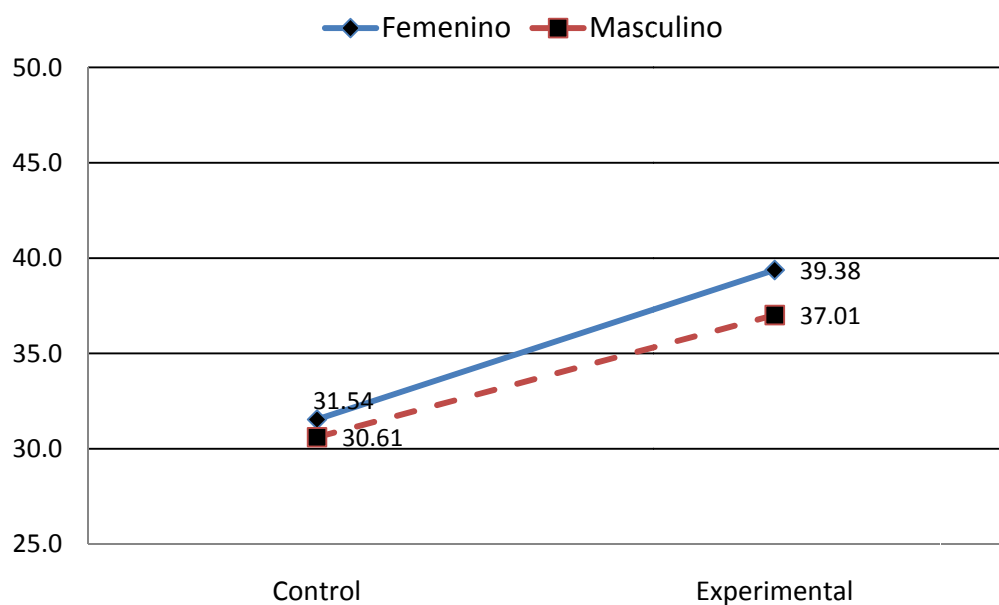


Gráfico 11. Comparación de medias del grupo control y experimental en la evaluación post test según género

CAPÍTULO V

Discusión de los resultados

En este capítulo se discute sobre las diferencias existentes en las áreas de las habilidades sociales de alumnos varones y mujeres del primer grado de secundaria como resultado de la aplicación del programa de intervención psicoeducativa (PEHIS).

Los resultados obtenidos al concluir el programa de intervención psicoeducativa demostraron que los participantes del grupo experimental optimizaron sus habilidades de interacción social logrando modificar conductas inadecuadas y sustituirlas por repertorios de comportamientos socialmente efectivos. Se aprecia

que los participantes en grupo aprendían nuevas destrezas y habilidades sociales de sus pares y con ellos, aceptando ser regulados por éstos mostrando respuestas más efectivas (Caballo, 1993).

Asimismo, enseñar al educando las diferentes habilidades sociales implicó una programación directa, intencional y sistemática, ya que las habilidades sociales no mejoran por la simple observación de personas habilidosas ni por la instrucción informal sino que es necesaria una instrucción directa, deliberada y sistemática que les permitiera aprender habilidades para leer el contexto social y discriminar cual debe ser su comportamiento verbal (preguntar, repreguntar, clarificar detalles) o no verbal esperado (Argyle, 1984).

Los datos obtenidos en el análisis por áreas, en la evaluación pre test identifican a las áreas de habilidades para la solución de problemas, relacionarse con el adulto y hacer amigos como las de más bajo desarrollo. Mientras que en la evaluación post test aplicada al concluir el programa de intervención psicoeducativa, se aprecia que estas áreas se fortalecen de forma significativa y aunque resulte contradictorio el área de relación con los adultos continuó siendo de menor desarrollo en relación a los promedios obtenidos en las demás áreas de habilidad social, se considera que estas áreas bajas son complejas y requieren como base o prerrequisito otras habilidades, mayores oportunidades de aprendizaje, así como madurez por parte del participante.

Para Spivack, Platt, & Shure (1976) la capacidad para resolver problemas interpersonales, cognitivos es un importante mediador del ajuste comportamental y social. El pensamiento alternativo es el predictor más consistente del ajuste

personal en los púberes, iniciándose éste en la infancia y terminando en la adolescencia. Las destrezas de solución de problemas, no aparecen como una faceta de la inteligencia, sino que surgen a diferentes edades, dependiendo de la capacidad del individuo y de la experiencia con sus pares. Los niños socialmente hábiles generan más alternativas de solución a problemas y éstas son más relevantes y pro sociales.

En esta experiencia de investigación trabajar el área de habilidades para la solución de problemas, fue el objetivo central de nuestro programa de intervención ya que los participantes mostraban deficitarios repertorios para “pensar antes de actuar”, identificar un problema interpersonal, entenderlo desde su perspectiva y desde la de los otros, generar varias soluciones o alternativas, anticiparse a la consecuencia de sus actos, elegir una solución que sea exitosa, ponerla en práctica y evaluar los resultados.

Una limitación en el desarrollo de las habilidades para relacionarse con los adultos se da en el ámbito de la familia como consecuencia del estilo o tipo de padre con el que interacciona el menor, existen adultos que tienden a resolver los problemas de sus hijos, otros a dejarlos hacer sin guiarlos ni orientarlos para asumir su responsabilidad en la situación problema, buscar una solución exitosa o en la evaluación de la solución asumida (Monjas, 2000).

Asimismo Velásquez, Montgomery, Pomalaya, Vega, García, Díaz (2009) en su investigación sobre habilidades sociales y filosofía de vida en alumnos de secundaria con y sin participación en actos violentos de Lima Metropolitana, demostraron que los púberes muestran una mejor disposición hacia las habilidades para hacer peticiones oportunas, responder favorablemente ante el enfrentamiento de problemas y una

preferencia para orientar su comportamiento por el amor, mientras que los adolescentes orientan su comportamiento hacia el poder. Por lo tanto brindar programas de intervención a estudiantes púberes ofrecería mayores posibilidades de efectividad de aprendizaje de habilidades de interacción social a corto y mediano plazo.

Analizando el área de habilidades para relacionarse con los adultos, se vio que las interacciones que se establecen con los pares, tienen a ser efectivas y con control situacional compartido, mientras que en las relaciones púber – adulto, éste tiende a iniciar la mayoría de las interacciones de forma que el adulto ejerce el control, en las interacciones adulto - púber, en la mayoría de los casos éste se adapta al punto de vista del adulto. Generalmente el adulto posee mayor edad, autoridad y control sobre ellos (Monjas, 1992).

Los resultados de la investigación muestran esta área como la segunda de menor desarrollo, indicativo de que los púberes no interactúan bien con los adultos, utilizan modos inapropiados de relación o evitan en lo posible la relación con el adulto, en ocasiones estas dificultades se dan como resultado de interacciones negativas por parte del adulto (reprimendas, amenaza, sanciones) como formas de mantener el control. Además no existe una estricta correlación entre adecuada relación de niños con adultos y viceversa (Monjas, 1992).

Al llevar a la práctica el módulo de habilidades para relacionarse con los adultos se tuvo limitaciones para que los participantes llevaran a la práctica algunas tareas de extensión. Se detectó docentes o acompañantes del proceso educativo con dificultades en el manejo de sus habilidades sociales y una inadecuada expresión de sus emociones, mostrando comportamientos dominantes, agresivos, poco asertivos y

reforzando negativamente al educando. Se considera un factor importante para favorecer el desarrollo de las habilidades para relacionarse con los adultos contar con modelos positivos de adultos que posean buen desarrollo de sus habilidades sociales para ofrecer a los educandos la oportunidad de aprendizajes sociales efectivos.

En relación al género, la evaluación post test del grupo experimental muestra un incremento en el desarrollo de las habilidades sociales del grupo de varones y de mujeres, manteniendo éstas una diferencia significativa a su favor, (Véase Gráfico 10 y 11).

Recordando la evolución y desarrollo de los niños y niñas, se ve que el género es importante cuando se analiza la conducta social, ya que las niñas tienen una adquisición del lenguaje más temprana, aprenden a leer y a escribir antes que los niños.

Los niños que presentan dificultades en sus habilidades sociales son rechazados por el grupo de sus pares y presentan una alta frecuencia de conductas agresivas, en cambio las niñas rechazadas presentan ansiedad, timidez, pasividad (Mendoza, 2007).

Asimismo, Goleman (1995) en sus investigaciones sobre inteligencia emocional indica que el éxito de una persona se desarrolla a partir de su inteligencia, habilidad social y de ambición, en proporciones similares. Goleman en su investigación denominada "Un análisis de la inteligencia emocional", encontró que las mujeres, en promedio, muestran un índice de inteligencia emocional más alto que les permite ser más conscientes de sus emociones, mostrar más empatía, manejan mejor el estrés, solucionar problemas y muestran más apertura a las experiencias de relación interpersonal.

Por otro lado, en general las mujeres muestran marcadas habilidades para enfrentar situaciones desfavorables mejor que los varones, así como también su comportamiento se orienta por el amor en comparación a los varones que lo hacen por el poder (Velásquez, Montgomery, Pomalaya,, Vega, Guevara, García, Díaz 2009).

El programa de intervención psicoeducativa ha demostrado efectos positivos al optimizar las habilidades sociales de los participantes, encontrándose diferencias significativas en las seis áreas de habilidad social examinadas.

En relación a la temporalidad, se considera que en los cuatro meses que duró la intervención psicoeducativa, se logró optimizar las habilidades sociales de los participantes del grupo experimental. En una proyección al futuro llevar a la práctica programas de esta naturaleza con mayor duración y/o colocarlos en la estructura curricular, como asignatura regular en las programaciones escolares, beneficiaría significativamente al educando optimizando sus habilidades sociales de interacción social.

Conclusiones y recomendaciones

Después de realizada la investigación se puede concluir:

Existe un proceso de socialización natural que se da en la familia, la escuela y la comunidad. La interrupción del mismo generará dificultades en el proceso de adquisición de habilidades sociales.

El programa de intervención psicoeducativa (PEHIS) de Inés Monjas aplicado a las necesidades de los estudiantes del primer grado de educación secundaria, ha demostrado ser efectivo, al optimizar las habilidades de interacción social de los participantes.

Se reconoce la efectividad del aprendizaje social con los pares o compañeros de grupo.

En relación al género, el programa de intervención fortaleció las habilidades sociales de los participantes varones y mujeres, mostrando una ligera diferencia a favor de las participantes mujeres.

La experiencia nos permite reflexionar y sugerir la aplicación de estos programas de intervención en las aulas escolares, monitoreada por los psicólogos o maestros con el objetivo de favorecer el desarrollo personal de los alumnos a su cargo, logrando que estos se interrelacionen de forma positiva y se hagan responsables de sus emociones y reacciones al enfrentar situaciones problema de forma efectiva. Cabe recalcar la importancia de los acompañantes en el proceso educativo ya que estos deben ser modelo a imitar, por ende deben mostrar un desarrollo óptimo de sus habilidades sociales.

Asimismo la mejora en las habilidades de interacción social de los participantes se expresó en una motivación sostenida para realizar actividades académicas y enfrentar el reto escolar (efecto colateral no comprobado empíricamente) y en el área conductual minimizando sus comportamientos inadecuados.

En una proyección al futuro llevar a la práctica programas de esta naturaleza con mayor duración y/o colocarlos en la estructura curricular, como asignatura regular beneficiaría significativamente al educando optimizando sus habilidades sociales de interacción social.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

- Acevedo, S. (2002) *.Tesis Aprendamos a ser mejores personas fortalecimiento de Habilidades sociales en niños y niñas del 5to grado de Educación Primaria de IE. Ramón Castilla Marquesado Piura – Perú.* Recuperado el 23 de marzo de 2009, de <http://habilidades.blogspot.com/2009/03/metodologia.html>
- Adam, C. (2006). *Boy of few words .Raising our sons to communicate and connect .* New York: The Guilford press
- Alarcón, R. (2008). *Métodos y Diseños de Investigación del Comportamiento.* Lima: Universitaria Lima.
- Alburquerque, F. (1998). *Manual para el Entrenamiento en Habilidades Sociales Lima: INSM Honorio Delgado Hideyo Noguchi.*
- Argyle, M. (1969). *Social interaction.* London: Methuen.
- Argyle, M (1981). *Social Skill and health.* London: Methuen
- Argyle, M. (1984). *The psychology of interpersonal behavior.* Madrid: Alianza Universidad
- Argyle, M., Furnham, A. & Graham, J. (1981). *Social situation.* Cambridge: Cambridge University press
- Arón, A. & Milicic, N. (1993). *Manual de Desarrollo de Habilidades Sociales.* Chile: Editorial Universitaria
- Aron, A. y Milicic, N. (2000). *El agotamiento de profesores y el clima social.* Recuperado el 14 de Julio del 2010, de http://www.buentrato.cl/pdf/est_inv/conviv/ce_milicic.pdf

- Atkinson (1983). El Modelo Cognitivo. Revista electrónica Motivación y emoción. REME. VIII (6), 20-21. Recuperado el 22 de Mayo del 2010 de [Http//reme.uji.es/articulos/número20/.../texto.html](http://reme.uji.es/articulos/número20/.../texto.html)
- Bandura , A. (1977). *Social Learning Theory*.NewJersey: Prentice Hall
- Caballo, V. (1.986). *Evaluación de las Habilidades Sociales*. Madrid: Siglo XXI
- Caballo, V. y Carrobles, J. (1986). *Evaluación Conductual*. Madrid: Pirámide
- Caballo, V. (1,987). *Teoría, evaluación y entrenamiento de habilidades sociales*. Madrid: Siglo XXI de España
- Caballo, V. (1993). *Manual de evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales*. Madrid: Siglo XXI de España.
- Caballo, V. (1996). *Entrenamiento de las habilidades sociales*. Madrid: Siglo XXI de España
- Carballo, C., Verdugo, M.(2005). *Habilidades Sociales: Programa para mejorar las relaciones sociales entre niños y jóvenes con deficiencia visual y sus iguales sin discapacidad*. Recuperado el 14 de Julio del 2010 de [http:// www.once.es/serviciosSociales/index.cfm?navega...1](http://www.once.es/serviciosSociales/index.cfm?navega...1)
- Céspedes, W. (2010). *Programa de Autoestima para elevar el Rendimiento Escolar de los alumnos y alumnas del segundo Grado de secundaria de la Institución Educativa “José Carlos Mareategui - La Chira ” de la Villa Monte Castillo, distrito de Catacaos –Piura* .Recuperado el 23 de Octubre de 2010 , de http://willycespedes.blogspot.com/2010_10_01_archive.html
- Corsaro, W. (1985). *Construcción social en la teoría Piagetiana*. Recuperado el 13 de Agosto de 2009 de http://www.psico.unlp.edu.ar/externas/.../youniss_damon.htm
- Del Prette, A. & Prette, Z. (1996). *Psicología de las habilidades sociales Terapia y educación* .Santa Fe de Bogotá: Manual Moderno

- Dickson, D. (1981). *Habilidades sociales en la comunicación interpersonal*. Londres: CroomHelm
- Durkeim, E.(1973). *La Educación moral Durkehimiana y la crisis de la esfera educativa*. Recuperado el 12 de Agosto de 2010de [http:// www.ucm.es/info/nomadas/17/jfduranvazquez.pdf](http://www.ucm.es/info/nomadas/17/jfduranvazquez.pdf)
- Eisler ,R., Miller,P. & Hersen, M. (1973) Components of assertive behavior. *Journal of clinical Psychology*. 29(06), 295-299
- Fensterheim, H (1972). *Behavior Therapy Assertive training in groups en C.F. sager & Singer progress in group and family therapy*. New York: Brunner/Mazel.
- Fernández B. (2002). *Guía didáctica de la psicología de la intervención social*. Alicante : Club Universitario
- Fernández, B. y Carroble, J.(1981). *Evaluación Conductual: Metodología y aplicaciones*. Madrid: Pirámide
- Gibbs , J. (1,995). *Dinámicas de grupos en Psicología Social*. Mexico D.F: McGraw Hill
- Goldstein, A. (1973). *Handbook psychological assessment*. New York: Pergamon Press
- Golstein, A. (1973). *Formación de habilidades para la vida comunitaria: La aplicación de Aprendizaje Estructurado*.Recuperado el 2º de Junio del 2010 de [http:// www.abebooks.com/Skill-Training-Community-Living- playing.../bd](http://www.abebooks.com/Skill-Training-Community-Living-playing.../bd)
- Goleman, D. (1995) *Inteligencia emocional* .Recuperado el 12 de Mayo del 2010 de [http:// www.es.wikipedia.org/wiki/Inteligencia_emocional](http://www.es.wikipedia.org/wiki/Inteligencia_emocional)
- Gumpel, T. (1,994). *Competencia social y entrenamiento en habilidades sociales*. Madrid: EOS

- Halford, W.(1992). *Assessment of family interaccion with a schizophrenia member .A practical handbook*. London: Chapman Hall
- Hargie O. Saunders y Dickson D. (1981). *Habilidades sociales en la comunicación interpersonal*. New York: Routledge (3°ed.)
- Hargie O. Saunders y Dickson, D.(1994) Habilidades interpersonales en la comunicación. *Revista Latinoamericana de Psicología*. 32(3),447-466
- Hernández, M. (2002). *Motivación animal y humana*. México, D.F: Manual Moderno.
- Hernandez, C., Fernández, C., y Baptista, P. (1999). México, D.F: McGraw-Hill
- Hersen, M., & Bellack, A. (1977). *International hand book by behavior modification and therapy*. New York : Plenum press
- Hidalgo, C. & Abarca, N. (1,992). *Programa de entrenamiento en habilidades sociales*. Santiago de Chile: Universidad Católica de Chile.
- Hidalgo, C. y Abarca, N. (1992) *Descripción de las habilidades sociales en los estudiantes*. Recuperado el 12 de Junio de 2010 de [http:// www.iberamericana.edu.co/app/Docs/PSIN1V1ART6.pdf](http://www.iberamericana.edu.co/app/Docs/PSIN1V1ART6.pdf)
- Hogarty, G., Anderson, C., Reiss, D. & Carter, M., (1991) Family Psychoeducationsocial skill training and maintenance chemotherapy in the after care treatment of schizophrenia *Archives of General Psychiatry*. 48(6), 340-347
- Kelly, J. (1982). *Social skill training: A practical guide for interventions*. New York: Springer
- Kelly, J. (1987). *Entrenamiento de habilidades sociales*. Bilbao: Visor.

- Ladd, W. & Mize, J. (1983). A cognitive – social learning model of social skill training. *Psychological Review* .90(1), 27-157
- Lazarus, A. (1971). *Behavior therapy and beyond* . New York: McGraw-Hill
- Liberman, R. (1995). *Modelos en rehabilitación psicosocial* . Recuperado el 22 de Agosto 2009 de <http://www.redsalud.gov.cl/.../71e557d14fdd8d6ae04001011f01638c.pdf>
- Liberman, R. y col .*Modelos de rehabilitación psicosocial*. Recuperado el 20 de Junio de 2010 de <http://www.redsalud.gov.cl/.../71e557d14fdd8d6ae04001011f01638c.pdf>
- McClellan, D., Katz, L. (1996). *El desarrollo social de los niños: una lista de cotejo*. Recuperado el 15 de Febrero de 2010 de [http:// ericecece.org/pubs/digests/1996/](http://ericecece.org/pubs/digests/1996/)
- MacFall, R. & Twentyman, C.(1982). A review and reformulation of the concept of social skill.*En Behavioral assessment* .4(2),1-33. Barcelona: Autonomous University.
- MacFall, R. (1996). *Entrenamiento conductual*. Recuperado el 22 de Julio de 2010 de <http://www.books.google.com.pe/books?isbn=847112209X...>
- Marrs, I. (2008). *SpeechLanguagePathology and social skills*. Recuperado el 22 de Julio del 2010 de <http://www.statesnewyork.com/detail.php?linkid=354123>
- Mendoza, R. (2007). *Las habilidades sociales de los alumnos de I.E. Artemio Requena del distrito de Catacaos* . Recuperado el 22 de Julio del 2009 de [.http://proyectosytesis.blogspot.com.habilidades-sociales-en-la-escuela.html](http://proyectosytesis.blogspot.com.habilidades-sociales-en-la-escuela.html)
- Michelson, L. (1983). *Social skill assessment and training with children :an Empyrically basis handbook*. New York: Plenum press
- Monjas , I. (1990). *La aceptación social de los alumnos con necesidades Educativas especiales*. Madrid : Siglo XXI

- Monjas, I. (1992). *Programa de enseñanza de Interacción social*. Madrid: CEPE.
- Monjas, I. (2000). *Programa de Enseñanza de Habilidades de Interacción Social*. Madrid: CEPE.
- Moore, S. (1997). *El papel de los padres en el desarrollo de la competencia social Perú*. Recuperado el 11 de junio de 2009, de <http://www.ice.deusto.es/RINACE/reice/vol1n2/Edel.htm>
- Morrison ,R & Bellack, A. (1981) The role of social perception in social skill. *BehaviorTherapy*. 12(11), 69-79
- Piaget, J. (1965).*El aspecto social de la integración escolar de niños con sus pares.Teoría de la equilibración*. Recuperado el 24 Noviembre de 2009de <http://www.monografias.com> . Estudio Social
- Roth, E. (1986). *Competencia Social, el cambio del comportamiento individual en la comunidad* .México: Trillas
- Sacks, Z. (1992). *Habilidades sociales*. Recuperado el 14 de Junio del 2010 de <http://www.educacion.once.es/appdocumentos/.../Habilidades-Sociales%202005.pdf>
- Sacks, Z. (1992). *Entrenamiento de las habilidades sociales*.Recuperado el 11 de noviembre del 2009.<http://www.usal.es/~inico/investigacion/.../s24.htm>
- Salter, A. (1949). *Conditioned Reflex Therapy*. New York : Creative
- Schaffer, R. (1996). *Desarrollo social México D.F* : Siglo XXI
- Scott, J. , Dixon, L. (1995). *PsychologicalInterventionforSchizophrenia*. recuperado 22 de Octubre del 2009 . <http://www.elsevier.es/.../un-enfoque-empirico-recuperacion-esquizofrenia-definir-recuperacion-13067494-originales-2004>

- Spivack, G., Platt, J. & Shure, M. (1976) *The problem-solving approach to adjustment*. San Francisco: Jossey-Bass
- Trower, P. (1980). Situational Analysis of the components and processes of behavior of socially skilled and unskilled patients. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*. 48(2), 327-339.
- Vallés, A. & Vallés, C. (2000). *Cuaderno para mejorar las habilidades sociales, autoestima y solución de problemas (III)*. Madrid: EOS.
- Van Hasselt, V., Kazdin, A., Hersen, M., Simón, J. & Mantantuono, A. (1985). A Behavior –analytic model for assessing social skills in blind adolescents. *Behavior Research and Therapy*, 23(11), 395-405
- Van Hasselt, V. y col. (1988). *Relaciones tempranas con los padres y cuidadores ... asociados a la calidad de las relaciones de la primera infancia*. Recuperado el 24 de Julio del 2010
<http://www.once.es/otros/habilidades/primera.doc>
- Velásquez, C., Montgomery, U., Pomalaya, C. y col. (2009) *Habilidades sociales y filosofía de vida en alumnos de secundaria con y sin participación en actos violentos de Lima Metropolitana*. Recuperado el 12 de Julio del 2009
de <http://www.scielo.org.pe/scielo.php?pid=S1609->
- Verdugo, M., Caballo, C. y Delgado, J. (1996). Diseño y aplicación de un programa de entrenamiento en habilidades sociales para alumnos con deficiencia visual. *Integración*, 22 (2), 5-24.
- Verdugo, M. Monjas, I. (1992) *Intervención sobre la competencia social de los alumnos con necesidades educativas especiales en educación infantil y primaria*. Barcelona: Grijalbo

ANEXOS

- (A) Sesiones del programa de intervención psicoeducativa (PEHIS) de Inés Monjas.
- (B) Materiales para registrar el progreso del educando
- (C) Validación del cuestionario Autoinforme de Habilidades Sociales de Inés Monjas.
- (D) Cuestionario final usado en la investigación.

(A) Sesiones del programa de intervención psicoeducativa (PEHIS)
de Inés Monjas.

Información para los PPF

Programación de Habilidades Sociales

Módulo 1 : *HABILIDADES BÁSICAS*

Sesión N° 1 - Fecha: 27 -08 -09

3.1 Iniciar , mantener y terminar conversaciones .

Objetivo :

Que el alumno (a) sonría al interactuar con otras personas frente a situaciones propicias .

Paso 1 :

- Los alumnos evalúan si tienden a comunicarse usando la sonrisa como algo natural
- Definen en sus palabras ¿Qué es sonreír? .
- ¿Qué transmitimos cuando sonreímos?
- ¿Cuándo debemos o NO sonreír?

○ Paso 2 :

Estrategias para sonreír :

- Componentes y pass específicos para sonreír
- La sonrisa y la expresión corporal

Paso 3 : Parte práctica :

- Ensayos Modelado
- Role playing – dramatización

Paso 4 : Reforzamiento por parte de la Psicóloga a cargo .

Tarea a casa :

- Escribir tres situaciones en las que es oportuno sonreír
- Escribir tres situaciones en las que no es adecuado sonreír
- Escribir que significa para cada uno de ellos el nombre que tienen
 - Compromiso : Aprendemos a escucharnos mirando al compañero y nos relacionamos llamándonos por nuestro nombre , no usando chapas ni apodos .

Elaborado :Ps. María Arellano.

Información para los PPF
Programación de Habilidades Sociales

Módulo 1

Sesión N° 2 - Fecha : 04 -09 -09

- 1.1. Saludar ,presentarse y presentar a otros
- 1.2. Pedir y hacer Favores
- 1.3. Actuar con : Cortesía y amabilidad

Objetivo :

Que el alumno (a) salude al interactuar con otras personas ,logre presentarse o presentar a otro compañero(a) , pedir un favor y responder a una petición de ayuda , actuando con cortesía ,respeto y amabilidad .

Paso 1 :

- Los alumnos evalúan si tienden a comunicarse saludando como algo natural? .
- Definen en sus palabras ¿ Qué es saludar, presentarse a un grupo?
- Que debemos transmitir a las personas cuando nos presentamos
- Ser amable servirá para comunicarnos y pedir un favor a otros.
- Responder con cortesía hace que las personas se acerquen a nosotros?

Paso 2 :

Estrategias para

- Componentes y pasos específicos para saludar, ser cortés, pedir favores ayudar a otros.
- La presentación personal y la expresión verbal y corporal.
- Cómo solicitar que alguien haga algo por ti (pasos específicos).

Paso 3 : Parte practica :

- Ensayos -role play - dramatización -dinámica

Paso 4 : Reforzamiento por parte de la Psicóloga a cargo .

Tarea a casa :

6. Pedir 2 favores a personas conocidas de confianza .
7. Pedir 1 favor a un vecino (a) o a un compañero del aula al que no le tengas mucha confianza , recuerda usas los pasos correctos
8. Hacer al menos 3 favores a tus compañeros y 3 a tus familiares

Compromiso : Actuemos con amabilidad y cortesía , eso nos facilitará la comunicación .

Ps. María Arellano O .

Información para los PPF

Programación de Habilidades Sociales

Módulo 2 : HABILIDADES PARA HACER AMIGOS

Sesión N° 3 - Fecha: 11 -09 -09

- 1.4. Hacer elogios y cumplidos a otros.
- 1.5. Iniciaciones sociales (entrar en juegos, conversaciones ..)
- 1.6. Unirse al juego de otros

Objetivo :

Que el alumno (a) inicie interacciones de juego ,conversación o actividad con otros chicos y chicas en el colegio o la comunidad , logre elogiarlos mediante cumplidos sinceros y pueda unirse a las actividades de otros chicos ,respondiendo cortésmente cuando otro u otros se quieran unir a las actividades que él o su grupo realizan .

Paso 1 :

- Definen en sus palabras ¿Qué es iniciar una comunicación con otra persona? ¿Con un grupo?..¿Cómo lo hacemos?
- Por que es importante que podamos iniciar una comunicación.
- Motivarles indicándoles que vamos a aprender a pedir a alguien que hable o haga algo con nosotros , elogiar sus logros y acogernos en nuestro grupo si hay una petición oportuna .

Paso 2 :

Estrategias para iniciar una comunicación

- Componentes y pasos específicos para iniciar una conversación .
- Reconocemos y alabamos con sinceridad .
- Cómo unirse al juego o actividades que otros realizan .

Paso 3 : Parte practica :

- Ensayos Modelado -role play - dramatización -dinámica

Paso 4 : Reforzamiento por parte de la Psicóloga a cargo

Tarea a casa :

9. Iniciar una conversación utilizando frases facilitadoras.
10. El padre de familia elogiará alguna conducta positiva de su hijo.
11. Elogiar a un miembro de la familia y a dos compañeros de clase.
12. Aceptar a un compañero en tu grupo (chico de otra aula)

°° Se evaluó el Área 1 °°

Ps. María Arellano O .

Programación de Habilidades Sociales

Modulo 2 : HABILIDADES PARA HACER AMIGOS (as)

Sesión N° 4 - Fecha: 18 -09 -09

2.4 Pedir ayuda a otros y ofrecer nuestra ayuda.

Objetivo :

Que el alumno (a) pida y preste ayuda a otras personas en situaciones que lo ameriten .

Paso 1 :

- Definen en sus palabras ¿Qué es pedir ayuda ¿ y ¿Qué es prestar ayuda a otra persona? , recoger ejemplos y evaluar el cómo, cuándo y por qué?
- Por que es importante que podamos usar estas habilidades.
- Motivarles indicándoles que vamos a aprender a pedir a alguien ayuda y a ofrecerla si el caso lo requiera .
- Paso 2 :

- Componentes y pasos específicos para pedir y dar ayuda .
- Saber decir NO cuando las peticiones son poco razonables y consecuencias de las mismas .
- Defender los propios derechos .

Paso 3: Parte practica :

- Ensayos Modelado -role play - dramatización -dinámica
- Los alumnos preparan sus propios guiones para la práctica

Paso 4: Reforzamiento por parte de la Psicóloga a cargo , diferenciar que pedir no es exigir .

Tarea a casa :

13. Pedir ayuda a alguien de tu familia para hacer algo.
14. Pedir ayuda a un compañero de colegio para hacer una tarea.
15. Ayudar a tres personas que nos lo pidan.
16. Ayudar a 3 personas que vemos que necesitan ayuda
17. En casa en algo que habitualmente no haces o no te gusta hacer.

Ps. María Arellano O .

Información para los PPF

Programación de Habilidades Sociales

Módulo 4 : HABILIDADES RELACIONADAS CON LOS SENTIMIENTOS EMOCIONES Y OPINIONES

Sesión N° 7 - Fecha: 09-10-09

4.1 Decir ante los otros expresiones positivas de uno mismo

4.2. Expresar emociones , estados de ánimo .

Objetivo :

Que el alumno (a) inicie , mantenga y finalice conversaciones con chicos y chicas respondiendo cortésmente cuando otros inician o terminan una conversación con él o ella .

Paso 1 :

- Definen en sus palabras ¿Qué es iniciar una conversación? ¿Qué es mantener una conversación con otra persona?¿Qué es terminar una conversación ? , recoger ejemplos y evaluar el cómo, cuándo y por qué?
- Por que es importante que podamos usar estas habilidades ¿Qué sucede a los chicos que no saben utilizar estas habilidades?
- Motivarles indicándoles que vamos a aprender a pedir a alguien ayuda y a ofrecerla si el caso lo requiera .
- Paso 2 :
 - Componentes y pasos específicos para iniciar ,mantener y finalizar una conversación .
 - Que hacemos cuando no podemos o no debemos iniciar ni mantener una conversación.
 - Formulas verbales para iniciar una conversación .

Paso 3 : Parte practica :

- Ensayos Modelado :

Desarrollo de un plan :

Qué tengo que hacer?, ¿Cómo puedo hacerlo?..¿Estoy usando mi plan ? y finalmente evaluaremos: ¿Cómo lo hice?

- -role play – dramatización –dinámica

Paso 4 : Reforzamiento por parte de la Psicóloga a cargo .

Tarea :

- Iniciar conversación con un chico o chica desconocido de la escuela.
- Iniciar y mantener una conversación con un adulto conocido
- Escribir 10 formulas verbales para iniciar y mantener una conversación

Elaborado :Ps.María Arellano.

Información para los PPF

Programación de Habilidades Sociales

Módulo 4 : Habilidades relacionadas con los sentimientos emociones y opiniones(as)

Sesión 8 a - Fecha: 16 -10 -09

4.1. AUTOAFIRMACIONES POSITIVAS

Objetivo :

Que el alumno (a) se diga a si mismo y exprese ante los demás afirmaciones positivas sobre si mismo en situaciones oportunas.

Paso 1 :

- Definen en sus palabras ¿Qué son autoafirmaciones positivas ? es el lenguaje interior , lo que uno se dice a si mismo y puede decírselo ante otras personas
- Recoger ejemplos de las autoafirmaciones que cada uno se dice, cuándo y por qué lo hacemos?
- Evaluar si tendemos a pensar y decirnos cosas negativas .. cuándo y por qué lo hacemos?
- Por que es importante que podamos decirnos y afirmar cosas positivas .Cómo nos sentimos cuando nos decimos cosas positivas?
- En que situaciones es adecuado o No decir cosas positivas de uno mismo.
- Paso 2 :
 - Componentes y pasos específicos para que los alumnos descubran la aplicación de esta habilidad en la vida.
 - Saber decir expresiones positivas de uno mismo
 - Utilizar el cuerpo (contacto visual , facial , tono de voz cordialidad y cercanía con el interlocutor)

Paso 3 : Parte practica :

- Ensayos Modelado -role play – dramatización –dinámica
- Los alumnos preparan sus propios guiones para la práctica

Paso 4: Reforzamiento por parte de la Psicóloga a cargo.

Tarea a casa:

23.Hacer un listado de frases positivas que nos decimos con el compromiso de recordarlas varias veces al día .(max. 10 frases)

Observación: Les fue difícil al 60% de los alumnos reconocerse con frases positivas ...practicar o modelar en casa .

Ps. María Arellano O.

Información para los PPF

Programación de Habilidades Sociales

Módulo 4 : Habilidades relacionadas con los sentimientos emociones y opiniones(as)

Sesión 8 - Fecha: 23 -10 -09

4.1. AUTOAFIRMACIONES POSITIVAS

Objetivo :

Que el alumno (a) se diga a si mismo y exprese ante los demás afirmaciones positivas sobre si mismo en situaciones oportunas .

Paso 1 :

- Definen en sus palabras ¿Qué es pedir ayuda ¿ y ¿Qué es prestar ayuda a otra persona? , recoger ejemplos y evaluar el cómo, cuándo y por qué?
- Por que es importante que podamos usar estas habilidades.
- Motivarles indicándoles que vamos a aprender a pedir a alguien ayuda y a ofrecerla si el caso lo requiera .

○ Paso 2 :

- Componentes y pasos específicos para que los alumnos descubran la aplicación de esta habilidad en la vida .
- Saber decir NO cuando las peticiones son poco razonables y consecuencias de las mismas.
- Defender los propios derechos .

Paso 3 : Parte practica :

- Ensayos Modelado -role play - dramatización -dinámica
- Los alumnos preparan sus propios guiones para la práctica

Paso 4 : Reforzamiento por parte de la Psicóloga a cargo ,
diferenciar que pedir no es exigir .

Tarea a casa :

24. Pedir ayuda a alguien de tu familia para hacer algo.
25. Pedir ayuda a un compañero de colegio para hacer una tarea.
26. Ayudar a tres personas que nos lo pidan.
27. Ayudar a 3 personas que vemos que necesitan ayuda
28. En casa ayudar en algo que habitualmente no haces o no te gusta hacer.

Ps. María Arellano

Información para los PPF

Programación de Habilidades Sociales

Módulo 5 : HABILIDADES PARA SOLUCIONAR PROBLEMAS

Sesión N° 10 - Fecha: 30 - 10 -09

5.1. Identificar problemas interpersonales

5.2. Buscar soluciones para solucionar conflictos interpersonales

Objetivo :

Que el alumno (a) identifique los problemas personales que tiene cuando se relaciona con sus pares, que genere diversas alternativas de solución a estos conflictos .

Paso 1 :

- Definen en sus palabras ¿Qué es un conflicto? ¿Qué lo genera ?¿Quién ha tenido un conflicto el día de hoy? Analicémoslo ¿Qué sucedió?, ¿Por qué reaccionaste así? , ¿por qué crees que la otra persona actuó así?,¿ cómo te sentiste? , ¿cómo crees que se sintió el otro?, ¿que pensabas tu? , ¿a alguien le paso algo parecido?, recoger ejemplos y evaluar el cómo, cuándo y por qué?
- Por qué es importante que podamos usar estas habilidades ¿Qué sucede a los chicos que no saben utilizar estas habilidades?
- Motivarles indicándoles que vamos a aprender a identificar el problema ,que quieren lograr cuál es el objetivo , su meta? ,las posibles soluciones Paso 2 :

- Componentes y pasos específicos: Cuál es el problema, por qué reacciono así , cómo te sientes , cómo se siente la otra persona , que quieres logra , por qué? .
- Que hacemos cuando nos falla la solución al problema .

Paso 3 : Parte practica :

- Ensayos Modelado :
Desarrollo de un plan:
Qué tengo que hacer?, ¿Cómo puedo hacerlo?..¿Estoy usando mi plan ? y finalmente evaluaremos: ¿Cómo lo hice?
- -role play - dramatización -dinámica

Paso 4 : Reforzamiento por parte de la Psicóloga a cargo .

Tarea :

- Formular un problema de interacción en la escuela , analizarlo y plantear tres alternativas de solución .

Elaborado: Ps.María Arellano.

Información para los PPF

Programación de Habilidades Sociales

Módulo 5 : HABILIDADES PARA LA SOLUCION DE PROBLEMAS

Sesión N° 11 - Fecha: 06-11-09

5.3. Anticipar las consecuencias de nuestros actos y prever la de los demás.

5.4. , Tomar una decisión, elegir una solución ante un problema interpersonal .

Objetivo :

Que el alumno (a) en una situación conflicto interpersonal tenga en cuenta las posibles consecuencias de sus actos y de los demás, elija la solución adecuada entre todas las alternativas posibles.

Paso 1 :

- Identificar y anticipar las consecuencias en un problema interpersonal , estas pueden ser positivas o negativas ¿Cuáles son las consecuencias para uno mismo y para los otros implicados ? ,si tienes un problema ¿Qué crees que pasará después?, ¿ Qué sucede si tomas una decisión sin considerar las posibles consecuencias ? ,recoger ejemplos y evaluar el cómo, cuándo y por qué?
- Por qué es importante que podamos usar estas habilidades ¿Qué sucede a los chicos que no saben utilizar estas habilidades?
- Motivarles indicándoles que vamos a aprender a evaluar las consecuencias ante un problema y escoger la mejor solución.
- Paso 2 :
 - Componentes y pasos para anticipar las consecuencias y elegir la solución (¿Es buena , es justa, afecta a otros?, ¿cómo te hace sentir? ,¿Es efectiva? ¿ ¿resuelve el problema? Qué hacemos cuando no podemos anticipar las consecuencias ?.

Paso 3 : Parte practica :

- Ensayos Modelado :
Desarrollo de un plan:
Qué tengo que hacer?, ¿Cómo puedo hacerlo?..¿Estoy usando mi plan ? y finalmente evaluaremos: ¿Cómo lo hice?
- -role play - dramatización -dinámica

Paso 4 : Reforzamiento por parte de la Psicóloga a cargo .

Tarea :

- Escribe lo que piensas, sientes y dices cuando tienes un problema .
- Escribe 3 soluciones a un problema y escoge la mejor , indica por qué?

Elaborado : Ps. María Arellano.

Información para los PPF

Programación de Habilidades Sociales

Módulo 5: HABILIDADES PARA LA SOLUCIÓN DE PROBLEMAS

Sesión N°12 - Fecha: 13-11-09

5.5. Poner en práctica una solución elegida a un problema

5.6. Evaluar los resultados.

5.7. Asumir las consecuencias de nuestras acciones.

Objetivo :

Que el alumno (a) cuando tenga un problema interpersonal ponga en práctica la solución elegida y evalúe los resultados, asumiendo las consecuencias de los mismos.

Paso 1 :

- Definen en sus palabras ¿Qué es resolver una situación conflicto? ¿cómo podemos resolver un problema con otra persona? ¿Qué debemos considerar para poner en práctica la solución elegida?, ¿Qué necesita para ejecutar la solución elegida?, recoger ejemplos y evaluar el cómo, cuándo y por qué?
- Por qué es importante que podamos usar estas habilidades asumiendo las consecuencias.
- Motivarles indicándoles que vamos a aprender a evaluar la efectividad de nuestras soluciones

Paso 2 :

- Componentes y pasos específicos : Planificar lo que vamos a hacer , anticipar los obstáculos,, aplicar la solución elegida y evaluar los resultados.

Paso 3 : Parte practica :

- Ensayos Modelado :

Desarrollo de un plan:

¿Qué tengo que hacer?, ¿Cómo puedo hacerlo?..¿Estoy usando mi plan ? y finalmente evaluaremos: ¿Cómo lo hice?

- Feedback y refuerzo , -role play - dramatización -dinámica

Paso 4 : Reforzamiento por parte de la Psicóloga a cargo .

Tarea :

- Buscar una situación problema entre los hermanos o primos, plantear diferentes soluciones identificar los obstáculos para llevarla a la práctica , escoger una solución y ponerla en práctica, finalmete evaluarla. evaluarla.

Elaborado: Ps.María Arellano.

Información para los PPF
Programación de Habilidades Sociales
Modulo 6 : HABILIDAD PARA RELACIONARSE CON LOS
ADULTOS

Sesión N° 13 - Fecha: 20-11 -09

6.1. Relacionarse con los adultos de manera cortés.

6.2. Elogiar y hacer comentarios positivos a los adultos.

Objetivo :

Que el alumno (a) muestre conductas de cortesía y exprese su reconocimiento sincero y honesto al relacionarse con el adulto

Paso 1 :

- Identifiquen gestos y palabras que expresan nuestra cortesía con el adulto ¿Usamos formas verbales adecuadas? ¿Cómo reacciona un adulto cuando lo alabamos y no somos honestos? , recoger ejemplos y evaluar el cómo, cuándo, para qué y por qué?
- Por qué es importante que podamos usar estas habilidades ¿Qué sucede a los chicos que no saben utilizar estas habilidades?
- Motivarles indicándoles que vamos a aprender a interrelacionarse con los adultos conocidos : padres , maestros , familiares .de forma corte y amigable .

.Paso 2 :

- Componentes y pasos específicos para (acercarse al adulto , sostener la mirada , usar expresiones verbales corteses, pedir permiso o disculpas ..
- Formulas verbales.

Paso 3 : Parte practica :

- Ensayos Modelado :
 Desarrollo de un plan :
 Qué tengo que hacer?, ¿Cómo puedo hacerlo?..¿Estoy usando mi plan ? y finalmente evaluaremos: ¿Cómo lo hice?
- -role play - dramatización -dinámica

Paso 4 : Reforzamiento por parte de la Psicóloga a cargo .

Tarea :

- Disculparse o excusarse con un adulto en casa usando formulas verbales de amabilidad.
- Reconocer y decir sinceramente las cosas positivas que tiene los adultos .

Elaborado :Ps.María Arellano.

(B) Materiales para registrar el progreso del educando

**PEHIS
TARJETA DE PROGRESO INDIVIDUAL**

Alumno:.....

Profesor:.....

Fecha: Del.....al.....

Habilidades Básicas de Interacción Social

HABILIDAD	NO PROGRESA	PROGRESA	CONSEGUIDA	GENERALIZACIÓN
1. Sonreír y reír				
2. Saludar				
3. Presentarse y presentar a otros				
4. Pedir Favores				
5. Responder con cortesía y amabilidad				

Indicar con X el nivel alcanzado

Psicóloga

responsable:.....

.....

PROGRAMA DE ENTRENAMIENTO DE HABILIDADES DE
INTERACCION SOCIAL PEHIS

FICHAS DE AUTOREGISTRO .ALUMNO

FECHA _____ AREA _____

PROGRAMA DE ENTRENAMIENTO DE HABILIDADES DE INTERACCION

DIA	HABILIDAD	¿COMO LO HE HECHO?
LUNES		MUY BIEN BIEN REGULAR
MARTES		MUY BIEN BIEN REGULAR
MIERCOLES		MUY BIEN BIEN REGULAR
JUEVES		MUY BIEN BIEN REGULAR
VIERNES		MUY BIEN BIEN REGULAR
SABADO		MUY BIEN BIEN REGULAR
DOMINGO		MUY BIEN BIEN REGULAR
OBSERVACIONES		

PROGRAMA DE ENTRENAMIENTO DE HABILIDADES DE
INTERACCION SOCIAL PEHIS

FICHAS DE AUTOREGISTRO .ALUMNO

FECHA _____ AREA :HABILIDADES CON VERSACIONALES
HAB.INICIAR CONVERSACIONES

CONTROL DE TAREAS : Subraya cómo lo hiciste .

DETERMINO CON QUIEN
VOY A HABLAR:

LO HICE:

MUY BIEN
BIEN
REGULAR

ELEGIR EL
MOMENTO,TEMA Y EL
LUGAR OPORTUNO.

LO HICE:

MUY BIEN
BIEN
REGULAR

ME ACERCO, MIRO A
LOS OJOS, SALUDO SI NO
LA CONOZCO ME
PRESENTO
AMABLEMENTE.

LO HICE:

MUY BIEN
BIEN
REGULAR

USO FORMULAS DE
EXPRESION VERBAL ,
PREGUNTO , HAGO UN
COMENTARIO .

LO HICE:

MUY BIEN
BIEN
REGULAR

PROGRAMA DE ENTRENAMIENTO DE HABILIDADES DE INTERACCION
SOCIAL
PEHIS - GRAFICA INDIVIDUAL O DE GRUPO
FICHAS DE AUTOREGISTRO .ALUMNO

FECHA _____

AREA _____

HABILIDADES _____

1.1	1.2	1.3	1.4	1.5
-----	-----	-----	-----	-----

2.1	2.2	2.3	2.4	2.5
-----	-----	-----	-----	-----

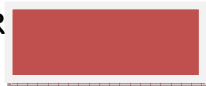
3.1	3.2	3.3	3.4	3.5
-----	-----	-----	-----	-----

4.1	4.2	4.3	4.4	4.5
-----	-----	-----	-----	-----

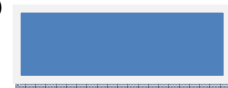
5.1	5.2	5.3	5.4	5.5
-----	-----	-----	-----	-----

6.1	6.2	6.3	6.4	6.5
-----	-----	-----	-----	-----

NECESITA MEJOR



LOGRADO



PROGRAMA DE ENTRENAMIENTO DE HABILIDADES DE INTERACCION
SOCIAL

PEHIS - HOJA DE REGISTRO DEL PSICOLOGO

.ALUMNO _____

FECHA _____

AREA _____

HABILIDADES _____

HABILIDAD	EVALUACION	R	E	S	P	U	E	S	T	A	S

X = SIN RESPUESTA
NA = NECESITA AYUDA

P = PROCESO
A = LOGRADA

PROGRAMA DE ENTRENAMIENTO DE HABILIDADES DE INTERACCION SOCIAL
PEHIS - HOJA DE REGISTRO DEL PSICOLOGO

OBSERVACION DE LA INTERACCION - REGISTRO POR SESIÓN

PARTICIPANTE : _____

CATEGORIAS	S	E	S	I	O	N	E	S									
Categorías No interactivas: <ul style="list-style-type: none"> • Permanece solo en inactividad • Permanece solo en actividad • Permanece solo como espectador 																	
Categorías Interactivas : <ul style="list-style-type: none"> • Interacción cooperativa • Interacción social positiva • Interacción agresiva • Interacción social negativa 																	
Modalidad de Interacción : <ul style="list-style-type: none"> • Iniciación • Respuesta sostenida 																	
Con quien se produce la interacción: <ul style="list-style-type: none"> • Con un compañero • En grupo • Con el adulto 																	
Modo de interacción : <ul style="list-style-type: none"> • Verbal • Física • Mixta 																	

X = SIN RESPUESTA
NA = NECESITA AYUDA

P = PROCESO
A = LOGRADA

Observaciones :

ACTIVIDADES DE EXTENSIÓN

- 1.3. Presentarse y presentar a otros
- 1.4. Pedir y hacer favores
- 1.5. Ser cortés y amable

Autoevaluación registro diario

Actividad	L	M	M	J	V	S	D	¿Cómo lo he hecho?
1. Pedir tres favores a tres miembros de tu familia								-Muy Bien -Bien -Regular
2. Hacer por lo menos tres favores a compañeros (as) del aula								-Muy Bien -Bien -Regular
3. Hacer un favor a una profesor o profesora de tu aula								-Muy Bien -Bien -Regular
4. Identificar las expresiones amables que utilizan tus padres o hermanos en forma diaria								-Muy Bien -Bien -Regular
5. Ensaya presentarse cada día una vez a diferentes grupos de la escuela.								-Muy Bien -Bien -Regular

Observaciones:

Actividades de extensión

- 2.1. Hacer elogios y cumplidos.
- 2.2. Iniciaciones sociales (entrar en juegos y conversaciones)
- 2.3. Unirse al juego de otros.

Autoevaluación registro diario

Actividad	L	M	M	J	V	S	D	¿Cómo lo he hecho?
1. Alabar el esfuerzo de algunos compañeros de aula realizar algunas tareas								-Muy Bien -Bien -Regular
2. Elogiar a los miembros de la familia por hacer cosas que te agradan.								-Muy Bien -Bien -Regular
3. Observar y registrar por día las veces que expresas un elogio								-Muy Bien -Bien -Regular
4. Felicitar a dos compañeros por ser buenos en alguna actividad(deporte , estudios)								-Muy Bien -Bien -Regular
5. Observar y registrar que dicen o hacen las personas cuando se les hace un cumplido								-Muy Bien -Bien -Regular

Observaciones:

Actividades de extensión

- 2.4. Pedir ayuda a otros y ofrecer nuestra ayuda
- 2.5. Cooperar y compartir – Hacer trabajo en equipo
- 2.6. La confianza es necesaria para hacer amigos

Autoevaluación registro diario

Actividad	L	M	M	J	V	S	D	¿Cómo lo he hecho?
1. Pedir ayuda a alguien de tu familia para hacer algo								-Muy Bien -Bien -Regular
2. Pedir ayuda a un compañero para hacer una tarea de escuela								-Muy Bien -Bien -Regular
3. Ayudar a personas de casa o escuela que nos pidan ayuda								-Muy Bien -Bien -Regular
4. Observa y registra como en tu casa o escuela las personas piden ayuda								-Muy Bien -Bien -Regular
5. En casa ofrecer nuestra ayuda para realizar tareas que habitualmente no hacemos								-Muy Bien -Bien -Regular

Observaciones:

Actividades de extensión

- 3.1. Iniciar conversaciones.
- 3.2. Mantener conversaciones.
- 3.3. Terminar conversaciones.

Autoevaluación registro diario

Actividad	L	M	M	J	V	S	D	¿Cómo lo he hecho?
1. Observar y registrar la conducta verbal y gestual de dos personas que conversan, observar como actúa el que habla y el que escucha.								-Muy Bien -Bien -Regular
2. Registrar las formas verbales más comunes para iniciar una conversación								-Muy Bien -Bien -Regular
3. Charlar un rato con un amigo(a) sobre un tema de interés común								-Muy Bien -Bien -Regular
4. Escribe cuatro excusas que podrías utilizar para terminar una conversación.								-Muy Bien -Bien -Regular
5. Registrar las formas verbales más comunes para mantener una conversación								-Muy Bien -Bien -Regular

Observaciones:

Actividades de extensión

- 3.4. Unirse a la conversación de otros.
 3.5. Participar en conversaciones de grupo.
 3.6. Aceptar terminar conversaciones.

Autoevaluación registro diario

Actividad	L	M	M	J	V	S	D	¿Cómo lo he hecho?
1. Terminar la conversación con tu hermana o amiga de forma agradable								-Muy Bien -Bien -Regular
2. Terminar la conversación amablemente con alguien que te cae mal								-Muy Bien -Bien -Regular
3. Unirse a la charla que tienen tus compañeros(as) en la hora de recreo								-Muy Bien -Bien -Regular
4. Responder correctamente y aceptar a una compañera(o) que quiere unirse al grupo								-Muy Bien -Bien -Regular
5. Identifica tres conversaciones las en las que no deberías participar								-Muy Bien -Bien -Regular

Observaciones:

Actividades de extensión

4.1. Expresar ante los otros mensajes positivos de uno mismo.

4.2. Expresar emociones y estado de ánimo.

Autoevaluación registro diario

Actividad	L	M	M	J	V	S	D	¿Cómo lo he hecho?
1. Decir y registrar cada día una cosa positiva de uno mismo								-Muy Bien -Bien -Regular
2. En los espacios de escuela marcar con un símbolo cada vez que te digas a ti mismo algo positivo.								-Muy Bien -Bien -Regular
3. Cuando llegue a mi cabeza pensamientos negativos voy a cambiarlos rápidamente por otros que me hagan sentir bien para manejar mis emociones								-Muy Bien -Bien -Regular
4. Si estas molesto(a) piensa en una situación positiva, recréala en tu mente , eso dará tiempo a que no reacciones explosivamente								-Muy Bien -Bien -Regular
5. Expreso mensajes positivos en casa , o escuela								-Muy Bien -Bien -Regular

Observaciones:

Actividades de extensión

4.3. Responde controladamente ante los sentimientos del otro.

4.4. Defiende sus propios derechos.

4.5. Logra controlarse frente a situaciones adversas.

Autoevaluación registro diario

Actividad	L	M	M	J	V	S	D	¿Cómo lo he hecho?
1. Observa películas o videos sin voz y deduce sus estados de animo								-Muy Bien -Bien -Regular
2. Observa y registra que sientes cuando una persona te ofrece un cumplido								-Muy Bien -Bien -Regular
3. Observa el estado de ánimo de los miembros de tu familia y actúa de acuerdo a la situación								-Muy Bien -Bien -Regular
4. Hacer una lista de 8 frases que podrías utilizar para decir NO a otra persona								-Muy Bien -Bien -Regular
5. Representa mediante dibujos la queja de una persona y la respuesta de otra								-Muy Bien -Bien -Regular

Observaciones:

Actividades de extensión

5.3. Identifica problemas interpersonales.

5.4. Buscar soluciones para enfrentar conflictos interpersonales.

6.1. Mantiene conversaciones con los adultos.

6.2. Pide favores o los hace ante la petición de un adulto.

Autoevaluación registro diario

Actividad	L	M	M	J	V	S	D	¿Cómo lo he hecho?
1. Crea una historia en la que se visualiza un problema interpersonal, lo analiza y encuentra varias soluciones								-Muy Bien -Bien -Regular
2. Observa a otros chicos en situaciones problema e interpreta como se sienten.								-Muy Bien -Bien -Regular
3. Pregunta a personas adultas conocidas cómo ellos solucionan sus problemas interpersonales								-Muy Bien -Bien -Regular
4. Conversa con un adulto conocido en casa o la escuela								-Muy Bien -Bien -Regular
5. Reconoce y halaga los comportamientos Positivos de los adultos.								-Muy Bien -Bien -Regular

Observaciones:



Informe de Habilidades Sociales . Nombre :-----

Habilidades Sociales	Alto	Promedio.	Regular	Necesita Ayuda	Descripción de la conducta
1.Habilidades Básicas de Interacción Social					Muestra comportamientos de cortesía amabilidad y contacto social mediante la sonrisa y el saludo , le es fácil pedir favores manteniendo la cortesía y se siente seguro al presentarse o presentar a otras personas que no se conocen .
2.Habilidad para hacer amigos y amigas					Maneja relaciones positivas mutuamente satisfactorias con sus compañeros de grupo, establece amistad reciproca y compartida. Se une al juego, participa, ayuda, coopera y comparte con sus pares .
3. Habilidades Conversacionales.					En la relación con los demás, logra iniciar, mantener y finalizar conversaciones con otros de su edad y/o adultos. Hace preguntas, da información, conversa en grupo y es aceptados por las otras personas.
4.Habilidad relacionada con los sentimientos emociones y opiniones.					Verbaliza expresiones positivas de si mismo ,piensa positivamente y se le aprecia confiado(a).Identifica sus sentimientos (positivos o negativos) y expresa sus emociones utilizando un lenguaje verbal y corporal adecuado. Es capaz de responder a las emociones que expresan otras personas. Defiende sus derechos y opiniones de modo cordial y positivo.
5.Habilidades de Solución de problemas interpersonales.					Logra solucionar problemas por si mismo de forma positiva y constructiva .Frente a situaciones problema , se muestra sensible, controla sus impulsos busca soluciones y logra anticipar las consecuencias de las mismas .
6. Habilidades para relacionarse con los adultos.					Establece relaciones con el adulto de forma amable y cortés, logra hacer elogios y cumplidos sinceros, pregunta, pide permisos, hace gestos y expresiones de aprobación o reclamo justo. Actúa asertivamente con los adultos

Ps. *María Arellano*

Evaluación Módulo 1 Habilidades Sociales:

Nombre: _____ Grado sec: _____

Fecha: _____ Email _____

1. A Continuación presentamos a usted el caso de Francisco , analícelo , reconozca sus conductas positivas e indique que comportamientos debería mejorar para sentirse bien en grupo .

Caso: Francisco es alumno del 2do grado de Educación secundaria, estudia en el colegio Fuentes Trilce. Sus maestros reportan que es un alumno de rendimiento promedio, bueno para presentar exámenes y con mucha dificultad para exponer , cuando sale al frente se paraliza mira al techo a las ventanas, no le sale la voz y olvida todo lo que había estudiado, sus compañeros de aula se ríen de él, le dicen “ El Mudo” y con ese apodo lo han marcado , sólo tiene un amigo que es el niño más tranquilo del aula , en el recreo generalmente está aislado o se le ve caminando solo .

Conductas Positivas:

- _____

Conductas que debe aprender o mejorar:

- _____

Cómo puede lograr aprender o mejorar comportamientos que le ayuden a relacionarse mejor con las personas.

2. Ordena los pasos correctos para realizar un saludo a otra persona.(numera al lado izquierdo)

_____ Dar la mano, una palmada, un beso

_____ Acercarse a la otra persona .Mirarla a la cara, sonreírle.

_____ Decir frases verbales como: Hola, Buen día ¿Cómo estas ?

_____ Responder con agrado a lo que la otra persona me dice :
¡Qué gusto verte !

3. Subraya la respuesta correcta :

Pedir un Favor es :

- a. Saludar a una persona cortésmente y sonreírle.
- b. Hacer algo incorrecto que nos ha pedido otra persona
- c. Presentarse ante un grupo nuevo de chicos.
- d. Solicitar cortésmente a alguien que haga algo por nosotros
- e. Ayudar a un amigo que lo necesita.

3. Evaluando mi forma de actuar considero que podría mejorar mi habilidad para _____

**PEHIS
TARJETA DE PROGRESO INDIVIDUAL**

Alumno:.....

Profesor:.....

Fecha: Del.....al.....

Habilidades Básicas de Interacción Social

HABILIDAD	NO PROGRESA	PROGRESA	CONSEGUIDA	GENERALIZACIÓN
6. Sonreír y reír				
7. Saludar				
8. Presentarse y presentar a otros				
9. Pedir Favores				
10. Responder con cortesía y amabilidad				

Indicar con X el nivel alcanzado

Psicóloga responsable:.....

A

(C) Validación del cuestionario Autoinforme de Habilidades Sociales
de Inés Monjas.(Coeficiente V de Aiken)

Criterios para seleccionar los jueces:

Perfil del juez:

1. Profesional en psicología o en el área social.
2. Conocimiento y manejo de teorías de habilidades sociales.
3. Experiencia y manejo de alumnos de primeros grados de secundaria (Edades comprendidas entre los 11 y los 13 años)
4. Constructor de pruebas psicológicas, cuestionarios de actitudes
5. Experiencia en la aplicación de talleres de habilidades sociales.

EVALUACIÓN POR JUEGES

Nombre del Juez	:
Grado o Título Profesional	:
Especialidad	:
Centro de Trabajo	:
Cargo que desempeña	:
Fecha	:

Instrumento : Cuestionario de Habilidades Sociales
 Autora : Inés Monjas Casares.
 Contenido : 30 habilidades sociales agrupadas en torno a seis áreas

Propósito

1. Validar lingüísticamente el instrumento Cuestionario
2. Juzgar la pertinencia de los ítemes de acuerdo a la dimensión de cada Área (según la autora)

Referencias de la Autora :

María Inés Mojas Casáres es Doctora en Psicología y profesora en la Universidad de Valladolid, posee amplia experiencia en la promoción de las competencias personales y sociales y en la prevención e intervención de problemas como timidez, violencia, rechazo, exclusión sociales en la infancia y la adolescencia. Ha trabajado diversas investigaciones aplicadas a niveles educativos, desarrollando experiencias de trabajo aplicativo, así mismo ha realizado trabajos formativos con maestros, familias, educadores y monitores.

Soporte teórico de la autora :

Inés Monjas enfoca sus investigaciones en la teoría de Aprendizaje social y la teoría cognitiva conductual, ella refiere que las personas pasamos gran parte de nuestro tiempo interactuando socialmente con nuestros grupos o pares, y la experiencia le ha demostrado que las interacciones sociales positivas son una de las fuentes de autoestima y bienestar personal, asimismo la competencia social de un sujeto se ve reflejada en la competencia personal. El éxito personal y social está relacionado con la sociabilidad y las habilidades interpersonales del sujeto más que con sus habilidades cognitivas o socioafectivas.

Las competencias sociales son importantes para el sujeto en el presente y en el futuro.

La competencia social pobre tiene consecuencias negativas para el sujeto a corto y largo plazo, se relaciona con la baja aceptación, el rechazo, fracaso, las frustraciones al enfrentar retos sociales, abandono del sistema

escolar , bajo rendimiento desadaptación y problemas de salud mental en la adolescencia y en la edad adulta .

Este instrumento evalúa 30 habilidades sociales agrupadas en torno a las siguientes áreas .

1. Habilidades Básicas de interacción Social
2. Habilidades para hacer amigos (as)
3. Habilidades Conversacionales
4. Habilidades relacionadas con los sentimientos , emociones y opiniones .
5. Habilidades de solución de Problemas interpersonales .
6. Habilidades para relacionarse con los adultos .

Describiremos brevemente cada Área:

5. **Habilidades Básicas de interacción Social:** Son comportamientos básicos y esenciales que son necesarios para la relación con cualquier persona de su entorno social ya sea niño o adulto y que se usan en intercambios sociales amables cordiales y agradables.

Se incluye en esta área las habilidades de:

- Sonreír y reír
- Saludar
- Presentaciones
- Hacer y pedir favores
- Cortesía y amabilidad .

6. **Habilidades para hacer amigos(as):** Se consideran habilidades para iniciar, desarrollar y mantener interacciones positivas mutuamente satisfactorias .

Se incluye en esta Área las habilidades de :

- Reforzar a los otros (alabar, elogiar)
- Iniciaciones sociales (decir cosas positivas)
- Unirse al juego con otros.
- Ayudar
- Cooperar y compartir .

3. **Área de Conversaciones:** agrupa las habilidades que permiten iniciar, mantener y finalizar conversaciones con sus iguales o con los adultos.

Se incluye en esta Área las habilidades de:

- Iniciar conversaciones
- Mantener conversaciones
- Terminar conversaciones
- Unirse a la conversación de los otros
- Conversaciones en grupo.

- 4.- **Habilidades Relacionadas con los sentimientos ,emociones y opiniones :**

Habilidades para decir cosas positivas de si mismo ,expresar sus emociones ,aceptar y recibir emociones positivas y negativas , defender sus propios derechos, autoafirmarse .

Se incluye en esta Área las habilidades de :

- a. Autoafirmaciones positivas
- b. Expresar emociones
- c. Recibir emociones
- d. Defender los propios derechos
- e. Defender las propias opiniones

6. Habilidades para solución de problemas interpersonales :

Están referidas a habilidades para solucionar y enfrentar conflictos que tenga con otras personas, buscando alternativas de solución, previendo las consecuencias de sus actos, evaluando las soluciones posibles y probando la solución elegida.

Se incluye en esta Área las habilidades de:

- Identificar problemas
- Buscar soluciones
- Anticipar consecuencias
- Elegir una solución
- Probar la solución.
-

6. Relación con los adultos :

Incluye comportamientos que permiten y facilitan la relación adecuada y positiva con los adultos de su entorno social (padres profesores, educadores y familiares.)

Se incluye en esta Área las habilidades de :

- Cortesía con el adulto
- Refuerzo al adulto (reconocimiento ,elogio..)
- Conversar con el adulto
- Peticiones al adulto
- Solucionar problemas con los adultos.

Asimismo después de nuestra revisión del instrumento hemos realizado algunas adecuaciones de forma para facilitar la comprensión de las instrucciones:

A. Presentación de instrucciones

Decía: siguientes calificaciones :

6. Significa que no hago la conducta **nunca**
7. significa que no hago la conducta **casi nunca**
8. significa que hago la conducta **bastantes veces**
9. significa que hago la conducta **casi siempre**
10. significa que hago la conducta **siempre**

Para ser más específicos consultamos con una lingüista sobre el uso del termino **bastantes veces** el cual nos indicó que **es se usa para evaluar magnitudes** , es **sinónimo de " suficiente "** , **nos sugirió que el termino que evalúa frecuencia es " Algunas veces" y estaría acorde con la clasificación utilizada.**

Asimismo la expresión usada en la calificación de criterio "1 y 2 " que **no hago la conducta nunca** es una doble negación y se presta a confusión

Modificando las instrucciones quedaron así:

Por favor, lee cuidadosamente cada enunciado y rodea con un círculo el número que mejor te describa, teniendo en cuenta las siguientes calificaciones:

- " **Nunca** hago la conducta"
- " **Casi nunca** hago la conducta "
- " Algunas veces hago la conducta"
- " **Casi siempre** hago la conducta"
- " **Siempre** hago la conducta

En la redacción de los ítems se ha modificado el uso de termino " niños (as) " por " chicos (as)" ya que se va a aplicar a púberes de 11 a 13 años y en el uso cotidiano es común esta denominación .

Asimismo los expertos en construcción de pruebas consideran que responder marcando números y calificaciones puede distorsionar la sinceridad de la respuesta, la autora usa la técnica de Likert utilizando la evaluación cualitativa por frecuencia de respuesta. Por ende nosotros para recoger la actitud del estudiante *vamos a reservar los valores numéricos para las calificaciones internas de la prueba y los valores estadístico de análisis .*

Instrucciones para el Juez :

A continuación presentamos a usted el cuestionario de habilidades Sociales elaborado por la Dra. en psicología Inés monjas Casares. Para facilitar la revisión de este cuestionario lo presentamos por áreas:

Para emitir su juicio valorativo sobre las Habilidades de cada una de las seis áreas, deberá indicarlo de la siguiente manera:

- Acuerdo (A),
- En Desacuerdo (D).

Marque con X según sea su valoración.

Asimismo, registre las sugerencias que usted crea por conveniente. Haga uso del formato de evaluación.

A continuación le presentamos el formato de evaluación



Centro Educativo Diocesano “El Buen Pastor “

CUESTIONARIO DE HABILIDADES SOCIALES

Autoinforme (Monjas, 1992)

NOMBRE _____ EDAD _____

GRADO ESCOLAR _____ FECHA _____

Instrucciones:

Por favor, lea cuidadosamente cada enunciado y rodee con un círculo el número que mejor describa el funcionamiento de su hijo/a teniendo en cuenta las siguientes calificaciones:

- “ Nunca hago la conducta”
- “ Casi nunca hago la conducta “
- “ Algunas veces hago la conducta”
- “ Casi siempre hago la conducta”
- “ Siempre hago la conducta

- ***Juzgar la pertinencia de los ítems de acuerdo a la dimensión de cada Área***

Área 1 : Habilidades Básicas

SUB.	ENUNCIADOS	A	D
(1)	6. Saludo de modo adecuado a otras personas.		
(1)	13. Me río con otras personas cuando es oportuno		
(1)	22. Respondo adecuadamente cuando otros me saludan.		
(1)	24. Pido favores a otras personas cuando necesito algo		
(1)	26. Sonrío a los demás en situaciones adecuadas		

(1)	36. Respondo adecuadamente cuando otros chicos y chicas cuando otros chicos y chicas se dirigen a mi de modo amable y educado.		
(1)	43.Me presento ante otras personas cuando es necesario.		
(1)	45. Hago favores a otras personas en distintas ocasiones.		
(1)	57. Presento a otras personas que no se conocen entre sí		
(1)	59. Cuando me relaciono con otros chicos y chicas pido las cosas por favor , digo gracias ,me disculpo ...etc.		

Observaciones :-

Área 2 : Hacer amigos y amigas

SUB.	ENUNCIADOS	A	D
(2)	11. Ayudo a otros chicos y chicas en distintas ocasiones		
(2)	15. Pido ayuda a otras personas cuando lo necesito.		
(2)	19. Hago alabanzas y digo cosas positivas a otros chicos y chicas.		
(2)	21. Respondo correctamente cuando otro/a chico/a me pide que juegue o realice alguna actividad con él/ella.		
(2)	25.Coopero con otros/as chicos/as en diversas actividades y juegos (participo, doy sugerencias, animo, etc.).		

(2)	1. Respondo adecuadamente cuando otras personas me hacen alabanzas, elogios y cumplidos.		
(2)	2. comparto mis cosas con los otros chicos y chicas .		
(2)	37.Me junto con otros chicos y chicas que están jugando o realizando una actividad .		
(2)	39.Respondo de modo apropiado cuando otros chicos o chicas quieren unirse conmigo a jugar o a realizar una actividad.		
(2)	55. Inicio juegos y otras actividades con otros chicos y chicas		

Observaciones :-

Área 3: Conversaciones

SUB.	ENUNCIADOS	A	D
(3)	17.Respondo adecuadamente cuando las personas con las que estoy hablando quieren terminar la conversación.		
(3)	34. Cuando hablo con otra persona, escucho lo que me dice, respondo a lo que me pregunta y digo lo que yo pienso y siento.		
(3)	35.Cuando charlo con otros chicos y chicas, termino la conversación de modo adecuado.		
(3)	39.Respondo adecuadamente cuando otros chicos y chicas quieren entrar en nuestra conversación		
(3)	41. Respondo adecuadamente cuando otros chicos y chicas quieren entrar en una conversación conmigo.		

(3)	46. Me uno a la conversación que tienen otros chicos y chicas .		
(3)	50. Cuando tengo una conversación con otras personas participo activamente (cambio de tema, intervengo en la conversación ..etc.)		
(3)	53. Inicio conversaciones con otros chicos y chicas		
(3)	58. Cuando hablo con un grupo de chicos y chicas participo de acuerdo a las normas establecidas.		
(3)	60. Cuando tengo una conversación en grupo, intervengo cuando es necesario y lo hago de modo correcto.		

Observaciones :-

Área 4: Sentimientos, emociones y opiniones

SUB.	ENUNCIADOS	A	D
(4)	3. Me digo a mi mismo cosas positivas		
(4)	5. Defiendo y reclamo mis derechos ante los demás.		
(4)	7. Expreso y defiendo adecuadamente mis opiniones.		
(4)	10. Respondo adecuadamente a las emociones y sentimientos agradables o positivos de los demás (Felicitaciones ,alegría ..)		
(4)	20. Respondo adecuadamente a las emociones y sentimientos desagradables y negativos de los demás (críticas , enfado ,tristeza ..).		

(4)	27. Expreso adecuadamente a los demás mis emociones y sentimientos agradables y positivos (felicidad, placer, alegría,...).		
(4)	38. Expreso adecuadamente mis emociones y sentimientos desagradables y negativos (tristeza, enfado, fracaso...)		
(4)	47. respondo adecuadamente cuando otras personas defienden sus derechos.		
(4)	48. Expreso desacuerdo con otras personas cuando es oportuno.		
(4)	56. Expreso cosas positivas de mi mismo/a ante otras personas.		

Observaciones :-

Área 5 : Solución de Problemas :

SUB.	ENUNCIADOS	A	D
(5)	2. Cuando tengo un problema con otros/as chicos/as, después de poner en practica la solución elegida, evalúo los resultados obtenidos.		
(5)	8 .Ante un problema con otros/as chicos/as, elijo una solución efectiva y justa para las personas implicadas.		
(5)	12. Cuando tengo un problema con otros chicos y chicas, me pongo en su lugar y busco soluciones		
(5)	28. Cuando tengo un conflicto con otros chicos y chicas, preparo cómo voy a poner en práctica la solución elegida.		
(5)	30 . Cuando tengo un problema con otros/as chico/as, pienso en las consecuencias de lo que puedo hacer para solucionarlo.		

(5)	42. Cuando quiero solucionar un problema que tengo con otros/as chico/as, trato de elegir la mejor solución.		
(5)	49. Cuando tengo un problema con otros chicos y chicas trato de buscarlas causas que lo motivaron.		
(5)	51. Identifico los problemas que me surgen cuando me relaciono con otros/as chicos/as.		
(5)	52. Ante un problema con otros chicos o chicas busco muchas soluciones.		
(5)	54. Cuando tengo un problema con otros chicos y chicas, pienso en las consecuencias de lo que pueden hacer los demás para solucionarlo		

Observaciones :-

Área 6 : Relación con los adultos

SUB.	ENUNCIADOS	A	D
(6)	1. Soluciono por mi mismo los conflictos que se me plantean con los adultos		
(6)	4. Alabo y digo cosas positivas y agradables a los adultos.		
(6)	9. Respondo correctamente a las peticiones, sugerencias de los adultos.		
(6)	13. Cuando tengo un problema con un adulto, me pongo en su lugar y trato de solucionarlo.		
(6)	16. Inicio y termino conversaciones con adultos.		

(6)	18. Respondo correctamente cuando las personas mayores se dirigen a mí de forma amable y educada.		
(6)	23. Cuando me relaciono con los adultos soy cortés y educado.		
(6)	29. Hago peticiones, sugerencias y quejas a los adultos.		
(6)	3. Tengo conversaciones con los adultos.		
(6)	40. Soy sincero cuando elogio o alabo a los adultos.		

Observaciones :-

A nivel lingüístico, desea hacer alguna sugerencia:

Le agradezco por su colaboración.

Ps. María Arellano Ordinola.

- Juzgar la pertinencia de los ítems de acuerdo a la dimensión de cada Área

Área 1 : Habilidades Básicas

SUB.	ENUNCIADOS	A	D
(1)	6. Saludo de modo adecuado a otras personas.	10	0
(1)	13. Me río con otras personas cuando es oportuno	10	0
(1)	22. Respondo adecuadamente cuando otros me saludan.	10	0
(1)	24. Pido favores a otras personas cuando necesito algo	10	0
(1)	26. Sonrío a los demás en situaciones adecuadas	10	0
(1)	36. Respondo adecuadamente (<i>cortésmente</i>) cuando otros chicos y chicas cuando otros chicos y chicas se dirigen a mi de modo amable y educado.	10	0
(1)	44. Me presento ante otras personas cuando es necesario.	10	0
(1)	45. Hago favores a otras personas en distintas ocasiones.	10	0
(1)	57. Presento a otras personas que no se conocen entre sí	10	0
(1)	59. Cuando me relaciono con otros chicos y chicas pido las cosas por favor , digo gracias ,me disculpo ...etc.	10	0

Observaciones :

Los 10 jueces consideran pertinentes los ítems de esta Área , indicando que concuerdan con el constructo base , la sugerencia que nos hacen el 60% de los jueces va a la modificación de términos usados que indican condicionalidad como “**adecuadamente** “ , los que deberían reemplazarse por una denominación propia a la conducta esperada ej. En vez de adecuadamente decir ..Cortésmente . Además sugirieron quitar los condicionales Ej. **Cuando** ...y hacer la redacción más personal. ej. Me relaciono....

En ésta Área las modificaciones son mínimas .

Área 2 : Hacer amigos y amigas

SUB.	ENUNCIADOS	A	D
(2)	11. Ayudo a otros chicos y chicas en distintas ocasiones	10	0
(2)	15. Pido ayuda a otras personas cuando lo necesito.	10	0
(2)	19. Hago alabanzas y digo cosas positivas a otros chicos y chicas.	10	0
(2)	21. Respondo correctamente con agrado cuando otro/a chico/a me pide que juegue o realice alguna actividad con él/ella.	10	0
(2)	26. Coopero con otros/as chicos/as en diversas actividades y juegos (participo, doy sugerencias, animo, etc.).	10	0
(2)	31. Respondo adecuadamente (Demuestro mi agrado) cuando otras personas me hacen alabanzas, elogios y cumplidos.	10	0
(2)	4. comparto mis cosas con los otros chicos y chicas .	10	0
(2)	39. Me junto con otros chicos y chicas que están jugando o realizando una actividad.	10	0
(2)	45. Respondo de modo apropiado cuando (acepto que otros chicos o chicas quieren unirse conmigo a jugar o a realizar una actividad.	10	0

(2)	55. Inicio juegos y otras actividades con otros chicos y chicas	10	0
-----	---	----	---

Observaciones :

Los 10 jueces consideran pertinentes los ítems de esta Área , indicando que concuerdan con el constructo base , el 70 % Sugieren **la modificación de términos condicionales como “adecuadamente”** , los que deberían reemplazarse por una denominación propia a la conducta esperada ej. “ Respondo correctamente por respondo con agrado “ .

Respondo de modo apropiado porAcepto que Hemos asumido las sugerencias para mejorar la redacción de cada ítem.

Área 3: Conversaciones

SUB.	ENUNCIADOS	A	D
(3)	18.Respondo adecuadamente cuando (Acepto que) las personas con las que estoy hablando quieren terminar la conversación.	10	0
(3)	34. Cuando hablo (dialogo con otra persona, escucho lo que me dice, respondo a lo que me pregunta y digo lo que yo pienso y siento.	10	0
(3)	36.Cuando charlo con otros chicos y chicas, termino la conversación de modo adecuado.	10	0
(3)	40.Respondo Acepto amigablemente cuando otros chicos y chicas quieren entrar en nuestra conversación	10	0
(3)	41. Respondo adecuadamente cuando Acepto que otros chicos y chicas quieren entrar en una conversación conmigo.	10	0
(3)	47.Me uno a la conversación que tienen otros chicos y chicas .	10	0
(3)	53.Cuando tengo En una conversación con otras personas participo activamente (cambio de tema, intervengo en la conversación ..etc.)	10	0

(3)	55. Inicio conversaciones con otros chicos y chicas	10	0
(3)	59. Cuando hablo con un grupo de chicos y chicas participo de acuerdo a las normas establecidas. Participo en grupos de chicas y chicos de acuerdo a sus normas	9	1
(3)	60. Cuando tengo una conversación en grupo, intervengo cuando es necesario y lo hago de modo correcto.	10	0

Observaciones :

Los jueces califican el contenido de cada ítem como puntual para el área de “conversaciones “encontrándose del 90% a más de aprobación .

El 70 % de los jueces observan exceso en el uso de condicionales (Cuando ...respondo adecuadamente) hemos asumido las sugerencias de los jueces (resaltado en rojo) y estamos redactando el indicador con un texto más personal y asertivo , asumiendo la sugerencia de los jueces .

Área 4: Sentimientos, emociones y opiniones

SUB.	ENUNCIADOS	A	D
(4)	4. Me digo a mi mismo cosas positivas	10	0
(4)	5. Defiendo y reclamo mis derechos ante los demás.	10	0
(4)	7. Expreso y defiendo adecuadamente mis opiniones.	10	0
(4)	10. Respondo adecuadamente (con agrado) a las emociones y sentimientos agradables o positivos de los demás (Felicitaciones ,alegría ..)	10	0
(4)	21. Respondo adecuadamente a (Respeto) las emociones y sentimientos desagradables y negativos de los demás (críticas , enfado ,tristeza ..).	10	0

(4)	30. Expreso adecuadamente(omitir adecuadamente) a los demás mis emociones y sentimientos agradables y positivos (felicidad, placer, alegría,...).	8	2
(4)	40. Expreso adecuadamente (controlo mis) mis emociones y sentimientos desagradables y negativos (tristeza, enfado, fracaso...)	10	0
(4)	47. respondo adecuadamente cuando (Respeto) otras personas defienden sus derechos. Respeto la expresión y actuación de las personas que defienden sus derechos	8	2
(4)	50. Expreso mi desacuerdo con otras personas cuando es oportuno.	10	0
(4)	56. Expreso cosas positivas de mi mismo/a ante otras personas.	10	0

Observaciones :

Todos los ítems de esta Área obtuvieron calificación del 80% a más de aceptación. La sugerencia para mejorar el ítems esta es cambiar las palabras condicionales y especificar las conductas que son propias de cada rubro . El ítems 47 se hizo más específico para clarificar las conductas que se debían examinar , se mantuvo la expresión asertiva y personal en los ítems .

Área 5 : Solución de Problemas :

SUB.	ENUNCIADOS	A	D
(5)	2. Cuando tengo un problema con otros/as chicos/as, después de poner en práctica la solución elegida, evalúo los resultados obtenidos. Reordenar la idea comenzando por el objetivo. Evalúo los resultados obtenidos, después de poner en práctica la solución elegida a un problema con otros chicos o chicas.	9	1

(5)	8 .Ante un problema con otros/as chicos/as, elijo una solución efectiva y justa para las personas implicadas. Redactar comenzando por la acción Elijo una solución efectiva y justa para las personas implicadas en problemas con otros chicos y chicas	10	0
(5)	12. Cuando tengo un problema con otros chicos y chicas, me pongo en su lugar y busco soluciones Redactar comenzando por la acción Me pongo en el lugar de los chicos y chicas que tiene un problema y busco soluciones	10	0
(5)	31. Cuando tengo Frente a un conflicto con otros chicos y chicas, preparo cómo voy a poner en práctica la solución elegida.	10	0
(5)	31 . Cuando tengo un problema con otros/as chico/as, pienso en las consecuencias de lo que puedo hacer para solucionarlo.	10	0
(5)	43. Cuando quiero solucionar Ante un problema que tengo con otros/as chico/as, trato de elegir la mejor solución.	10	0
(5)	51. Cuando tengo Ante un problema con otros chicos y chicas trato de buscar las causas que lo motivaron.	10	0
(5)	54. Identifico los problemas que surgen cuando me relaciono con otros/as chicos/as.	10	0
(5)	55. Ante un problema con otros chicos o chicas busco muchas soluciones.	10	0
(5)	56. Cuando tengo un problema con otros chicos y chicas, pienso en las consecuencias de lo que pueden hacer los demás para solucionarlo . Redactar comenzando por la acción Pienso en las consecuencias de lo que pueden hacer los demás para solucionar un problema que tengo con otros chicos y chicas	8	2

Observaciones : Los jueces en un 80% aceptaron la pertinencia de los ítem para el Área e indicaron reescribir los ítems colocando la acción objetivo de la actividad como prioritaria . Hemos asumido la sugerencia .

Área 6 : Relación con los Adultos

SUB.	ENUNCIADOS	A	D
(6)	1. Soluciono por mi mismo los conflictos que se me plantean con los adultos	10	0
(6)	4. Alabo y digo cosas positivas y agradables a los adultos.	10	0
(6)	10. Respondo correctamente a las peticiones, sugerencias de los adultos.	10	0
(6)	14. Cuando tengo Frente a un problema con un adulto, me pongo en su lugar y trato de solucionarlo.	10	0
(6)	16. Inicio y termino conversaciones con adultos.	10	0
(6)	18. Respondo correctamente cuando las personas mayores se dirigen a mí de forma amable y educada.	10	0
(6)	24. Cuando Me relaciono con los adultos soy cortés y educado. Me relaciono con los adultos siendo cortés y educado(a)	10	0
(6)	32. Hago peticiones, sugerencias y quejas a los adultos.	10	0
(6)	33. Tengo conversaciones con los adultos.	10	0
(6)	40. Soy sincero cuando elogio o alabo a los adultos.	10	0

Observaciones :

Los ítems de esta Área se aceptaron al 100 %, la sugerencia de modificaciones en la redacción fueron mínimas manteniendo la consideración de que estos se den de forma clara asertiva y personal .

Nota : Mi agradecimiento a los 10 Jueces que profesionalmente contribuyeron a validar este instrumento para hacerlo operativo y funcional .

Cuantificación de la validez de contenido por "Criterio de Jueces"

La validez de contenido:

Se determina mediante la comparación sistemática de los ítems de la prueba con el dominio del contenido estudiado. El método de jueces competentes y calificados es la forma más usada para analizar el grado en que los reactivos concuerdan con los planteamientos del constructor del instrumento (Andreani 1975).

El índice de acuerdo :

Matemáticamente ese índice de acuerdo ha sido definido como la proporción que existe entre los juicios que coinciden con la definición propuesta por el autor (Acuerdo A) y el total de los juicios emitidos (Acuerdos A y Desacuerdos D) . Se utilizó la fórmula del Coeficiente V de Aiken.

Índice de acuerdos = Suma de acuerdos dividido entre la suma de acuerdos y desacuerdos.

Tomándose como válidos los reactivos cuyos valores sean iguales que 0.80 (Guilford 1954).

Para la presente investigación se contó con 10 jueces expertos en el área. Aplicando la V de Aiken se obtuvo el Índice de acuerdo por áreas:

Área de habilidades	Índice de Acuerdo
1.Habilidades Básicas	1.0
2.Hacer amigos y amigas	1.0
3. Conversacionales	0.90
4. Sentimientos , emociones y opiniones	0.80
5. Solución de problemas	0.80
6. Relación con el adulto	1.0

Podemos apreciar que aplicando el coeficiente V de Aiken, el Índice de acuerdo en las seis áreas se ubica entre 0.80 y 1.0 indicativo de que los reactivos pueden ser usados en forma confiable.

Validez lingüística:

Después de realizar la validación a nivel de jueces , procedimos a aplicar el instrumento , se coordinó con 02 Directores de colegios secundario de la zona Cono Norte y estos nos dieron las facilidades del caso previa coordinación con el psicólogo responsable del grado.

- Director del Colegio mixto “ La Fe de María” Sr. Antonio Carranza el cual nos facilitó evaluar dos (02) secciones con 28 y 27 alumnos cada uno. Se descartaron 18 cuestionarios.
- Director del Colegio Secundario “La presentación de María” Sr. Rolando Cornejo. Nos permitió evaluar un aula de 48 alumnas, descartando 14 cuestionarios por no cumplir con los criterios de inclusión.

Nuestra muestra de prueba la constituyeron 70 alumnos.

- Pudimos observar que los alumnos respondían fácilmente a los ítems del instrumento, el vocabulario era acorde a su edad, el 93% demoró un promedio de 20 minutos en la aplicación del cuestionario, hubo un 7% (6 alumnos) de la población que demoró 32 minutos en la aplicación.
- En relación al manejo de términos no fue necesario hacer especificaciones adicionales.
- Realizada la aplicación piloto podemos concluir que el instrumento reúne las condiciones para ser aplicado al grupo poblacional motivo de investigación.

:

Estaninos obtenidos para normalizar la población y recoger la muestra de estudio.

1. Habilidades Básicas

Nivel	Puntajes
Alto	51 – 49 48 – 46 45 - 43
Medio	42 – 41 40 – 39 38 – 37
Bajo	36 – 35 34 – 33 32 – 31

2. Habilidades para hacer amigos

Nivel	Puntajes
Alto	47 – 46 45- 44 43 – 42
Medio	41 – 40 39 – 38 37 – 36
Bajo	35 - 34 32 – 32 31 – 30

3..Habilidades conversacionales

Nivel	Puntajes
Alto	45 - 43 42 - 40 39 - 37
Medio	36- 34 33- 31 30 - 28
Bajo	27 - 25 24 - 22 21 - 19

4-.Habilidades para la expresión de sentimientos, emociones y opiniones.

Nivel	Puntajes
Alto	48 - 46 45 - 43 42 - 40
Medio	39 - 37 36 - 34 33 - 31
Bajo	30 - 28 27 - 25 24 - 22

5. Habilidades para la solución de problemas

Nivel	Puntajes
Alto	44- 43 42 – 41 40 - 39
Medio	38 – 37 36 – 35 34 - 33
Bajo	32- 31 30 – 29 28 a menos

6. Habilidades para relacionarse con el adulto

Nivel	Puntajes
Alto	46 – 44 43 – 41 40 - 38
Medio	37 – 35 34- 32 31 – 29
Bajo	28 – 26 25 – 23 22 a menos

(D) Cuestionario final usado en la investigación



Centro Educativo Diocesano "El Buen Pastor"

CUESTIONARIO DE HABILIDADES SOCIALES

Autoinforme
(Monjas, 1992)

NOMBRE _____ EDAD _____
GRADO ESCOLAR _____ FECHA _____

Instrucciones

A continuación se describe algunas conductas habituales en situaciones que ocurren diariamente.

Lee cuidadosamente cada enunciado; y marca con un aspa la respuesta que mejor se aproxime a tu forma habitual de responder a ellas.

Marca tu respuesta en la parte derecha de cada frase, en la línea y columna que mejor describe tu forma de actuar en dichas situaciones.

Calificaciones utilizadas :

- " Nunca hago la conducta "
- " Casi nunca hago la conducta "
- " Algunas veces hago la conducta "
- " Casi siempre hago la conducta "
- " Siempre hago la conducta "

ENUNCIADOS	Nunca	Casi Nunca	Algunas veces	Casi siempre	Siempre
1. Soluciono por mí mismo /a los problemas que se me plantean con los adultos.					
2. Evaluó los resultados obtenidos, después de poner en práctica la solución elegida a un problema con otros/as y chicos/as.					
3. Me digo a mí mismo/a cosas positivas.					
4. Alabo y digo cosas positivas y agradables a los adultos.					
5. Defiendo y reclamo mis derechos ante los demás.					
6. Saludo de modo adecuado a otras personas.					

ENUNCIADOS	Nunca	Casi Nunca	Algunas veces	Casi siempre	Siempre
7. Expreso y defiendo calmadamente mis opiniones.					
8. Elijo una solución efectiva y justa para las personas implicadas en problemas con otros chicos y chicas.					
9. Respondo correctamente a las peticiones y/o sugerencias de los adultos.					
10. Respondo con agrado a las emociones y sentimientos positivos de los demás: felicitaciones, alegría, muestras de afecto.					
11. Ayudo a otros chicas y chicos en distintas ocasiones					
12. Me pongo en el lugar de los chicos y chicas que tiene un problema y busco soluciones.					
13. Me río con otras personas cuando es oportuno					
14. Frente a un problema con un adulto, trato de solucionarlo poniéndome en su lugar.					
15. Pido ayuda a otras personas cuando lo necesito					
16. Inicio y termino las conversaciones con adultos.					
17. Acepto que las personas con las que estoy hablando decidan terminar la conversación.					
18. Respondo correctamente a las personas mayores que se dirigen a mí de modo amable y educado.					
19. Hago alabanzas y digo cosas positivas a otros chicos y chicas					
20. Respeto las emociones y sentimientos desagradables y negativos de los demás: críticas, enfado, tristeza.					
21. Respondo con agrado cuando otro/a chico/a me pide que juegue o realice alguna actividad con él / ella					
22. Respondo amablemente el saludo de otras personas					
23. Me relaciono con los adultos siendo cortés y educado.					
24. Pido favores a otros(as) para satisfacer alguna necesidad personal.					
25. Coopero con otros/as chicos/as en diversas actividades y juegos, participando, dando sugerencias, animando.					

ENUNCIADOS	Nunca	Casi Nunca	Algunas veces	Casi siempre	Siempre
26. Sonríó a los demás ante situaciones agradables.					
27. Expreso a los demás mis emociones y sentimientos agradables y positivos: felicidad, placer, alegría.					
28. Frente a un conflicto con otros chicos y chicas, planifico cómo voy a poner en práctica la solución elegida.					
29. Hago peticiones, sugerencias y quejas a los adultos.					
30. Pienso en las consecuencias de lo que puedo hacer para solucionar un problema que tengo con otros chicos y chicas.					
31. Demuestro mi agrado cuando otras personas me hacen alabanzas, elogios y cumplidos.					
32. Comparto mis cosas con los otros chicos y chicas.					
33. Tengo conversaciones con los adultos.					
34. Dialogo con otra persona, escuchando lo que me dice, respondiendo a lo que me pregunta, y expresando lo que pienso y siento.					
35. Termino las conversaciones con otros chicos y chicas de modo adecuado.					
36. Respondo cortésmente cuando otros chicos y chicas se dirigen a mí de modo amable y educado.					
37. Me junto con otros chicos y chicas que están jugando o realizando una actividad.					
38. Controlo mis emociones y sentimientos desagradables y negativos: tristeza, enfado, fracaso.					
39. Acepto amigablemente cuando otros chicos y chicas quieren entrar en nuestra conversación.					
40. Soy sincero cuando alabo y elogio a los adultos.					
41. Acepto que otros chicos y chicas quieran iniciar una conversación conmigo.					
42. Ante un problema que tengo con otros chicos y chicas, trato de elegir la mejor solución.					

ENUNCIADOS	Nunca	Casi Nunca	Algunas veces	Casi siempre	Siempre
43. Me presento ante otras personas cuando es necesario.					
44. Acepto que otros chicos y chicas quieran unirse conmigo a jugar o realizar una actividad.					
45. Hago favores a otras personas en distintas ocasiones.					
46. Me uno a la conversación que tienen otros chicos y chicas.					
47. Respeto la expresión y actuación de las personas que defienden sus derechos.					
48. Expreso mi desacuerdo con otras personas cuando es oportuno.					
49. Ante un problema con otros chicos y chicas, trato de buscar las causas que lo motivaron.					
50. En una conversación con otras personas, participo activamente, intervengo y comparto el tema.					
51. Identifico los problemas que surgen cuando me relaciono con otros chicos y chicas.					
52. Ante un problema con otros chicos y chicas, busco muchas soluciones.					
53. Inicio conversaciones con otros chicos y chicas.					
54. Pienso en las consecuencias de lo que pueden hacer los demás para solucionar un problema que tengo con otros chicos y chicas.					
55. Inicio juegos y otras actividades con otros chicos y chicas.					
56. Expreso cosas positivas de mí mismo /a ante otras personas.					
57. Presento a otras personas que no se conocen entre sí.					
58. Participo en grupos de chicos y chicas de acuerdo a sus normas.					
59. Me relaciono con otros chicos y chicas, pido las cosas por favor, digo gracias y /o me disculpo.					

ENUNCIADOS	Nunca	Casi Nunca	Algunas veces	Casi siempre	Siempre
60. Intervengo en una conversación de grupo si es necesario y lo hago de modo amable.					

Puntuación	Área. 1	Área .2	Área. 3	Área . 4	Área 5	Área . 6	Puntaje TOTAL

Comentarios y Observaciones
