

UNIVERSIDAD INCA GARCILASO DE LA VEGA

NUEVOS TIEMPOS, NUEVAS IDEAS



**ESCUELA DE POSGRADO
DR. LUIS CLAUDIO CERVANTES LIÑÁN**

TESIS

**EFFECTOS DE UN PROGRAMA COGNITIVO CONDUCTUAL EN LAS
HABILIDADES SOCIALES DE ALUMNOS DE SECUNDARIA DE
ORGANIZACIONES ESTUDIANTILES DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA
CORAZÓN DE JESÚS DE LIMA - 2016.**

PRESENTADA POR:

BACH. MANUEL FRANCISCO CORNEJO DEL CARPIO

**PARA OPTAR EL GRADO ACADÉMICO DE:
MAESTRO EN TERAPIA COGNITIVA CONDUCTUAL DE LOS TRASTORNOS
PSICOLÓGICOS Y PSIQUIÁTRICOS**

ASESOR: MAG. BASILIO SIFUENTES VILLANUEVA

LIMA - PERÚ

2017

Dedicatoria

Con amor y gratitud a Dios, y a mi familia por ofrecerme su valioso tiempo y apoyo incondicional para lograr mi superación profesional. Asimismo, a mi hermano Raúl.

Agradecimiento

Expreso mi agradecimiento a los directivos y psicóloga de la institución Educativa que han colaborado en la materialización de la presente investigación.

A mis familiares por su apoyo fundamental en mi formación profesional, quienes con su presencia supieron siempre transmitirme su confianza y aliento para que supiera mantener el equilibrio como persona.

A mi asesor, Dr. Basilio Sifuentes, al Dr. Gustavo Ríos y a mi hermano Raúl, a quienes reconozco como referentes importantes en mi formación profesional.

A mis colegas y amigos Wilson Vega y Lincol Olivas.

Índice

Carátula	i
Índice	iv
Resumen	vii
Abstract	viii
Introducción	9
Capítulo I : Fundamentos Teóricos de la Investigación	11
1.1 Marco Histórico	11
1.2 Marco Teórico	13
1.3 Investigaciones	32
1.4 Marco Conceptual	41
Capítulo II: El Problema, Objetivos, Hipótesis y variables	45
2.1 Planteamiento del Problema	45
2.1.1 Descripción de la realidad problemática	45
2.1.2 Antecedentes teóricos	47
2.1.3 Definición del Problema	51
2.2 Finalidad y Objetivos de la investigación	52
2.2.1 Finalidad	52
2.2.2 Objetivo General y específicos	53
2.2.3 Delimitación del estudio	53
2.2.4 Justificación e importancia del estudio	54
2.3. Hipótesis y Variables	57
2.3.1 Supuestos teóricos	57
2.3.2 Hipótesis: Principal y Específicas	60

2.3.2 Variables e Indicadores	61
Capítulo III: Método, técnica e instrumentos	62
3.1 Población y Muestra	62
3.2 Diseño (s) a utilizar en el estudio	64
3.3 Técnica (s) e Instrumento (s) de recolección de datos	64
3.4 Procesamiento de datos	65
Capítulo IV : Presentación y Análisis de los Resultados	108
4.1 Presentación de los Resultados	108
4.2 Contrastación de Hipótesis	114
4.3 Discusión de Resultados	120
Capítulo V : Conclusiones y Recomendaciones	125
5.1 Conclusiones	125
5.2 Recomendaciones	127

REFERENCIAS

ANEXOS

INDICE DE TABLAS

	Pag.
Tabla 1. Niveles de habilidades sociales antes de la aplicación del programa	108
Tabla 2. Niveles de asertividad antes de la aplicación del programa	109
Tabla 3. Niveles de comunicación antes de la aplicación del programa	109
Tabla 4. Niveles de autoestima antes de la aplicación del programa	110
Tabla 5. Niveles de toma de decisiones antes de la aplicación del programa	110
Tabla 6. Niveles de habilidades sociales después de la aplicación del programa	111
Tabla 7. Niveles de asertividad después de la aplicación del programa	111
Tabla 8. Niveles de comunicación después de la aplicación del programa	112
Tabla 9. Niveles de autoestima después de la aplicación del programa	112
Tabla 10. Niveles de toma de decisiones después de la aplicación del programa	113
Tabla 11. Pruebas de bondad de ajuste a la distribución normal	113
Tabla 12. Comparación de medias de habilidades sociales antes y después del programa.	114
Tabla 13. Puntajes promedios de habilidades sociales antes y después del programa.	115
Tabla 14. Comparación de medias de asertividad antes y después del programa.	116
Tabla 15. Puntajes promedios de asertividad antes y después del programa.	116
Tabla 16. Comparación de medias de comunicación antes y después del programa.	117
Tabla 17. Puntajes promedios de comunicación antes y después del programa	117
Tabla 18. Comparación de medias de autoestima antes y después del programa.	118
Tabla 19. Puntajes promedios de autoestima antes y después del programa.	118
Tabla 20. Comparación de medias de toma de decisiones antes y después del programa.	119
Tabla 21. Puntajes promedios de toma de decisiones antes y después del programa.	119

RESUMEN

La presente investigación: “Efectos de un programa cognitivo conductual en las habilidades sociales de alumnos de secundaria de organizaciones estudiantiles de la institución educativa corazón de Jesús de Lima. 2016”, tiene como objetivo, determinar los efectos de la aplicación de un programa cognitivo conductual en las habilidades sociales de la muestra indicada.

La investigación se desarrolló dentro del enfoque cuantitativo, asumiendo el tipo de investigación causal explicativa, de diseño pre experimental, y muestreo no probabilístico. La muestra indica 32 estudiantes de ambos sexos de nivel secundaria entre 14 y 16 años. El instrumento de recolección de datos fue: Lista de evaluación de habilidades sociales, diseñado por el Instituto Nacional de Salud Mental Honorio Delgado- Hydeyo Noguchi (2005)

Los resultados de la investigación evidencian un valor $p > 0.05$, señalando que los puntajes de la variable y sus dimensiones se ajustan a la curva de distribución normal. La hipótesis general, afirma un valor $p < 0.05$; y las medias pre y post indican 149.81 y 165.56 respectivamente, lo que sugiere que existen diferencias significativas entre los puntajes promedio de habilidades sociales antes y después de la aplicación del programa. Asimismo, las dimensiones de las variables como la asertividad, habilidades comunicativas, autoestima y toma de decisiones manifiestan un valor $p < 0.05$, señalando la influencia del programa en las habilidades sociales de los alumnos. Finalmente se concluye que se lograron los objetivos señalados y se contrastaron las hipótesis formuladas, llegando a la conclusión que existe influencia directa y significativa de la variable de estudio.

Palabras claves: Programa de habilidades sociales, organizaciones estudiantiles, autoestima, toma de decisiones, asertividad, habilidades comunicativas.

ABSTRACT

The present investigation: "Effects of a cognitive behavioral program on the social skills of high school students of student organizations of the educational institution heart of Jesus of Lima. 2016", aims to determine the effects of the application of a cognitive behavioral program on the social skills of the indicated sample.

The research was developed within the quantitative approach, assuming the type of explanatory causal research, pre-experimental design, and non-probabilistic sampling. The sample indicates 32 students of both sexes of secondary level between 14 and 16 years old. The data collection instrument was: Social skills assessment list, designed by the Honorio Delgado-Hydeyo Noguchi National Institute of Mental Health (2005)

The results of the investigation show a value $p > 0.05$, indicating that the scores of the variable and its dimensions are adjusted to the normal distribution curve. The general hypothesis affirms a value $p < 0.05$; and the pre and post means indicate 149.81 and 165.56 respectively, which suggests that there are significant differences between the average scores of social skills before and after the application of the program. Likewise, the dimensions of the variables such as assertiveness, communication skills, self-esteem and decision-making show a value $p < 0.05$, indicating the influence of the program on the social skills of the students.

Finally, it is concluded that the indicated objectives were achieved and the hypotheses formulated were contrasted, reaching the conclusion that there is direct and significant influence of the study variable.

Key words: Social skills program, student organizations, self-esteem, decision making, assertiveness, communication skills.

INTRODUCCIÓN

En estos tiempos y espacios la posibilidad de mostrar capacidades de interacción de manera efectiva con los demás es cada vez más pertinente y necesaria, continuamente podemos observar y valorar las consecuencias negativas de la carencia o insuficiente evolución e incremento de las denominadas habilidades sociales para establecer relaciones de comunicación, y que impliquen relaciones de interacción efectivas, asimismo, manifestar las emociones adecuadamente, interrelacionarse con los adultos y proponer formas de solucionar problemas ante situaciones generales y específicas. Es decir, las identificadas como competencias sociales son fundamentales para las personas en el momento actual como en tiempos posteriores. La competencia social con un insuficiente desarrollo tiene definitivamente efectos negativos para el individuo tanto en el tiempo inmediato como en el mediano, y necesariamente se relaciona con la una aceptación disminuida, fracaso, deserción del sistema educativo, disminución en el rendimiento académico, deficiente adaptación e inclusive problemas de salud mental o psicológica, tanto en la edad adolescente como en la etapa adulta. La presente investigación se pretende ubicarse en la determinación de los efectos de un programa de intervención de habilidades sociales en los alumnos que conforman las organizaciones estudiantiles de la Institución Educativa Particular. “Corazón de Jesús” de Lima. El programa de intervención utilizado es el Manual de habilidades sociales en adolescentes escolares del Ministerio de Salud, asimismo, considera la teoría del aprendizaje social y la teoría cognitivo-conductual, intenta establecer y/o modificar comportamientos para fortalecer e incrementar las interacciones sociales adecuadas de los participantes.

La presente investigación se ha estructurado en 5 capítulos, de tal manera que en el capítulo I, presentamos el marco histórico y teórico que aportan las bases teórico-científicas, y las investigaciones anteriores que sirven de sustento desde el punto de vista empírico, y finalmente el marco conceptual, relacionado con las categorías teóricas utilizadas en el estudio.

En el capítulo II, presentamos el planteamiento del problema, objetivos, hipótesis y variables. Asimismo, la finalidad, los objetivos y la delimitación del

estudio. Finalmente, se considera la justificación e importancia de la investigación, agregando las hipótesis y las variables.

En el capítulo III, se expone el método, técnica e instrumentos, considerando la población y la muestra, el diseño de investigación, las técnicas e instrumento de recolección de datos, y el procesamiento de datos. Asimismo, en el capítulo IV, se evidencian la presentación y análisis de los resultados, teniendo en cuenta la contrastación de las hipótesis y la discusión de resultados. Finalmente, en el capítulo V presentamos las conclusiones y recomendaciones. También, se incluyen las referencias bibliográficas y finalmente, los anexos.

∴

Capítulo I:

Fundamentos teóricos de la investigación

1.1. Marco Histórico

La historia presenta la existencia de un buen número de autores que identifican al entrenamiento de las denominadas como habilidades sociales como semejante al identificado como entrenamiento asertivo (EA), este contexto fue evidente desde la década del 70. Es cierto que el interés por el conocimiento de las habilidades de relaciones sociales mutuas ha tenido un incremento notable en los últimos años. De hecho es real que se han editado y producido gran cantidad de investigaciones científicas sobre el tema, de igual manera se han elaborado y aplicado suficientes y diversos programas y procedimientos de intervención con el objetivo de reforzar la competencia social. De la misma manera, los niños en espacios familiares o en ámbitos escolarizados son marginados por manifestar conductas agresivas, ser conflictivos, con dificultades para relacionarse con sus pares, y que no logran sobresalir en el grupo etéreo correspondiente, se encuentran en riesgo evidente y en consecuencia el nivel de adaptación social y socioemocional tendrá consecuencias adversas.

La importancia y necesidad de las habilidades sociales en la etapa infantil es valorada y apoyada por los resultados de estudios e investigaciones en las que se patentiza de manera contundente de que existe una fuerte relación entre las competencias sociales características de la infancia y la adaptación psicológica, social, académica, tanto en dicha etapa como en la edad adulta.

Un análisis histórico sobre el tema relacionado con las habilidades sociales evidencia que son numerosos los intentos por asumir nuevas denominaciones para la propuesta terapéutica de Salter (1949) sucedieron considerando el supuesto de que las categorías utilizadas no contenían todas las características del momento, así Lazarus (1971) sugirió el concepto de "Libertad Emocional", Fensterheim (1972) (de acuerdo con Hidalgo y Abarca, 1992) precisó el término

“Autoafirmación”, y Liberman y cols. (1995) sugirieron la categoría de “Efectividad Interpersonal”. Macfall (1982) refirió la denominación de “Entrenamiento Conductual”. Es posible también afirmar que en la década 1969-1979, Golstein (1973) propuso la expresión “Terapia del Aprendizaje Estructurada”.

Contemporáneamente a la emergencia del entrenamiento asertivo (EA) en Norteamérica, un nuevo interés apareció en Inglaterra, específicamente en la Universidad de Oxford con Argyle (1969,1984) y Argyle, Furnhan y Graham, (1981) divulgaban el concepto de “Habilidades Sociales”. Sin embargo, a través del tiempo, y en la medida que se reducían las investigaciones y publicaciones sobre entrenamiento asertivo (EA), ocurría un efecto opuesto con la perspectiva de Entrenamiento de Habilidades Sociales (EHS). Asimismo, desde la década 1980–1989, aumentaban las publicaciones sobre entrenamiento de habilidades sociales (EHS), se realizaron trabajos de investigación e intervenciones sobre el desempeño en relaciones interpersonales. Pero también un efecto recurrente sobre que habilidades sociales y asertividad se consideraban como equivalentes.

Es claro y concreto que el Entrenamiento de Habilidades Sociales (EHS) y el Entrenamiento Asertivo (EA), son propuestas orientadas hacia el repertorio del comportamiento social, Se entiende que el primero tiene un marco teórico más elaborado porque pretende un objetivo integral, porque el EHS considera una variedad de procedimientos, aplicables a cualquier dificultad en las relaciones interpersonales independiente del componente de ansiedad. En tanto, que el mayor número de los estudios del EA se ha reducido al reconocimiento de los derechos y a la manifestación de sentimientos negativos (Hargie, Saunders y Dickson, 1981).

Es importante señalar que muchos autores e investigadores están de acuerdo en la similitud entre el Entrenamiento de Habilidades Sociales (EHS) y Entrenamiento Asertivo (EA) (Caballo 1993-1996). Asimismo, otros estudiosos del tema afirman que no existen fundamentos para utilizar el concepto de asertividad (Caballo, 1993). Asimismo, existen otros autores que ubican al comportamiento asertivo como parte inclusiva de las habilidades sociales (Hidalgo y Abarca, 1992, Arón y Milicic, 2000).

El Entrenamiento de Habilidades Sociales y el Entrenamiento Asertivo, coinciden en varios aspectos, pero se diferencian en cuanto a los conceptos claves como en la magnitud de su ámbito aplicativo. Del Prette, y Del Prette, (1996) aseguran que las habilidades sociales pertenecen a un ámbito más amplio de las relaciones sociales y se dirigen hacia espacios que desbordan a la asertividad, incluyendo las habilidades comunicativas, resolución de problemas, de cooperación y aquellas que están establecidas en cada subcultura grupal humana. Asimismo, además de los conceptos referidos a las habilidades sociales y de asertividad, existe otro que se hace presente con mucha frecuencia en este campo y es el de competencia social.

Gumpel (1994), señala que es posible encontrar mucha información científica que propicia definiciones de las habilidades sociales, sin embargo, en la actualidad persiste un considerable desacuerdo entre los numerosos estudiosos en lo relacionado con el tema presente, y en consecuencia, no se tiene a disposición aun de una propuesta conceptual y una definición consensuada.

1.2. Marco Teórico

1.2.1. Habilidades sociales:

Las categorías o conceptos de habilidades sociales y competencia social son empleados frecuentemente como sinónimos, en los textos relacionados con el área psicosocial, algunas enfatizan el carácter funcional del repertorio comportamental, o sea, la adecuación al medio y las repercusiones reportadas, y otras señalan su contenido verbal o no verbal. Así, por ejemplo, ciertos autores expresan que:

- a. La competencia social es un concepto amplio que incluye el de habilidades sociales y el de comportamiento adaptativo. (Caballo, 1993)
- b. McFall y Twentyman (1,982) sugiere una diferencia entre los conceptos de competencia social y habilidades sociales. Este autor propone y hace referencia que la “Competencia social indica que es una concepción evaluativa, evidencia la opinión de algunos basadas en ciertos indicadores, señalando que el comportamiento de alguien en una actividad es correcto

(sentido evaluativo), pero que las habilidades sociales son parte constitutiva de la competencia, por eso se les considera en sentido descriptivo. McFall y Twntyman (1982), afirma la presencia de algunos elementos:

- La competencia no se valora como parte del sujeto, sino que hace referencia a la evaluación del desempeño.
- La evaluación realizada por alguien involucra una probabilidad de error, así mismo la influencia del evaluador.
- Las evaluaciones de las competencias son realizadas en actividades y espacios específicos, y su modificación influye en el desempeño evidenciado por la persona evaluada.
- Las variables implícitas de persona relacionadas con el sexo, edad, experiencia, pueden influenciar en la opinión externa.

En consecuencia, para los autores McFall y así mismo para Argyle (1984) sostienen que la competencia social y las habilidades sociales son conceptos diferentes. De igual manera, existen otros conceptos relacionados con las habilidades sociales y realizando una revisión a través de historia se puede ubicar diferentes conceptos que tienen relación con el concepto de habilidades sociales como:

Entrenamiento asertivo: durante casi 10 años (1979 y 1989) no pocos investigadores usaban simultáneamente este término con el de entrenamiento de habilidades sociales.

Según, Lazarus (1981), expresa sobre la Libertad emocional: en 1971, que este término tenía un significado que implicaba algo más que las conductas asertivas o sociales.

Autoafirmación: Fensterheim (1972) consideró este término para combinar la integración de conductas sociales como emocionales.

Efectividad interpersonal: Liberman y Cols. (1995) propusieron este concepto considerando el resultado y el desarrollo progresivo de las habilidades luego de un entrenamiento conductual.

Entrenamiento Conductual: MacFall (1996) aceptó la denominación "Entrenamiento Conductual".

Terapia de aprendizaje Estructurada: Golstein (1973), dispone de este término en función a sus conocimientos y experiencia de entrenamiento conductual y mejoramiento de las habilidades sociales con el uso de cuatro técnicas:

- Modelamiento
- Juego de roles
- Retroalimentación
- Entrenamiento para la transferencia

1.2.2. Características de las habilidades sociales

Es importante para un mejor entendimiento y comprensión pertinente de este concepto referido a las habilidades sociales, es necesario tener presente algunas de sus características, indicadas por Monjas (1992) y Caballo (1993):

- a. Las habilidades sociales son conductas y repertorios de conducta adquiridos mediante el aprendizaje. No se consideran rasgos de personalidad, se incorporan mediante el aprendizaje, y en consecuencia, son posibles de poder cambiar, enseñar o mejorar mediante los procedimientos del aprendizaje.
- b. Son habilidades que se manifiestan en ámbitos interpersonales, esto es, exigen que se produzca una interacción. No se consideran otras habilidades de adaptación social como las 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 son parte componente de una de las áreas del comportamiento reconocido como adaptativo. Empero, es común ubicar algunos textos relacionados con el entrenamiento en habilidades sociales que incluyen habilidades como vestirse, preparar alimentos u orientarse en el espacio, son habilidades que se relacionan con la adaptación social, no son en sentido estricto habilidades sociales. En consecuencia, las habilidades sociales son dependientes de la conducta de las otras personas que se encuentren en el medio. Por ello, necesitan de habilidades de inicio y de respuestas interdependientes dentro de una relación de reciprocidad.

- c. Las habilidades sociales incluyen elementos evidentes observables, verbales como: preguntas, alabanzas, autoafirmaciones, peticiones. También se aceptan no verbales como: mirada, gestos, sonrisa, orientación, expresión facial, expresión corporal, distancia-proximidad; además de otros elementos de carácter y emocionales y cognitivos como: conocimiento social, capacidad de ponerse en el lugar de otros semejantes, capacidad de solucionar problemas sociales, constructos personales, expectativas, planes y sistemas de autorregulación. También elementos fisiológicos como: tasa cardiaca, respiración, presión sanguínea, respuestas electrodermales. Finalmente, la habilidad social se manifiesta en lo que la persona dice, hace, piensa y siente.
- d. Las habilidades sociales incrementan el refuerzo social y la satisfacción recíproca. Por eso, tener un conjunto necesario y adecuado de habilidades sociales posibilita que el sujeto adquiera más refuerzo de su contexto, y permite además, la obtención de la interrelación, satisfacciones a los participantes.
- e. Las habilidades sociales son propias del momento y lugar. Una conducta es considerada como habilidad social en relación del contexto y de sus reglas, asimismo, de las personas participantes en la interacción, de la edad, del sexo, de los sentimientos de los demás, etc. Por eso, para que un comportamiento sea considerado como hábil desde el punto de vista social, es básico que el sujeto, tenga sus metas y motivaciones, sea capaz de recibir la información básica de dicho contexto o situación (ambiente físico e indicadores verbales y no verbales). También ha de ser capaz de comprender tal información a base de la experiencia, la observación, el aprendizaje y la maduración (interpretación de reglas de la situación, de los sentimientos y los deseos de los demás). También, debe actuar sobre ella exponiendo conductas verbales coherentes y no verbales apropiadas. Finalmente, debe ser capaz de evaluar, controlar y regular su conducta a través de la retroalimentación externa (verbal y no verbal), asimismo de la evaluación interna (cogniciones, emociones). Así mismo es fundamental la presentación de metas, propósitos o motivación social para incrementar y desarrollar un adecuado repertorio de habilidades sociales.

1.2.3. Aprendizaje y desarrollo de las habilidades sociales

Entender el desarrollo de habilidades sociales de los sujetos dentro de la pubertad es imprescindible saber el procedimiento por medio del cual, se incorporan naturalmente, también las causas que inciden en un desarrollo adecuado.

Caballo (1993), señala la no existencia de datos concluyentes en relación con el cuándo y el cómo se adquieren las habilidades sociales, sin embargo, la etapa de la niñez con seguridad una etapa crítica. Los niños, tienen la posibilidad de nacer con una tendencia definida por el temperamento y la expresión de su conducta, tendría relación con una condición fisiológica heredada que podría catalizar la manera de responder.

Caballo (1993), enfatiza la consideración mediante la cual, el temperamento, concebido como la expresividad emocional espontánea, determina la naturaleza del ambiente socio-emocional interpersonal y la facilidad para el aprendizaje. De esta manera, una persona expresiva emocionalmente tiene la tendencia a crearse un contexto social y emocional con mayores expectativas estimulantes.

En conclusión, el niño con mayores posibilidades expresivas ofrece mayor información en relación a su estado emocional, le permite además, obtener retroalimentación del contexto social inmediato sobre su condición y obtiene en consecuencia, suficiente información sobre los demás. Esto favorecería el incremento y desarrollo de las habilidades sociales con lo cual sería un sujeto socialmente competente.

El desarrollo de las habilidades sociales están en función en principio de la maduración y de las experiencias de aprendizaje no se considera una manifestación de rasgos internos y estables de personalidad. Durante el transcurrir de la vida, las personas aprenden observando a los demás y de sus propias experiencias gregarias, de las interacciones con su ambiente social próximo. Los procesos implicados en el aprendizaje de las habilidades sociales, se afirma que son los mismos que participan en el aprendizaje de otras conductas. (Argyle, 1969).

En este sentido como lo afirma Monjas (1992), es posible distinguir cuatro mecanismos de aprendizaje principales:

- a. En primera instancia, la habilidad social que alguien exhibe muestra en una situación determinada, se relaciona con la maduración y las experiencias que el sujeto haya tenido en situaciones parecidas. Los niños, en sus interrelaciones con sus pares y con los adultos, reciben refuerzos o consecuencias aversivas del medio, de esta manera van asimilando en su repertorio de habilidades y poniendo en práctica todas aquellas conductas sociales que proporcionan consecuencias reforzantes, y por otro lado mantienen la tendencia a no manifestar conductas que les evidencie consecuencias calificadas aversivas. La posibilidad para concretar en la práctica las conductas en situaciones diversas (experiencias) permiten condiciones favorables para el mejoramiento y evolución de las habilidades sociales (Caballo, 1993).
- b. En segunda instancia, Bandura, (1977), el aprendizaje por medio de modelos y en concordancia con la teoría del aprendizaje social, muchas y variadas conductas se aprenden básicamente a través de la observación y de imitación de otras personas. También dentro de este repertorio de conductas se encuentran las habilidades sociales. Las personas tienen la oportunidad de exponerse en el transcurso de su vida a diversos y variados modelos y en función de ellos, aprenden algunas conductas sociales (verbales y no verbales) o desechar otras.
- c. En tercera instancia, se considera a la intervención directa utilizando las instrucciones verbales, las cuales pueden ser de carácter informal o sistemáticas de los otros, se aprende a emitir ciertas habilidades sociales y a identificar conductas calificadas como inadecuadas, estableciendo la posibilidad de disminuir o reducir la frecuencia de emisión de tales conductas.
- d. En cuarta instancia, la retroalimentación de otras personas. Esto evidencia que la información que las otras personas ofrecen sobre nuestras conductas, es otra alternativa de las maneras que repercuten en el aprendizaje o adquisición de las habilidades sociales. Así se demuestra que estas conductas tienen relación directa con las interacciones con el entorno social.

En las relaciones sociales se manifiestan, directa o indirectamente – mediante gestos, expresiones, posturas del cuerpo-, la consideración del comportamiento de la otra persona. Esta retroalimentación apoya el control de la conducta, a modificarla a base del contenido de la información entregada por quien da la retroalimentación y en consecuencia a servir como reforzamiento social contingente a las conductas sociales. (Monjas 1992)

Es claro y demostrable de manera contundente que el aprendizaje de cualquier conducta, especialmente el de las habilidades sociales, se realizan siempre en espacios interpersonales, gracias a la interacción con los demás. Y esto se patentiza gracias al carácter gregario del ser humano, empezando por el entorno inmediato o familiar, y luego con espacios mediatos como la escuela y la comunidad.

Hasta hace poco tiempo se estableció gran importancia, a las interrelaciones iniciales con los progenitores y cuidadores, y la gran mayoría de las investigaciones se fijaron en estudiar estas primeras relaciones para ubicar variables que tengan la posibilidad de influir en el desarrollo social. Ejemplo de ello es el modelo psicoanalítico que enfatiza en las primeras experiencias de relación padres-hijos como determinantes básicas del desarrollo social ulterior. Actualmente, se considera la importancia de estas relaciones iniciales en los primeros estadios del desarrollo, pero se enfatiza también en la influencia que en el desarrollo social tienen las relaciones con los pares.

1.2.4. Importancia de las relaciones tempranas.

Diversos estudios evolutivos o longitudinales afirman que diversas dificultades de adaptación social pueden estar relacionados a la naturaleza cualitativa de las interrelaciones de la primera infancia Klein, (1987). Existe la convicción que es un periodo específico para lograr el aprendizaje de habilidades de carácter social. Es verdad, que en los dos años iniciales vitales, la tarea desde la perspectiva evolutiva de mayor necesidad e importancia del niño es la incorporación de relaciones sociales efectivas con los demás, y obviamente, en la actualidad presente, la familia es el espacio de mayor importancia donde el niño convive, en consecuencia, significa una importancia definitiva en el aprendizaje de tal actividad evolutiva.

Por un lado, la familia es la que estructura el contexto social donde el niño se moviliza, la que ofrece oportunas experiencias, y la que le facilita relaciones con sus pares. Asimismo, es el espacio donde el niño halla los primeros contactos afectivos (apego seguro) que conforma la base para que en el futuro se vincule de manera adecuada con otros niños. La vinculación positiva con una figura de apego que posibilite un ambiente de seguridad e independencia, permite al niño a generar relaciones con sus pares, a incorporar habilidades sociales y a lograr un sentimiento de aceptación.

Ciertas investigaciones señalan la presencia de una relación 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, en consecuencia, si las iniciales vivencias afectivas del niño fueron adecuadas y saludables logrando relaciones afectivas eficaces, esto le hará posible mantener relaciones sociales positivas.

1.2.5. Importancia de las relaciones con los iguales.

Sin pretender restar la preponderancia de los primeros vínculos con las figuras de apego, muchos de los estudiosos y de las teorías que argumentan en relación al desarrollo social evidencian coincidencias sobre la importancia de las relaciones entre iguales como explicación causal que aporta significativamente a la evolución de un adecuado relacionamiento social.

La teoría del desarrollo moral (Durkheim, 1973), se acepta que las primeras experiencias familiares 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.

En la perspectiva de Bandura (1977), bajo el argumento teórico del aprendizaje social, se acepta que mediante de la observación, modelado y retroalimentación, los niños empiezan a descubrir y escoger los comportamientos sociales adecuados y, aunque en los años iniciales el modelado parental o adultos importantes implican un rol fundamental, el modelado y la interacción con los pares tiene una influencia contundente en la socialización futura del niño.

Piaget (1965), asume que las interacciones con los iguales son fundamentales y necesarias para un positivo desarrollo cognitivo y social. O sea, son en estas interacciones donde el niño tiene la posibilidad de desarrollar el sentido de independencia y cooperación, estableciendo una cantidad de reglas que le favorecen el paso de la dependencia de las reglas y sanciones dispuestas por los adultos a la independencia.

Las relaciones interpersonales con los iguales o pares facilitan al niño oportunidades especiales y únicas para desarrollar y ajustar habilidades importantes para el desarrollo social y para la aceptación por parte de los otros pares. Tales relaciones se contextualizan en ambientes cercanos o familiares, como en espacios mediatos como la escuela.

Corsaro (1985), formula las diferencias entre las interacciones sociales con elementos del grupo familiar y las vinculaciones con los otros niños dentro de la estructura familiar, los niños tienen a veces escasas posibilidades para llegar a acuerdos, ellos deben identificar, aceptar y adaptar las relaciones con padres y hermanos. Mediante las relaciones con los pares, los niños aprenden a que pueden controlar leyes sociales sobre consideraciones de necesidades propias y las exigencias del medio. Los niños aprenden que los iguales frecuentemente no lo aceptan inmediatamente, porque con frecuencia, un niño debe lograr sensibilizar a otros de sus fortalezas como parte del juego, y sin embargo, debe aceptar la posibilidad de ser excluido. Durante esta dinámica relacional los niños aprenden estrategias para ingresar a los equipos de juego, para buscar y dirigir la atención de otros, para establecer relaciones amicales, para solucionar diferencias y para lograr participar en juegos simbólicos y fantásticos. En conclusión, son espacios y momentos que no pueden dejar de experimentarlos. (Monjas, 1992).

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

La creación del área de entrenamiento de habilidades sociales (EHS) sucedió desde las diversas teorías y en intervenciones terapéuticas fundamentadas en diferentes formatos teóricos. Un análisis actual del tema de las habilidades sociales, se puede notar la falta de un marco teórico general que incorpore sus

repertorios conceptuales en un sistema único. En tanto se toma en cuenta que los principios, objetivos y conceptos relacionados con las técnicas de intervención y de evaluación, no se consideran como un contexto teórico-aplicado con un fundamento epistémico propio.

Actualmente el EHS se evidencia como un método de tratamiento que produce resultados en el campo teórico y fáctico desde espacios aplicativos en la superación de dificultades interpersonales, asimismo, en el incremento de los repertorios de comportamientos sociales.

Siguiendo a Hidalgo y Abarca (1992) se pueden reconocer cinco modelos teóricos en la formación del área de entrenamiento de habilidades sociales (EHS):

- a) Modelo de asertividad
 - b) Modelo de percepción social
 - c) Modelo de aprendizaje social.
 - d) Modelo cognitivo
 - e) Modelo de la teoría de los roles.
- a. Modelo de asertividad. Proviene de experiencias de laboratorio, se sustenta en dos corrientes que explican la insuficiencia en el desempeño social. La primera se ubica en el paradigma de condicionamiento clásico de Pavlov, con el cual Wolpe explica la neurosis experimental con gatos. Esta visión precisa el aprendizaje de la ansiedad mediante la relación del desempeño social con estímulos aversivos y su rol inhibitor en la provocación de las respuestas asertivas, reafirmando la urgencia de la aplicación terapéutica sobre los conductas emocionales.

La segunda, se apoya en los estudios experimentales sobre condicionamiento skinneriano, afirma que las dificultades de desempeño social como producto de un deficiente control de estímulos en el encadenamiento contingente de respuestas sociales (Eisler, Miler y Hersen, 1973), conociendo que las personas emiten conductas no asertiva debido reforzamientos inadecuados, o recibir castigos en sus desempeños asertivos o inclusive por ser reforzados al emitir conductas no asertivas, en

función a esta idea la propuesta operante indica la necesidad de desarrollar las intervenciones de habilidades sociales arreglando las contingencias ambientales, las que se consideran importantes para la adquisición, fortalecimiento y mantenimiento de todo el repertorio relacionado con los comportamientos interpersonales.

- b. Modelo de percepción social. Es representado por Argyle (1984), prefiere explicaciones del proceso cognitivo inicial que participa en la habilidad de percibir y decodificar el contexto social, esto señala a la capacidad de la persona para comprender el medio social propio, identificando cuál y cómo debe ser el comportamiento (verbal y no verbal) adecuado, y si este debe ocurrir o no. El error en la percepción y en la comprensión de los mensajes del otro, y de las normas y valores presentes en el contexto social, que afirman o niegan ciertos comportamientos podrían producir dificultades en las habilidades sociales. Morrison y Bellack (1981) sostienen la importancia de tomar en cuenta el desarrollo de habilidades relacionadas a la percepción social dentro de los objetivos en el EHS.
- c. Modelo de aprendizaje social. Este, marca una diferenciación entre aprendizaje y desempeño, sosteniendo que las causas que controlan a cada uno de estos procesos son distintas. Las consecuencias reforzantes se indican como factor motivacional de desempeño de comportamientos ya aprendidos, más que como causa de aprendizaje en relación a las consecuencias positivas obtenidas por el modelo y afirma patrones de comportamiento incorporados en el ámbito social. De acuerdo a este modelo muchas de las habilidades sociales se aprenden a través de experiencias interpersonales por observación (o vicarias), mediante la exposición comportamental de los otros, es un proceso de asimilación mental de los modelos. (Bandura, 1977).

La manifestación de los patrones de topografía y funcionalidad aprendidos por observación, estaría mediado por expectativas sobre las consecuencias probables para los diversos comportamientos interpersonales futuros, y por otros mediadores conceptuales cognitivos como creencias, percepciones y

pensamientos, implicados tanto de la adquisición como del desempeño social.

El aprendizaje a través del modelamiento ha sido asumida a las intervenciones en EHS (aprendizaje por observación del comportamiento de sí mismo y de otro, imitación y desarrollo de procesos cognitivos facilitadores), y a los procesos aplicados en esos programas como la reproducción de modelos, el análisis, la autoevaluación del desempeño propio y previsión de consecuencias para diferentes comportamientos.

- d. Modelo cognitivo. El modelo hace referencia a que el desempeño social es mediatizado por habilidades sociales y cognitivas aprendidas en la interacción del niño con su contexto social (Spivack, Platt y Shure 1976) y (Ladd y Mize 1983). La competencia social y cognitiva, indica a la capacidad de “organizar cogniciones y comportamientos en un curso de acción integrado y dirigido a los objetivos sociales”.
- e. Modelo de teoría de roles. Las habilidades sociales señalan al papel que juegan las expectativas dirigidas al propio rol y al de otros. Consiste principalmente en un conjunto de construcciones. El concepto “rol” ha adquirido significado por influencia del inglés “role” que significa función que algo o alguien cumple.

Toda persona tiene un grupo de pertenencia (al cual pertenece) y otro de referencia (que puede o no ser al que pertenece, pero que le sirve para usar sus normas de comportamiento, o bien para rechazarlas: son los grupos de referencia positiva o negativa, respectivamente).

1.2.7. Modelos explicativos del déficit en habilidades sociales

Monjas (1992), señala que existen un par de modelos que explican la carencia de habilidades sociales en los años infantiles; es decir, el modelo del déficit y el modelo de interferencia. En función al primero, los problemas relacionados con la de competencia social tienen como causa a que el individuo carece de un repertorio conductual y habilidades necesarias para relacionarse con los otros, porque nunca tuvo la oportunidad de aprenderlas. Esto podría ser posible, debido

a la carencia de modelos adecuados o estimulación apropiada, a la falta de oportunidades de aprendizaje o a la existencia de una historia inadecuada de reforzamiento. En relación al segundo, se afirma que el sujeto tiene determinadas habilidades, pero no las pone en práctica debido a algunos factores emocionales y/o cognitivos y motores que imposibilitan su ejecución. Entre las variables que interfieren se agregan los pensamientos depresivos, limitaciones en la habilidad para ponerse en lugar de los otros, la baja habilidad de solución de problemas, comportamiento motor deficiente o excesivo, creencias irracionales, ansiedad, miedo, bajas expectativas sobre sí mismo, y déficit en percepción y discriminación social.

Caballo (1993) realiza un análisis bajo el esquema sugerido por McFall y Twentyman (1982) agrupa los problemas que con mayor frecuencia puedan encontrar las personas durante de las diferentes fases de aplicación de una conducta calificada como socialmente habilidosa.

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

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

	<ul style="list-style-type: none"> ▪ 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

Es posible identificar, varios aspectos involucrados con deficiencias en los denominados repertorios conductuales de habilidades observables y de capacidades personales no observables, y con otros, relacionados con el medio ambiente, que pueden afectar positivamente en el desarrollo de estas fases. Asimismo, los fracasos producidos en cada una de ellas y que afectarán de manera negativa en las subsiguientes.

1.2.8. Las habilidades sociales en la escuela.

La escuela es el segundo contexto socializado, porque en su dinámica cumple con dos funciones: la educación y la formación. Mediante la escuela el niño se socializa con sus profesores y con otros niños mayores y más pequeños que él. El profesor mediante la labor educativa influye de manera contundente en la vida del niño, sirviendo como modelo de conductas sociales, moldea el comportamiento del niño a través de los procesos de reforzamiento.

Se afirma que las características personales del profesor inciden en el comportamiento de los niños. Los profesores hostiles y dominantes afectan

negativamente la adaptación social de los estudiantes, interfiriendo en las conductas cooperativas y socialmente adaptadas.

La autoestima es otro de los factores que puede afectar negativamente la relación profesor-alumno, porque las metodologías educativas utilizadas, influyen en el comportamiento de los niños. Las reprimendas que muchas veces forman parte de las estrategias de control de la conducta de los educandos, y son realizadas de manera pública o privada. Asimismo, la ubicación geográfica de la escuela (rural, urbana, lejos o cerca de centros poblados), la ubicación de la sala de clase y la distribución del mobiliario pueden dar origen a distintas formas de interacción profesor-alumno. También el tamaño de las escuelas puede afectar en el desarrollo social de los niños, así en la escuela pequeñas, los niños participan en muchas actividades que en aquellas que asisten a escuelas grandes.

Schaffer (1996), indica que las relaciones entre pares apoyan significativamente al desarrollo cognitivo y social, asimismo a la funcionalidad eficaz con la que nos relacionamos como adultos, afirmó que dentro de la etapa infantil, el predictor con mayor significación de la adaptación adulta, no está relacionado con la capacidad intelectual, tampoco el rendimiento académico referido a las calificaciones, ni el comportamiento en el aula; sino, la habilidad que el niño tenga para relacionarse socialmente con sus pares.

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

Los niños con edades que se ubican dentro de los 6 años, si no han obtenido un nivel básico de su repertorio de habilidades sociales, aumentan la probabilidad de riesgos en su vida futura. Ellos proponen que es positivo y oportuno que los programas elaborados para la niñez consideren necesarias realizar evaluaciones programadas para identificar el progreso de los niños en la adquisición e incremento del repertorio de habilidades sociales. (McClellan y Katz 1996),

Marrs (2008), Señala desde su posición como especialista del habla y la comunicación, que cuando la situaciones de interrelaciones sociales se complejizan, las dificultades relacionadas con las habilidades sociales se muestran con claridad. Esto reafirma la idea que la carencia de una adecuada formación en habilidades sociales, los niños que presentan dificultades sociales,

estas se incrementarán en futuro. Esto crea la necesidad de educar las habilidades sociales en espacios familiares y académicos. Es importante apoyar a los niños a relacionarse eficazmente con sus pares y participen en los lugares señalados de participación. Lograr estimular el desarrollo de las habilidades sociales en la familia y la escuela, estos se convertirán fuentes de seguridad, lo cual facilitará mejores relaciones con los otros niños y los adultos, logrando un buen ajuste en el futuro.

Arellano (2012), refiere una experiencia cómo un líder de un grupo de alumnos de sexto grado identificados con una discapacidad de aprendizaje donde indica que al interactuar con algunos niños que participaban en un programa, mostraban carencia de habilidades sociales, pero que el responsable también las tenía, lo cual impedía complementarse con los alumnos y motivarlos para la práctica real.

1.2.10. Posibilidad de incrementar las habilidades sociales

La posibilidad de incrementar el repertorio de habilidades sociales en los niños es real. Las conductas con implicancias de relaciones sociales, pueden ser aprendidas, desaprendidas, es decir, modificadas cuantitativa y cualitativamente. Es necesario conocer y sensibilizar al púber en relación a su modo, de comportarse, y cómo estas conductas le facilitan o le impiden relacionarse con los demás naturalmente, evidenciando empatía, interés, 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 ellas, manifestar sus emociones e interrelacionar con los adultos.

Es posible que de manera natural, estas indicaciones puedan ser aprendidas e incorporarlas como hábitos. Las habilidades sociales son posibles ser incrementadas recurriendo a la aplicación de programas conductuales específicos, reconocidos por su efectividad, ya que parten de criterios de:

- Medición Inicial de la conducta. (línea base)

- Identificar los comportamientos a mejorarse, elaborar un programa de entrenamiento con estrategias y técnicas para mejorar e incrementar las conductas deficitarias. (aplicación)
- Finalizando el entrenamiento es necesario estabilizar la conducta, es decir, usarla oportunamente en ambientes naturales, mediante tareas de extensión aplicadas en la escuela, el barrio, la casa...) para ser ejecutadas por los participantes del programa. (generalización)

La práctica indica y se puede afirmar de la existencia de diversas investigaciones de programas aplicados a diferentes poblaciones infantiles de riesgo, a niños con habilidades diferentes de educación especial, a jóvenes privados de su libertad, a niños y adolescentes en las escuelas latinas. Las evidencias de la aplicación de estos programas han sido eficaces, observando el incremento de las habilidades y con la consecuente adaptación de los participantes para relacionarse con su medio.

1.2.11. Programas psicoeducativos para optimizar las habilidades sociales

Los programas psicoeducativos se han estructurado en función, principalmente, de las necesidades de los alumnos, es por eso que se tienen programas psicoeducativos de entrenamiento de habilidades sociales para niños con diferentes problemáticas. Por ejemplo: déficits sensoriales, motores, sociales, intelectuales, emocionales. Como ejemplo se presentan algunos:

Caballo y Verdugo (1996), implementaron un programa de entrenamiento en habilidades sociales para alumnos con ceguera y otros con déficit visual e incluido en colegios regulares. Este programa fue complementado con la formación y asesoramiento a los profesores, considerando el objetivo de formular cambios en función a la experiencia personal de éstos. El programa se construyó con el objetivo de aplicarse en distintos espacios, especialmente educativos.

Atkinson (1983) manifiesta haber alcanzado niveles significativos en el rendimiento social y en la calidad de vida en los pacientes psiquiátricos que asistieron a los grupos psicoeducativos, logrando incrementar sustantivamente la calidad de vida y observada en una rehabilitación social permanente. Así mismo, Halford (1992) ha propuesto 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; las evidencias señalan que la mayoría de los pacientes experimentan una reducción en la sintomatología y una mejoría de la calidad de vida y del funcionamiento socio comunitario.

Hogarty, Anderson, Reiss y Carter (1991) han experimentado un procedimiento de intervención psicoterapéutica individual, a base del modelo psicoeducativo, donde se le enseña al paciente de manera gradual sobre su enfermedad y su manejo, promoviendo la auto observación y controlando los niveles de alteración afectiva y aplicar estrategias de afrontamiento basadas en el manejo adecuado del estrés, incluso las habilidades sociales y la resolución de problemas de la vida diaria. Los resultados indican que este procedimiento, después de dos años de seguimiento, ha demostrado efectos más prolongados que la terapia familiar y de apoyo en la adaptación social de los pacientes dentro de sus familias o viven de manera independiente, y en la reducción de recaídas de los pacientes insertados en sus familias.

En la Terapia Cognitivo Conductual, se realiza una relación entre las creencias, emociones y sentimientos vivenciados por la persona y el estilo de pensamiento incrementa sus dificultades de comportamiento. Durante la terapia se estimula al paciente a participar de manera activa examinando las evidencias en contra y a favor de las creencias; poniendo en duda sus estilos cotidianos de pensamiento sobre las creencias y mediante las habilidades de razonamiento y conjuntamente con la experiencia individual para proponer propuestas racionales y aceptables.

Las habilidades sociales de acuerdo con Liberman (1995), se definen como conductas interpersonales funcionales, para mantener e fortalecer la independencia y la supervivencia en la comunidad y socioemocionales para implantar, mantener e incrementar las relaciones de apoyo personal. El entrenamiento que exige sesiones estructuradas y directivas, se sostiene en los criterios del aprendizaje e incluye el definir los objetivos, instrucciones, modelado, ensayo conductual, reforzamiento social, práctica real y tareas para el hogar. Por medio de distintos módulos se entrenan habilidades comunicativas (iniciar y

mantener conversaciones, comunicación efectiva con familiares, conseguir y mantener amigos), habilidades para una funcionalidad autónoma en la cotidianidad (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 sociales han sido validados mediante la aplicación en variados lugares de tratamiento, tiempos y subgrupos de pacientes; también las expectativas de tratamiento se han ampliado, también el personal se ha ido especializando; y se han ampliado las técnicas aplicadas para mantener los cambios conductuales.

Desde hace buen tiempo se han realizado revisiones de los trabajos publicados en relación a la efectividad las intervenciones psicosociales, incluso el entrenamiento en habilidades, que han reconocido estos aspectos: Scott, y Dixon, (1995) aseguran que la ejecución de conductas motoras puede ser entrenada con éxito, que pueden ser mantenidas a lo largo del tiempo. Estos autores afirman que los hallazgos sostienen la eficacia del entrenamiento en habilidades psicosociales, por lo que estas experiencias deberían ser tomadas en cuenta en las guías de recomendaciones y el tratamiento.

La literatura muestra diferentes experiencias en el uso de programas de intervención para el entrenamiento de habilidades sociales en pacientes de diversa condición: psiquiátricos, jóvenes y adultos en prisión, alumnos con déficits intelectuales o físicas.

1.3. Investigaciones

En la actualidad se disponen de la existencia de suficientes experiencias y datos que evidencian de fuertes relaciones entre la competencia social en la infancia y la adaptación social, académica y psicológica, tanto en la infancia como en la vida adulta. Es así que se puede afirmar que las evidencias de tales investigaciones afirman que la competencia social adecuada en la infancia se correlaciona con logros académicos y sociales superiores y con la adaptación personal y social en la infancia y en la adultez, pero en caso contrario la carencia de habilidades

interpersonales tienen consecuencias negativas en el individuo, en la infancia como en la adolescencia y en la vida adulta.

La falta de habilidad social tiene implicancias negativas la aceptación, rechazo, ignorancia o marginación social de los pares, dificultades emocionales y académicas, problemas psicológicos y otras psicopatologías infantiles, delincuencia y otros problemas mentales en la adultez.

Las habilidades sociales no se relacionan con algunas intervenciones populares de autoayuda comerciales. En el Perú, no son pocos los estudios realizados sobre desarrollo de habilidades sociales en los educandos; asimismo a nivel de las instituciones educativas, tanto públicas como privadas, intentan desde las programaciones curriculares responder a las necesidades interpersonales específicas y concretas que presentan los niños y niñas en edad escolar, a pesar de que la mayoría de los intentos se apoyan en traducciones de programas diseñados en otros países. Sin embargo, es posible indicar los estudios que siguen.

A nivel nacional podemos encontrar:

Choque y Chirinos (2010), realizaron una investigación, “Eficacia del Programa de Habilidades para la Vida en Adolescentes Escolares de Huancavelica, Perú” 2010. El estudio tuvo como objetivo determinar la eficacia de un programa educativo de habilidades para la vida en el marco de las escuelas promotoras de la salud, en adolescentes escolares, implementado en el año escolar 2010.

Se aplicaron métodos investigación experimental, con preprueba y posprueba, con grupo control no equivalente. Fueron estudiados 284 estudiantes adolescentes de educación secundaria. Las variables analizadas fueron comunicación, autoestima, asertividad, toma de decisiones, sexo y edad. Resultados: hubo un incremento significativo en el desarrollo de las habilidades de comunicación y asertividad en los estudiantes del grupo experimental. No se encontraron diferencias significativas en el desarrollo de la habilidad de toma de decisiones y la autoestima.

La discusión de los resultados afirma que el programa educativo de habilidades para la vida es efectivo en un año escolar en el aprendizaje y desarrollo de las habilidades de comunicación y asertividad, sin embargo la autoestima y la habilidad de toma de decisiones no mostraron un cambio estadísticamente significativo por lo que es necesario reorientar su implementación. Asimismo el programa educativo de habilidades para la vida se debe desarrollar durante toda la educación.

También se observa un estudio realizado 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.

Arellano (2012), en su tesis titulada “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”. Lima. Esta investigación se llevó a cabo bajo un diseño de investigación cuasi experimental antes y después con grupo de control, en donde se utilizó 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; este se validó por juicios de expertos y por su validez lingüística. El grupo experimental fue sometido al programa de intervención, que al concluir, alcanzaron mejoras significativas con diferencias de medias comprendidas entre 6,25 a 9,90 y con un valor t superior a $p < 0.01$.

Desde la perspectiva del género se puede decir, que fue el grupo de las mujeres quienes alcanzaron mayor desarrollo de las habilidades sociales. Y

ambos géneros de manera colateral incrementaron su motivación y rendimiento académico.

El autor concluye que existe un proceso de socialización natural y que su interrupción del mismo generará dificultades en el proceso de adquisición de habilidades sociales. Además que el programa ha demostrado ser efectivo en mayor proporción en mujeres, y cuando el aprendizaje se realiza entre pares.

La experiencia posibilita reflexionar y recomendar la aplicación de estos programas de intervención en las aulas escolares, con el objetivo de que los alumnos puedan manejar sus problemas de manera efectiva. Esta situación justifica plenamente 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.

Guerrero (2013), en tesis denominada “Efecto de un programa de intervención conductual”, compuesto por: programación de actividades, entrenamiento en habilidades sociales y resolución de problemas en la respuesta emocional de una mujer de 53 años que presenta una pérdida afectiva reciente

. En el resumen indica que el objetivo de esta investigación es demostrar el efecto que genera un programa de intervención conductual compuesto por: programación de actividades, entrenamiento en habilidades sociales, asertividad y resolución de problemas en la respuesta emocional de una mujer de 53 años de edad que presenta una pérdida afectiva reciente. Para ello se utilizó un diseño de caso único cuasi-experimental pre-test y pos-test, en el cual se realizó la medición de la respuesta emocional durante el proceso de evaluación e intervención y se tomó otra medida complementaria a través del inventario de Rathus con el fin de evaluar las habilidades sociales de la consultante. El protocolo de intervención se estructuró a partir del modelo conductual propuesto por Barraca (2010), determinado mediante el control de la activación conductual y entrenamiento en habilidades específicas seleccionadas a partir del proceso de formulación clínica. Dentro de los resultados obtenidos se destaca que la activación conductual permitió a la consultante retomar sus actividades normales, otorgándole un nivel

de funcionamiento óptimo en su cotidianidad y regular su respuesta emocional incrementando estados de bienestar y satisfacción.

Díaz y Jáuregui (2014), presenta una tesis titulada “Clima social familiar y habilidades sociales en estudiantes de secundaria de una Institución Educativa - Bagua Grande. En el resumen dice que el trabajo de investigación, tuvo como objetivo determinar la relación entre las dimensiones de Clima Social Familiar y las Habilidades Sociales en estudiantes de secundaria. La población fue de 95 estudiantes de 15 a 17 años de edad. Se utilizó la Escala de Clima Social Familiar de Moos y Trikett y la Escala de Habilidades Sociales de Gismero. La investigación es de tipo descriptivo correlacional, para el análisis de resultados se utilizó el programa estadístico SPSS, encontrando lo siguiente: No existe relación significativa entre las dimensiones del Clima Social Familiar y las Habilidades Sociales. Sin embargo, se encontró relación significativa entre la dimensión Relación de Clima Social Familiar y el factor Expresión de enfado o disconformidad de las Habilidades Sociales.

El autor refiere que dicha investigación surgió para demostrar, la relación significativa entre Clima Social Familiar y las Habilidades Sociales en estudiantes de secundaria de una institución educativa - Bagua Grande, llegando a las siguientes conclusiones:

No existe relación significativa entre las dimensiones del Clima Social Familiar y las Habilidades Sociales. Con respecto a las dimensiones de Clima Social Familiar se hallaron niveles promedios en las dimensiones de Relación y Estabilidad, mientras que la dimensión Desarrollo se ubicó en un nivel con tendencia a buena

En el análisis global de las Habilidades Sociales encontró que el 29% de los estudiantes se ubican en un nivel bajo, es decir no poseen habilidades sociales. Así también, dentro de los factores de las Habilidades Sociales, se encontró niveles bajos en: expresión de enfado o disconformidad (45%), hacer peticiones (40%) y autoexpresión en situaciones sociales (27%). En cuanto a los niveles altos lo encontramos en los siguientes factores: Iniciar interacciones positivas con el sexo opuesto (37%), defensa de los propios derechos como consumidor (29%), Decir No y cortar interacciones (28%).

Del mismo modo, no existía relación significativa entre la dimensión Relación de Clima Social Familiar y el factor de Autoexpresión en situaciones sociales de las Habilidades Sociales. Por consiguiente, no se encontró relación significativa entre la dimensión relación de clima social Familiar y el factor de Defensa de los propios derechos como consumidor de las Habilidades Sociales. Sin embargo, cabe resaltar la única relación significativa que se halló entre la dimensión Relación de Clima Social Familiar con el factor Expresión de enfado o disconformidad de las Habilidades Sociales. No existe relación significativa entre la dimensión Relación de Clima Social Familiar y el factor de “decir no” y cortar interacciones de las Habilidades Sociales. No existe relación significativa entre la dimensión Relación de Clima Social Familiar y el factor de Hacer peticiones de las Habilidades Sociales. No existe relación significativa entre la dimensión Relación de Clima Social Familiar y el factor de iniciar interacciones positivas con el sexo opuesto de las Habilidades Sociales.

En cuanto a la dimensión Desarrollo de Clima Social Familiar no se halló relación significativa con el factor Autoexpresión en situaciones sociales de las Habilidades Sociales. No existe relación significativa entre la dimensión Desarrollo de Clima Social Familiar y el factor de Defensa de los propios derechos como consumidor de las Habilidades Sociales. No existe relación significativa entre la dimensión Desarrollo de Clima Social Familiar y el factor de Expresión de enfado o disconformidad de las Habilidades Sociales. No existe relación significativa entre la dimensión Desarrollo de Clima Social Familiar y el factor Decir NO y cortar interacciones de las Habilidades Sociales. No existe relación significativa entre la dimensión Desarrollo de Clima Social Familiar y el factor Hacer peticiones de las Habilidades Sociales. No existe relación significativa entre la dimensión Desarrollo de Clima Social Familiar y el factor Iniciar interacciones positivas con el sexo opuesto de las Habilidades Sociales.

Finalmente, con respecto a la dimensión Estabilidad tampoco se encontró relación con el factor Autoexpresión en situaciones sociales de las Habilidades Sociales, no existe relación significativa entre la dimensión estabilidad de clima social familiar y el factor Defensa de los propios derechos como consumidor de las Habilidades Sociales. No existe relación significativa entre la dimensión

Estabilidad de Clima Social Familiar y el factor Expresión de enfado o disconformidad de las Habilidades Sociales.

Asimismo, no existe relación significativa entre la dimensión Estabilidad de Clima Social Familiar y el Decir NO y cortar interacciones de las Habilidades Sociales. No existe relación significativa entre la dimensión Estabilidad de Clima Social Familiar y el factor Hacer peticiones de las Habilidades Sociales. No existe relación significativa entre la dimensión Estabilidad de Clima Social Familiar y el factor Iniciar interacciones positivas con el sexo opuesto de las Habilidades Sociales.

Asimismo, Cunza y Quinteros (2015), en la tesis "Habilidades sociales y hábitos de estudio en estudiantes de 5° año de secundaria de una institución educativa pública de Chosica – Lima, en el resumen explica que el objetivo de dicho estudio era determinar la relación entre las habilidades sociales y los hábitos de estudio en los estudiantes de quinto año de secundaria.

La investigación corresponde a un diseño no experimental, de corte transversal y de tipo descriptivo correlacional, porque se buscó encontrar la relación entre habilidades sociales y hábitos de estudio en los estudiantes de secundaria de una institución educativa pública de Chosica - Lima. Los participantes fueron el total de estudiantes del quinto año de secundaria de una institución educativa pública, con edades comprendidas entre los 16 y 19. Se utilizaron dos instrumentos, la Lista de Habilidades Sociales del Instituto de Salud Mental Honorio Delgado – Hideyo Noguchy (2005) y el Inventario de Hábitos de Estudio CASM 85 de Vicuña (2005).

Los resultados que reporta se encontró en cuanto al nivel de habilidades sociales que el 20% de los alumnos evaluados presentó un nivel promedio; el 26% presenta un nivel muy bajo y un 7% presenta un nivel muy alto; asimismo el 18% de la población de alumnos tiene un nivel promedio de hábitos de estudio, el 54% presenta un nivel muy bajo, y el 4% presenta un nivel muy alto de hábitos de estudio. Además se encontró que existe relación ($p < .01$) en cuanto a habilidades de comunicación con métodos y técnicas generales de estudio, con realización de trabajos, con preparación de los exámenes, con apuntes en clase y con

acompañamiento al estudio. Asimismo, existe relación entre la autoestima y los métodos y técnicas generales de estudio, así como entre autoestima y apuntes en clase. Finalmente existe relación entre la toma de decisiones y realización de trabajos así como con apuntes en clase. Finalmente concluye que existe un coeficiente de correlación significativo ($p < 0.01$), positivo entre débil y medio, entre habilidades sociales y hábitos de estudio.

A nivel Latinoamericano y mundial, se puede mencionar a:

López, M. (2013), en el estudio denominado “Asertividad, Estado emocional y Adaptación en Adolescentes”, en el resumen manifiestan que este trabajo se analiza la relación existente entre: el mantenimiento de actitudes y valores asertivos en las interacciones sociales, y los niveles de ansiedad, estrés y adaptación social, con los/as compañeros/as, el centro escolar y con uno/a mismo/a, todo ello en una muestra de 142 adolescentes, de ambos sexos, de un Colegio de Bilbao. Para evaluar el nivel de asertividad se ha utilizado el Auto informe de conducta asertiva (ADCA-1); para la evaluación de los niveles de ansiedad y estrés se han empleado las escalas Magallanes de Ansiedad y Estrés (EMEST y EMANS) y para valorar los niveles de adaptación se han aplicado de la Escala Magallanes de Adaptación (EMA) los factores: adaptación a compañeros/as, personal y al centro escolar en general. Los resultados del análisis indican que a niveles de asertividad elevados, tanto en autoasertividad como en hetero-asertividad, se observan mayores niveles de adaptación personal y con compañeros; así como niveles más bajos de ansiedad y estrés, aumentando los indicadores de ansiedad y estrés en los estilos de interacción social “Pasivo” y “Agresivo”. Además, los resultados muestran que no existe relación entre los niveles de asertividad y la adaptación al centro escolar. Estas evidencias presentan importantes implicaciones educativas, dado que pone de manifiesto la relevancia del entrenamiento específico en habilidades asertivas en el ámbito académico como factor protector de trastornos de ansiedad e inadaptación. Finalmente, nos proponemos mantener abierta esta línea de investigación, ampliando la muestra y las variables de estudio con el fin de identificar las variables que pueden afectar a la adaptación al centro escolar.

Wagner, Pereira y Oliveira (2014), realizaron una investigación de tesis bajo el título de “Intervención sobre las dimensiones de la ansiedad social por medio de un programa de entrenamiento en habilidades sociales” Brasil. Estos autores mencionan en el resumen, que este estudio tiene como objetivo evaluar la eficacia de un programa de entrenamiento en habilidades sociales (EHS) en la disminución de la ansiedad social. Participaron 32 estudiantes universitarios con sintomatología de ansiedad social que contestaron al “Cuestionario de ansiedad social para adultos” (CASOA30) y la “Escala de ansiedad social de Liebowitz-versión de autoinforme” (LSASSR).

El programa de intervención, contó con 10 sesiones en donde se abordan temas como el manejo de la ansiedad, la asertividad, técnicas de relajación, relaciones interpersonales, hablar en público y expresión de sentimientos. Las diferencias de medias y el tamaño de efecto muestran que se produjo un cambio significativo en las medidas postratamiento en comparación con las medidas pretratamiento, tanto a nivel global, como en las cinco dimensiones del CASO-A30 y en la LSAS-SR. Estos datos apoyan, además, la sensibilidad del CASO-A30 para medir los cambios en el tiempo y la validez de esta nueva medida de ansiedad social. Se concluye que el programa de EHS es eficaz para disminuir la ansiedad social de los universitarios y el CASO-A30 una medida adecuada para evaluar el trastorno de ansiedad social.

Por otro lado, Olivares, Olivares-Olivares y Macià (2014), en la tesis “Entrenamiento en habilidades sociales y tratamiento de adolescentes con fobia social generalizada”, manifiesta en el resumen de su investigación que los objetivos de este estudio fueron: 1) comparar la magnitud de los déficit en habilidades sociales de los adolescentes de la muestra respecto a los informados en otros estudios y 2) aportar pruebas respecto a qué parte de los efectos generados por la “Intervención en adolescentes con fobia social” (IAFS) pueden ser atribuidos al entrenamiento en habilidades sociales (EHS). Participaron 41 adolescentes (63,41% mujeres), de entre 14 y 17 años ($M = 14,95$; $DT = 1,3$), que cumplieron los criterios para el diagnóstico de fobia social generalizada (FSG). Los sujetos fueron asignados aleatoriamente a cada una de las condiciones experimentales para el tratamiento de la FSG, G1: IAFS completo y G2: IAFS sin el componente de EHS.

Los resultados evidencian que: (i) se presentaron déficit en habilidades sociales similares a los hallados para la población con FSG; (ii) se hallaron diferencias estadísticamente significativas a favor del grupo con EHS, siendo los tamaños del efecto intragrupo muy superiores en este frente a los del grupo sin EHS. El papel del EHS se muestra muy relevante.

Rubio, J. M. L., León-Pérez, J. M., y Sánchez, I. M. H. (2013). Entrenamiento en habilidades sociales y responsabilidad social corporativa: estudio de un caso. Esta investigación analiza la eficacia de un entrenamiento en habilidades sociales para el aprendizaje y mejoramiento de habilidades de comunicación solicitadas en la implementación y desarrollo de estrategias de responsabilidad social corporativa en una PYME (Pequeña y Mediana Empresa). Se eligió un diseño cuasi-experimental con medidas pre-post de un entrenamiento en el que participaron 56 directivos y mandos intermedios de la empresa mencionada, en tanto que el grupo a comparar estuvo constituido por 28 trabajadores de igual empleo en otra empresa del mismo sector productivo y composición demográfica similar. Los resultados evidenciaron que luego del entrenamiento los participantes obtuvieron puntuaciones medias más altas que antes del mismo en una escala de adopción de la perspectiva del “otro” y en una de interés empático. Asimismo obtuvieron promedios superiores después del entrenamiento que los reportados por el grupo de comparación en ambas variables así como en una medida de heteroevaluación mediante un diferencial semántico sobre empatía. Se discuten los resultados y las repercusiones prácticas para la implementación y desarrollo de estrategias de responsabilidad social.

Además, en sus conclusiones indica y de manera concluyente, que esta investigación podría confirmar pero de modo razonable la afirmación de que el entrenamiento en habilidades sociales es un instrumento de alta eficacia para la optimización de la empatía en el contexto de la aplicación de estrategias de responsabilidad social corporativa. Además, datos reportados por este estudio se ubican concretamente en una pyme, sector de gran relevancia por los escasos estudios realizados en el mismo y su importancia para el tejido empresarial con el objeto de propiciar sus recursos estratégicos y aumentar su competitividad.

Estos estudios ayudarán a establecer una mayor comprensión y aplicación del tema relacionado con las habilidades sociales complementadas con diversas variables para verificar determinada causalidad. Asimismo, es posible manifestar que los procedimientos científicos aplicados logran demostrar en gran medida, niveles de causalidad, y comprobar la utilidad de los instrumentos sustentados en su validez y confiabilidad. Además, y como consecuencia de lo expresado en el párrafo anterior, estos trabajos es la generación y el establecimiento de políticas públicas, tanto en el campo de la educación, clínica y organizacional.

1.4 Marco conceptual

a) Habilidades sociales.

Son comportamientos aprendidos a través de situaciones propicias que permiten la convivencia y experimentación cotidiana en diferentes contextos y tiempos, que posibilitan al individuo un desempeño de interacción efectivo en función a sus necesidades para ser satisfechas (Monjas, 1992). Así mismo, Combs y Slaby (1977; citado por Arón y Milicic, 1993) mencionan que las habilidades sociales son las habilidades para interactuar con otros en un determinado contexto de un modo específico; siendo socialmente aceptable y valorado, además de ser mutuamente beneficioso para la persona y posiblemente para los demás.

b) Competencia social.

Conceptualizada en un contexto evaluativo, indica la apreciación de alguien con base a algún criterio, precisando que el desempeño de alguna persona en una tarea es el adecuado (MacFall, 1996). Asimismo, y de manera generales, la competencia social hace referencia a la eficiencia en las interrelaciones personales para afrontar con éxito y de una manera socialmente aceptado situaciones interaccionales (Arón & Milicic, 1993).

c) Programa cognitivo conductual.

Es la selección y diseño de actividades a desarrollar para alcanzar los objetivos propuestos. Se establece quienes serán los responsables de la ejecución de esas actividades y los recursos a prever, así con el tiempo en que se realizarán. Se trata de una intervención cognitivo conductual dirigida

a la modificación de pensamientos disfuncionales para un adecuado afrontamiento del conflicto u problema, se basa en los planteamientos teóricos de la Teoría Cognitiva. (Pablo, 2002)

Caballo (1993), el **Entrenamiento en Habilidades Sociales** “un intento directo y sistemático de enseñar estrategias y habilidades interpersonales a los individuos con la intención de mejorar su competencia interpersonal individual en clases específicas de situaciones sociales”.

Las habilidades sociales son las conductas necesarias para interactuar y relacionarse con los iguales y con los adultos de forma efectiva y mutuamente satisfactoria. Son las capacidades y destrezas sociales requeridas para ejecutar competentemente una tarea interpersonal. Son aprendidas.

d) Organizaciones estudiantiles

Según el Centro de educación Valle Abierto (2015), afirma que las Organizaciones Estudiantiles son agrupaciones que fomentan en el alumnado, la responsabilidad, el liderazgo, la cooperación y la capacidad organizativa. También dan una gran oportunidad para despertar el sentido de pertenencia y solidaridad. Cada una es dirigida por un docente y los alumnos se agrupan, según sus preferencias.

Son organizaciones democráticas de representación de los estudiantes dentro de una institución educativa, ya sea pública o privada. Existe dentro sistema de educación básica regular y superior.

Cada organización establece sus propios fines y objetivos, pero suelen coincidir en los principales, como: velar por una mayor y mejor educación, canalizar las inquietudes de los estudiantes a las autoridades del establecimiento educativo, defender sus derechos, representarlos ante directivos y otros estamentos, además de realizar actividades académicas, sociales y culturales, u otras que contribuyan a la integración de los estudiantes tanto en la casa de estudios como con la comunidad.

e) Municipio Escolar

Según lo establece la RVM N° 0067- 2011-ED, Art.7.1. (2011), define al municipio escolar como una organización que representa a los estudiantes de la institución educativa. Es elegida en forma democrática por voto universal y secreto. Constituye un espacio formativo que promueve en los estudiantes el ejercicio de sus derechos y responsabilidades. En este sentido, La Oficina Nacional de Procesos Electorales (2014) define a los municipios escolares como la organización que representa a los estudiantes de uno u otro sexo de la institución educativa. Los integrantes del municipio escolar son elegidos en forma democrática por votación universal y secreta, por el periodo de un año. (ONPE 2014)

La ONG Acción por los niños (2000), enfoca su trabajo hacia este tipo de organización estudiantil y define al Municipio Escolar como una vía de desarrollo de condiciones y contextos pedagógicos que aportan de manera complementaria y enriquecedora el proceso de construcción del aprendizaje. Se promueve a los Municipios Escolares como una posibilidad concreta y viable de participación, opinión de niños y de adolescentes dentro del contexto teórico de la Convención sobre los Derechos del Niño y del Código de los Niños y Adolescentes, sobre la preocupación de contribuir a la formación de valores, construcción de ciudadanía y desarrollo de la democracia.

f) Programa de fiscales escolares

El Programa nacional de Fiscales Escolares del Ministerio Público (2008), lo define como el conjunto de acciones estratégicas que busca contribuir a la disminución de las causas que originan la comisión de infracciones, faltas y delitos en Instituciones Educativas focalizadas.

Promueve la formación de formación de fiscales escolares en deberes y derechos, la participación activa de agentes educativos y el involucramiento de familias. (M.P. 2008)

g) Policía escolar

La Policía Escolar es una organización estudiantil de carácter eminentemente educativo. Su creación se sustenta sobre bases y principios pedagógicos, psicológicos, filosóficos y sociales con la finalidad de que pueda cumplir las funciones de colaboración en el mantenimiento del orden y la disciplina de los estudiantes en la Institución Educativa y en las reuniones que pudieran realizarse en la comunidad. Fue creada por Resolución N° 15084 del 11 de junio de 1951, expedida por la Dirección Primaria del Ministerio de Educación.

Capítulo II:

El Problema, Objetivos, Hipótesis y Variables

2.1. Planteamiento del Problema

2.2.1. Descripción de la Realidad Problemática

Recorriendo la historia en el ámbito internacional, se verifica que ésta ha sido escrita por algunos personajes, que han logrado importantes transformaciones, con efectos contradictorios desde un punto de vista humano. Unos han sentado sus efectos en los valores, mientras otros han provocado catástrofes mundiales.

Es claro que el ejercicio de las habilidades sociales, como una cualidad podría representar el presente y futuro de la humanidad. Sin embargo, a la luz de los resultados, es posible asegurar el fracaso en los intentos de mejorar el mundo, en relación a la situación crítica general de aquella, en los sectores públicos, privados, social, educativo e incluso religioso.

En este contexto emerge la posibilidad del aprendizaje de las habilidades sociales en las instituciones educativas escolares como una necesidad de primer orden dentro las propuestas curriculares y como política educativa a nivel internacional. Evidentemente cumple una tarea fundamental de apoyo y sostenimiento de los avances académicos de los escolares, porque se convierten en motivadores, no sólo de sus pares, sino también de sus maestros. Promover el desarrollo de las habilidades sociales en el ámbito escolar, implica acciones en beneficio de la eficiencia y equidad dentro del sistema educativo.

En la medida que muchos países se orientan buscando adaptar sus sistemas educativos a las condiciones de la sociedad globalizada, las condiciones para los alumnos que pertenecen a las organizaciones estudiantiles y para las escuelas prometen mejores posiciones. Se conoce que varios países han tomado medidas para la descentralización, propiciando mayores niveles de autonomía a

las escuelas en su toma de decisiones, pero con responsabilidad de los resultados.

En las Instituciones Educativas locales ya se promueven las organizaciones estudiantiles como el Municipio Escolar, fiscalías escolares y ambientales desde fuera del aula, y en la asignación de responsabilidades a los alumnos dentro del aula, sin embargo, a pesar de ese esfuerzo, se observa que en muchas de ellas, los miembros de esas organizaciones, no cumplen con lo esperado en relación a los roles, ya sea por desconocimiento o escasa motivación al no ser acompañados en sus funciones.

En muchos países desde las escuelas ya comienzan a reconocer y considerar a las habilidades sociales con la finalidad de construir un mundo mejor para su país. La auténtica crisis de nuestro país es la ausencia de aquellas cualidades en los estudiantes y que logren sensibilizar a sus pares a los objetivos deseados.

El Ministerio de Educación (MINEDU), propuso en 1996 un programa que ya está siendo aplicado, sobre los Municipios Escolares, con la finalidad de identificar a los alumnos (as) que posean esa cualidad de relacionarse con sus pares y con la capacidad de promover derechos, deberes ciudadanos e impulsan la participación democrática en las instituciones educativas preparándolas para una futura vida política.

La Institución Educativa Particular “Corazón de Jesús” de Lima, cuenta con autoridades estudiantiles en el nivel de educación primaria y secundaria correspondientes a municipios escolares y fiscales escolares y ambientales. Para la mayoría de estas autoridades estudiantiles ejercer sus funciones ha sido muy difícil, aun teniendo las capacidades de comunicación, de credibilidad y de carisma. Las autoridades estudiantiles poseen muchas cualidades dentro del repertorio de habilidades sociales, pero falta fortalecerlas. Los alumnos de la Institución Educativa Particular “Corazón de Jesús” de Lima, si bien es cierto, se encuentran formalmente organizados, no se observan condiciones relacionadas con las habilidades sociales y que no cumplen con sus funciones y promesas hechas en la campaña de elecciones y que se muestran descontentos.

El problema podría ser mayor, al dejar la posibilidad de las instituciones educativas de ser centros de formación de ciudadanos y ciudadanas capaces de actuar asertivamente en la atención de aspectos de su realidad que involucran el bienestar común. Y para darle alternativas de solución a este problema, se implementa un programa que contribuya de manera directa al fortalecimiento del aprendizaje de habilidades sociales en los estudiantes, que les faciliten el desenvolvimiento en sus funciones, basados en cualidades democráticas para actuar con pertinencia frente a las distintas situaciones que impliquen relaciones sociales dentro y fuera de la escuela.

En función de esta necesidad surge la idea de aplicar un programa para desarrollar las habilidades sociales a los miembros de las organizaciones estudiantiles de la Institución educativa mencionada. En el desarrollo del proyecto se abordaran temas referidos a las habilidades sociales: comunicación, autoestima, control de la ira, valores y toma de decisiones.

2.1.2. Antecedentes Teóricos

Habilidades sociales.

Los conceptos, categorías o denominaciones de habilidades sociales y competencia social son empleados frecuentemente como sinónimos, en los textos relacionados con el área psicosocial, algunas enfatizan el carácter funcional del repertorio comportamental, es decir su adecuación al medio y sus repercusiones obtenidas, y otras señalan y reafirman su contenido verbal o no verbal.

En este contexto destacan con claridad los estudiosos del tema como Caballo, McFall, Argyle, Lazarus, Ferstentehein, Liberman, Goldstein, etc. Estos autores evidencian ciertas coincidencias al parecer con énfasis en el contenido más que en la forma, de la significación de las habilidades sociales. Desde luego, para un mejor entendimiento y comprensión adecuada a este concepto de las habilidades sociales, es fundamental tener presentes algunas de sus características, sugeridas por autores que se consideran referentes en el tema como Monjas (1992) y Caballo (1993):

Estos autores coinciden en que las habilidades sociales son: (a) son conductas y repertorios de conducta adquiridos mediante el aprendizaje; (b) son habilidades que se manifiestan en contextos interpersonales, esto es, exigen que se produzca una interacción. En consecuencia, las habilidades sociales son dependientes de la conducta de las otras personas que se encuentren en el medio; (c) las habilidades sociales incluyen elementos observables, verbales como: preguntas, alabanzas, autoafirmaciones, peticiones, y no verbales: mirada, gestos, sonrisa, orientación, expresión facial, expresión corporal, distancia-proximidad; además de otros elementos de carácter emocionales, cognitivos y fisiológicos. En esta perspectiva y como siguientes características se afirma que, (d) las habilidades sociales incrementan el refuerzo social y la satisfacción recíproca. Y finalmente (e) las habilidades sociales son propias del momento y lugar. Asimismo, dentro de la intención de comprender la naturaleza de las habilidades sociales, es necesario analizar su aprendizaje y desarrollo dentro de la naturalidad considerando los factores influyentes. Sin embargo, y a pesar de no existir datos relevantes que la expliquen, los niños pueden nacer con una tendencia temperamental y su expresión conductual tendría relación con una condición fisiológica heredada que podría mediar la manera de responder. Empero, el desarrollo de tales habilidades están en función en principio de la maduración y de las experiencias de aprendizaje no se considera una manifestación de rasgos internos y estables de personalidad. (Argyle, 1969).

Monjas (1992), sugiere cuatro mecanismos de aprendizaje principales:

a. La habilidad social que alguien exhibe muestra en una situación determinada, se relaciona con la maduración y las experiencias que el sujeto haya tenido en situaciones parecidas. b. Bandura (1977), el aprendizaje por medio de modelos y en concordancia con la teoría del aprendizaje social, muchas y variadas conductas se aprenden básicamente a través de la observación y de imitación de otras personas. c. Se considera a la instrucción directa utilizando las instrucciones verbales, ya sean informales o estructuradas de los demás, se aprende a responder algunas habilidades sociales y a identificar conductas inadecuadas, estableciendo la posibilidad de disminuir o reducir la frecuencia de emisión de tales conductas. d. La retroalimentación de otras personas.

Al tener una clara configuración de la naturaleza de las habilidades sociales, y a la luz de diversos estudios longitudinales señalan que diversas dificultades en cuanto a la adaptación social pueden estar relacionados a los aspectos de las relaciones de la primera infancia (Klein, 1997) y es que existe la convicción que es una etapa crítica para el aprendizaje de habilidades sociales. Este convencimiento argumenta el hecho de valorar las relaciones tempranas.

En un sentido, el ámbito familiar es la que diseña el contexto social donde el niño se moviliza, la que ofrece posibilidades y experiencias, y la que le da oportunidades de establecer contactos con los demás niños. En otro sentido, es el ambiente, el espacio donde el niño experimenta las primeras relaciones afectivas (apego seguro) que conforman el sustento para que en el futuro se relacione de convenientemente con sus iguales.

Sin pretender restar la importancia de las relaciones tempranas con las figuras de apego, la gran mayoría de los autores y de las teorías sobre el desarrollo social se manifiestan coincidentes en la importancia de las relaciones entre iguales como causa que contribuye de forma significativa al desarrollo de un funcionamiento social adecuado.

De acuerdo con Durkheim (1973), se acepta que las primeras interrelaciones en ámbito familiar constituyen el sustento para el futuro desarrollo social, las experiencias con los pares en la escuela son las que garantizan el desarrollo de una identidad social bien configurada. Afirmando la importancia del espacio familiar y de los iguales, Bandura (1977), considera que mediante de la observación, modelado y feedback, los niños comienzan a descubrir cuáles son los comportamientos sociales adecuados y, aunque en los primeros años el modelado de los padres o adultos significativos implican un importante papel, el modelado y la interacción con los iguales tiene una fuerte influencia en la socialización posterior del niño. Igualmente Piaget (1965) las interacciones con los iguales son básicas e imprescindibles para un adecuado desarrollo cognitivo y social.

Ante la existencia de concepciones teóricas variadas sobre las habilidades sociales, es clara y pertinente la necesidad de recurrir a modelos explicativos en

el área de entrenamiento de las mismas, que permitan garantizar desde el punto de vista aplicativo el aprendizaje de ellas.

En la actualidad el entrenamiento en habilidades sociales (EHS) se evidencia y propone como una alternativa o método terapéutico que promueve logros teóricos y prácticos de su aplicación en la superación de déficit y dificultades interpersonales, también en la optimización de los repertorios de sociales.

De acuerdo con Hidalgo y Abarca (1992) es posible identificar cinco modelos teóricos en cuanto a la formación en lo referente al entrenamiento de habilidades sociales (EHS): (a) de asertividad, (b) de percepción social, (c) cognitivo y (d) de la teoría de los roles.

También existe la necesidad de conocer y de acuerdo con Monjas (1992), el cual indica que existen dos modelos explicativos de la carencia de habilidades sociales en la infancia; o sea, el modelo del déficit y el modelo de interferencia. En cuanto al primero se señala la carencia de un repertorio conductual y habilidades suficientes para interrelacionarse con otras personas porque nunca las aprendió. En relación al segundo se afirma que el sujeto tiene determinadas habilidades, pero no las pone en práctica debido a algunos factores emocionales y/o cognitivos y motores que imposibilitan su ejecución.

Caballo (1993) realiza un análisis y agrupa los problemas que con mayor frecuencia puedan encontrar las personas durante de las diferentes fases de aplicación de una conducta socialmente habilidosa: motivación, decodificación, decisión y codificación.

La escuela es el segundo contexto socializado, porque en su dinámica cumple con dos funciones: la educación y la formación. Mediante la escuela el niño se socializa con sus profesores y con otros niños mayores y más pequeños que él. El profesor mediante la labor educativa influye de manera contundente en la vida del niño, sirviendo como modelo de conductas sociales, moldea el comportamiento del niño a través de los procesos de reforzamiento.

McClellan y Katz (1996), refieren que los niños que pertenecen al grupo etéreo alrededor de los 6 años, si no han obtenido un nivel básico de competencias sociales, tienen una alta probabilidad de estar en peligro toda la vida. Ellos proponen la pertinencia impostergable que todos los programas diseñados para los niños, tengan en cuenta evaluaciones periódicas, formales e informales, de la evolución de ellos en relación a la incorporación de habilidades sociales como parte de su repertorio conductual.

La posibilidad de incrementar el repertorio de habilidades sociales en los niños es real. Las conductas con implicancias de relaciones sociales, pueden ser aprendidas, desaprendidas, es decir, modificadas cuantitativa y cualitativamente. De hecho, es primordial conocer y sensibilizar al púber en relación a su comportamiento, y en qué proporción tal comportamiento le favorecen o le dificultan interrelacionarse con los demás de modo natural, demostrando interés, empatía, pudiendo comunicarse, presentarse y presentar a un amigo(a), iniciar, mantener y finalizar una conversación, reconocer y felicitar a sus pares, pedir ayuda o favores, realizar peticiones a otros, manifestar críticas, responder a ellas, expresar sus emociones e interrelacionar con los adultos.

Finalmente se evidencia con optimismo la existencia de diversos programas psicoeducativos diseñados para estimular y desarrollar las habilidades sociales y que se han estructurado en función de los requerimientos académicos de los educandos, de manera se encuentran a disposición diversos programas de entrenamiento de habilidades sociales para niños con déficit sensoriales, motores, sociales, intelectuales, emocionales.

2.1.3. Definición del Problema

Problema principal

¿Cuáles son los efectos de la aplicación de un programa cognitivo conductual en las habilidades sociales de los alumnos de secundaria de organizaciones estudiantiles de la Institución Educativa Particular Corazón de Jesús. Lima 2016?

Problemas específicos

P1: ¿Cuáles son los efectos de la aplicación de un programa cognitivo conductual en la asertividad en los alumnos de secundaria de organizaciones estudiantiles de la Institución Educativa Particular Corazón de Jesús. Lima 2016?

P2: ¿Cuáles son los efectos de la aplicación de un programa cognitivo conductual en las habilidades comunicativas de los alumnos de secundaria de organizaciones estudiantiles de la Institución Educativa Particular Corazón de Jesús. Lima 2016?

P3: ¿Cuáles son los efectos de la aplicación de un programa cognitivo conductual en la autoestima en los alumnos de secundaria de organizaciones estudiantiles de la Institución Educativa Particular Corazón de Jesús. Lima 2016?

P4: ¿Cuáles son los efectos de la aplicación de un programa cognitivo conductual en la toma de decisiones en los alumnos de secundaria de organizaciones estudiantiles de la Institución Educativa Particular Corazón de Jesús. Lima 2016?

2.2. Finalidad y Objetivos de la Investigación

2.2.1. Finalidad

La finalidad de la presente investigación está dirigida a la solución de problemas concretos en el ámbito educativo relacionado con el desarrollo de las habilidades sociales de los alumnos componentes de las organizaciones estudiantiles, Asimismo en toda la población estudiantil. En este sentido sus propósitos son extrínsecos, es decir se vincula a una utilidad práctica que trasciende la superación del conocimiento científico. Esto significa que la investigación está interesada en el uso social que pueda darse a sus conclusiones.

Sin embargo, no se puede dejar de lado, el interés teórico y metodológico que sostiene el carácter científico del estudio, esto implica también a la

pertinencia de los instrumentos en lo que corresponde a su validez como medida del objeto de estudio para extraer información relevante y fidedigna, para entender, verificar, corregir o aplicar el conocimiento.

2.2.2. Objetivo

Objetivo general

Determinar los efectos de la aplicación de un programa cognitivo conductual en las habilidades sociales de los alumnos de secundaria de organizaciones estudiantiles de la Institución Educativa Particular Corazón de Jesús. Lima 2016.

Objetivos específicos

O1: Determinar los efectos de la aplicación de un programa cognitivo conductual en la asertividad en los alumnos de secundaria de organizaciones estudiantiles de la Institución Educativa Particular Corazón de Jesús. Lima 2016.

O2: Determinar los efectos de la aplicación de un programa cognitivo conductual en las habilidades comunicativas de los alumnos de secundaria de organizaciones estudiantiles de la Institución Educativa Particular Corazón de Jesús. Lima 2016.

O3: Determinar los efectos de la aplicación de un programa cognitivo conductual en la autoestima en los alumnos de secundaria de organizaciones estudiantiles de la Institución Educativa Particular Corazón de Jesús. Lima 2016.

O4: Determinar los efectos de la aplicación de un programa cognitivo conductual en la toma de decisiones en los alumnos de secundaria de organizaciones estudiantiles de la Institución Educativa Particular Corazón de Jesús. Lima 2016.

2.2.3. Delimitación del estudio:

Delimitación espacial

La presente investigación se realizó con los estudiantes que conformaban las organizaciones estudiantiles de secundaria de la Institución Educativa Particular Corazón de Jesús, UGEL 03, ubicado en la jurisdicción del distrito de Jesús María de la ciudad de Lima.

Delimitación social

Los participantes son alumnos miembros de las organizaciones estudiantiles de la Institución Educativa “corazón de Jesús”, de secundaria entre varones y mujeres. Las edades se encuentran entre 14 y 16 años, y competencias académicas promedio. Asimismo se ubican en un nivel socioeconómico medio. Por otro lado, la mayoría de ellos proceden de hogares funcionales.

Delimitación temporal

La investigación se llevó a cabo durante el periodo académico del año 2016-II, en la Institución Educativa Particular Corazón de Jesús, del distrito de Jesús María, de la ciudad de Lima.

Delimitación conceptual

El presente trabajo de investigación considera las siguientes definiciones: Programa, Organizaciones estudiantiles, (Municipio escolar, fiscales escolares, policías escolares,) y habilidades sociales.

2.2.4. Justificación e importancia del estudio.

El presente estudio llevado a cabo con la rigurosidad que corresponde a la exigencias científicas, servirá como consecuencia de su aplicación, en aspectos relevantes relacionados con el desarrollo del bagaje teórico, además considerando criterios metodológicos exigidos por la naturaleza del trabajo, incrementarán el nivel de repercusiones, propiciando el desarrollo epistemológico y aplicativo en este tema.

A nivel teórico podemos afirmar que las habilidades sociales son un conjunto de comportamientos eficaces en las relaciones interpersonales. Estas conductas son aprendidas. Facilitan la relación con los otros, la reivindicación de los propios derechos sin negar los derechos de los demás. El poseer estas capacidades evita respuestas inadecuadas ante situaciones difíciles o novedosas.

Además facilitan la empatía y la resolución de problemas. El conocimiento de estas habilidades permiten establecer cuan insertados estamos sociablemente en nuestro entorno y aprender a ser mejores

La capacidad de aprender habilidades sociales en la escuela tiene como asidero el hecho de que todo ser humano es sociable. Y si vivimos en sociedad es justo reconocer que cuando las habilidades sociales de un individuo son deficientes, lógicamente su status variara y generara cambios en su comportamiento, su capacidad cognitiva, autoestima, etc.

Si reconocemos que nuestros alumnos no poseen habilidades sociales fortalecidas debido al contexto en que viven es obvio que decidimos optar por la realización de un Programa de desarrollo de habilidades sociales en los miembros de la organizaciones estudiantiles como potenciales líderes tendiente a mejorar el desarrollo social de ellos, dentro y fuera del aula.

Consideramos que metodológicamente, el hecho de diseñar y luego aplicar un programa nos permite establecer lo importancia de nuestro estudio. Dicho programa deberá servir a los docentes como modelo a seguir en el objetivo de mejorar el desarrollo de las habilidades sociales de sus alumnos, ya que si este componente no está bien desarrollado, se obtendrá alumnos timoratos y hasta fracasados.

Así mismo, la práctica docente permite establecer que en la escuela, los alumnos interaccionan entre sí y con otros miembros, y en esa situación se ponen en juego muchas habilidades, que por darse a nivel colectivo solemos denominar "sociales".

Los docentes se encuentran con la dificultad de dar respuesta a los alumnos que tienen problemas de competencia social y emocional por defecto o excesos conductuales, manifestándose en comportamientos pasivos o agresivos y en una baja autoestima. Todo ello produce una inadecuada adaptación al centro además de problemas de disciplina. La consecuencia de todo esto es un bajo rendimiento en competencias curriculares o un rendimiento no acorde con sus capacidades intelectuales.

A través de este programa se pretende mejorar la competencia social y las habilidades sociales de los miembros de las organizaciones estudiantiles, y que

podrían ser los canalizadores y reducir las conductas pasivas y agresivas y mejorar la autoestima, y favorecer el comportamiento asertivo.

Por los argumentos anotados anteriormente, creemos que la viabilidad de nuestro proyecto se encuentra en la realidad problemática existente, en el interés que tenemos el grupo investigador por las habilidades sociales de nuestros alumnos que constituyen las organizaciones estudiantiles.

Esperamos con este proyecto sumamos el esfuerzo de todas las personas desde los directivos, personal docente y de servicio, comprometer su energía y efectos para hacer de la escuela un ambiente propicio para el fortalecimiento de las habilidades sociales de los alumnos que dirigen las organizaciones estudiantiles, no solo de la Institución Educativa particular “Corazón de Jesús”, sino, en todo el sistema educativo nacional, por ser ellos los futuros líderes responsables del futuro del país.

La importancia del estudio a nivel social, destaca su importancia, puesto que la finalidad del mismo es instaurar un liderazgo en los educandos, de manera tal que al ejercerlo, la colectividad estudiantil y docente mejoren las relaciones interpersonales y el clima institucional en general, lo cual hará que la institución proyecte una imagen operativa en la comunidad. Es decir, resuelva problemas de interrelaciones sociales.

Por último, cabe señalar en el aspecto científico, este trabajo servirá como referencia teórica para otros estudios, puesto que se refiere al área de la conducta humana, perteneciente a las líneas de investigación de la Institución Educativa Particular “Corazón de Jesús” de Lima.

2.3. Hipótesis y variables

2.3.1. Supuestos teóricos

Según Pablo (2002),

Un programa cognitivo conductual, es la selección y diseño de actividades a desarrollar para alcanzar los objetivos propuestos. Se establece quienes serán los responsables de la ejecución de esas actividades y los recursos a prever, así con el tiempo en que se realizarán. Se trata de una intervención cognitivo

conductual dirigida a la modificación de pensamientos disfuncionales para un adecuado afrontamiento del conflicto u problema, se basa en los planteamientos teóricos de la Teoría Cognitiva.

A pesar de las dificultades para definir qué es una habilidad social son muchas las definiciones dadas y la investigación en torno a ellas. A continuación se citan algunas de las más relevantes (Secord & Backman, 1976), (Blanco, 1981), (Caballo, 1986), (Kelly, 1992), (Pérez: Santamarina, 1999), (Gismero, 2000):

De este modo los diversos autores coinciden en que las habilidades sociales son

(a) La capacidad de desempeñar el rol, o sea, de cumplir fielmente con las expectativas que los otros tienen respecto a alguien como ocupante de un estatus en una situación dada,

(b) La capacidad que el individuo posee de percibir, entender, descifrar y responder a los estímulos sociales en general, especialmente a aquellos que provienen del comportamiento de los demás,

(c) Un conjunto de conductas sociales dirigidas hacia un objeto, interrelacionadas, que pueden aprenderse y que están bajo el control del individuo.

(d) Conjunto de conductas emitidas por un individuo en un contexto interpersonal que expresa los sentimientos, actitudes, deseos, opiniones o derechos de ese individuo de un modo adecuado a la situación, respetando esas conductas en los demás, y que generalmente resuelve los problemas inmediatos de la situación mientras minimiza la probabilidad de futuros problemas.

(e) Conductas aprendidas que ponen en juego las personas en situaciones interpersonales para obtener o mantener reforzamiento del ambiente; en tendidas de esta manera, las habilidades sociales pueden considerarse como vías o rutas hacia los objetivos de un individuo.

(f) Conjunto de respuestas verbales y no verbales, parcialmente independientes y situacionalmente específicas, a través de las cuales un individuo expresa en un contexto interpersonal sus necesidades, sentimientos, preferencias, opiniones o derechos sin ansiedad excesiva y de manera no aversiva, respetando todo ello en los demás, que trae como consecuencia el auto reforzamiento y maximiza la probabilidad de conseguir refuerzo externo.

A lo largo de los años, las habilidades sociales han sufrido distintas conceptualizaciones, entre las que podemos mencionar las siguientes:

- La capacidad compleja de emitir conductas que son reforzadas positiva o negativamente, y de no emitir conductas que son castigadas o extinguidas por los demás” (Libet y Lewinsohn, 1973, p. 304).
- Kelly (1982), un conjunto de conductas identificables, aprendidas que emplean los reforzamientos de su ambiente.
- La capacidad compleja para emitir conductas o patrones de respuesta que maximicen la influencia interpersonal y la resistencia a la influencia social no deseada (efectividad en los objetivos) mientras que al mismo tiempo maximizan las ganancias y minimizan las pérdidas en la relación con otras personas (efectividad en la relación) y mantiene la propia integridad y sentido de dominio (efectividad en el respeto a uno mismo, (Linehan, 1984, p.153).
- La conducta socialmente habilidosa es ese conjunto de conductas emitidas por un individuo en un contexto interpersonal que expresa los sentimientos, actitudes, deseos, opiniones, o derechos de ese individuo de un modo adecuado a la situación, respetando esas conductas en los demás, y que generalmente resuelven los problemas inmediatos de la situación mientras minimiza la probabilidad de futuros problemas (Caballo, 1986).

El panorama que configura la diversidad de definiciones dificulta proponer y definir las habilidades sociales con claridad y objetividad; identificar cuándo una conducta es socialmente competente es riesgoso; sin embargo, cuando se piensa en una conducta competente, es inevitable mencionar tres componentes de la misma (citado por, Monjas, 1994; Ballesteros y Gil, 2002; Knut y Frode, 2005):

- a) Consenso social: un comportamiento es considerado incorrecto si no es del agrado del grupo que lo juzga, aunque puede ser considerado habilidoso por otro grupo de referencia, b) Efectividad: una conducta es habilidosa en la medida en que conduce a la obtención de aquello que se propone y c) Carácter situacional:

un mismo comportamiento es adecuado en una situación, pero puede no serlo en absoluto en otra.

Gresham (1988) emplea tres tipos de definiciones de habilidades sociales, que a pesar de haber sido escritas hace más de dos décadas siguen vigentes hoy en día y son utilizadas por muchos autores en investigaciones recientes:

a) Definición de aceptación de los iguales: en estas definiciones se usan índices de aceptaciones de los pares o la popularidad que posea. Se consideran niños socialmente hábiles los que son aceptados en la escuela o por los compañeros de juegos. El fallo de esta definición es que no identifica los comportamientos específicos que se relacionan con la aceptación de los iguales.

b) Definición conductual: Se define como aquellas conductas que aumentan la posibilidad de incrementar el reforzamiento o disminuyen la probabilidad de castigo, esto permite la adquisición de habilidades sociales específicas y mutuamente satisfactorias. Sin embargo, esta definición no asegura que los comportamientos seleccionados para la intervención sean socialmente importantes y hábiles.

c) Definición de validación social: según esta definición, las habilidades sociales son aquellos comportamientos que, en determinadas situaciones, vaticinan resultados sociales para el niño, como son: la aceptación, popularidad, etc.

En consecuencia, en función del conocimiento de las distintas definiciones teóricas de las habilidades sociales, es posible referirse a ellas como los aspectos concretos de la relación interpersonal. La capacidad y posibilidad de poder relacionarse con los adultos y los iguales de manera gratificante y mutuamente satisfactoria, en la cual la empatía y el poder adecuarse a distintos contextos configuran un papel determinante.

En función a lo expuesto sobre la conceptualización de variables e hipótesis, que son considerados elementos indispensables en la investigación presente para ser calificada dentro de los criterios que exige los cánones de la ciencia, se proponen las siguientes hipótesis.

2.3.2. Hipótesis

Hipótesis principal.

H1: La aplicación del programa cognitivo conductual incrementa las habilidades sociales de los alumnos de secundaria de organizaciones estudiantiles de la Institución Educativa Particular Corazón de Jesús. Lima 2016.

H0: La aplicación del programa cognitivo conductual no incrementa las habilidades sociales de los alumnos de secundaria de organizaciones estudiantiles de la Institución Educativa Particular Corazón de Jesús. Lima. 2016

Hipótesis específicas.

H1: La aplicación del programa cognitivo conductual incrementa la asertividad en los alumnos de secundaria de organizaciones estudiantiles de la Institución Educativa Particular Corazón de Jesús. Lima 2016.

H2: La aplicación del programa cognitivo conductual incrementa las habilidades comunicativas en los alumnos de secundaria de organizaciones estudiantiles de la Institución Educativa Particular Corazón de Jesús. Lima 2016.

H3: La aplicación del programa cognitivo conductual incrementa la autoestima en los alumnos de secundaria de organizaciones estudiantiles de la Institución Educativa Particular Corazón de Jesús. Lima 2016

H4: La aplicación del programa cognitivo conductual incrementa la toma de decisiones en los alumnos de secundaria de organizaciones estudiantiles de la Institución Educativa Particular Corazón de Jesús. Lima 2016

2.3.3. Variables e Indicadores

Definición operacional de las variables

Variable	Dimensiones	Indicadores
Variable independiente: Programa cognitivo conductual	Fases de aplicación del programa	<ul style="list-style-type: none"> - Aplicación de la Lista de Evaluación de Habilidades sociales antes de la aplicación del programa. - Registro de los puntajes obtenidos por la muestra - Desarrollo de las sesiones - Aplicación de la Lista de Evaluación de Habilidades sociales después de la aplicación del programa. - Registro de los puntajes obtenidos por la muestra
Variable dependiente: Habilidades sociales	Asertividad Habilidades comunicativas Autoestima Toma de decisiones	<ul style="list-style-type: none"> - Expresión y aceptación positiva, aserción negativa, estilos de comunicación. - Aprender a escuchar, utilizar mensajes claros y precisos. - Aceptación, satisfacción de logros, autoconocimiento. - Capacidad de decisión, capacidad de planificación de vida.

Capítulo III

Método, Técnica e Instrumentos

3.1 Población y Muestra

Población

Arias (2006), expresa que representa todas las unidades de la investigación que se estudia de acuerdo a la naturaleza del problema, es decir, la suma total de las unidades que se van a estudiar, las cuales deben poseer características comunes dando origen a la investigación. “Es el conjunto de elementos con características comunes que son objetos de análisis y para los cuales serán válidas las conclusiones de la investigación”. (Arias, 2006)

Según Arias (2012), “la población, o en términos más precisos población objetivo, es un conjunto finito o infinito de elementos con características comunes para los cuales serán extensivas las conclusiones de la investigación. Ésta queda delimitada por el problema y por los objetivos del estudio”.

Por consiguiente para el presente estudio se considerará a todos los miembros de todas las organizaciones estudiantiles de la Institución Educativa Particular Corazón de Jesús”.

Muestra

Cuando por diversas razones resulta imposible abarcar la totalidad de los elementos que conforman la población accesible, se recurre a la selección de una muestra.

Según Arias (2012), “La muestra es un subconjunto representativo y finito que se extrae de la población accesible”. En este sentido, una muestra representativa es aquella que por su tamaño y características similares a las del conjunto, permite hacer inferencias o generalizar los resultados al resto de la población con un margen de error conocido.

Es una parte de la población, o sea, un número de individuos u objetos seleccionados científicamente, cada uno de los cuales es un elemento del universo. La muestra “es obtenida con el fin de investigar, a partir del conocimiento de sus características particulares, las propiedades de una población” (Balestrini 1997). Para Hurtado (1998), consiste: “en las poblaciones pequeñas o finitas no se selecciona muestra alguna para no afectar la validez de los resultados”.

En vista de que la población es pequeña se tomará en su totalidad para el estudio, y se denomina muestreo censal. Caballero (2011), opina que es un censo, “cuando en una investigación se recurre a la totalidad de la población de informantes y se pretende obtener todos los datos de los dominios de todas sus variables”.

La muestra considerada para este trabajo, y de acuerdo a su naturaleza, se ha elegido la Censal, la cual incluye a todos los miembros de las organizaciones estudiantiles, como Municipio Escolar, Policías Escolares y fiscales escolares y ambientales de la Institución Educativa Particular Corazón de Jesús. Lima

Tabla

ORGANIZACIONES ESTUDIANTILES	EDAD				SEXO		TOTAL
	H		M		H	M	
Policías Escolares	15 (1)	16 (3)	15 (2)	16 (4)	4	6	10
Fiscales Escolares y Fiscales ambientales	14 (2)	15 (3)	15 (6)	16 (3)	5	9	14
Municipio Escolar	15 (6)			15 (2)	6	2	8
TOTAL	9	6	8	9	15	17	32

Fuente propia

3.2 Diseño

Diseño: Pre experimental

GE: O1 X O2

X = Variable

G = Grupo.

O1 = Preprueba o medición previa al tratamiento experimental.

O2 = Posprueba o medición posterior al tratamiento experimental

3.3. Técnica e Instrumento de recolección de datos

Técnica

Encuesta: Lista de Evaluación de Habilidades sociales.

Instrumento

Lista de evaluación de habilidades sociales.

El instrumento que se aplicará en la investigación será un cuestionario compuesto por una escala de actitudes diseñado por el Instituto Nacional de Salud Mental Honorio Delgado-Hideyo Noguchi, a través de la dirección ejecutiva de investigación, docencia y atención especializada de salud colectiva.

En la validez de contenido del instrumento se utilizó el coeficiente de correlación de Spearman. Asimismo se obtuvo la confiabilidad de la prueba a través de la técnica del Alpha de Cronbach.

El instrumento fue validado a través de una investigación psicométrica con una muestra de 1,067 adolescentes escolares de 04 instituciones educativas de la ciudad de Lima en el año 2002.

Los resultados de la investigación de validación fueron las siguientes:

- a) Validez del instrumento: 85% (Se utilizó el criterio de jueces expertos)
- b) Confiabilidad de la prueba: Coeficiente de Alha de Cronbach: 0.7

- c) El instrumento puede ser utilizado como parte de un Programa de desarrollo de las habilidades para la vida con adolescentes (Pre-test y post test).

CUADRO DE AREAS Y DE ITEMS

AREAS DE LA LISTA (dimensiones)	ITEMS
ASERTIVIDAD	1 AL 12
COMUNICACIÓN	13 AL 21
AUTOESTIMA	22 AL 33
TOMA DE DECISIONES	34 AL 42

Categorías de las habilidades sociales

Categorías	Puntaje directo de asertividad	Puntaje directo de comunicación	Puntaje directo de autoestima	Puntaje directo de toma de decisiones	Total
Muy bajo	0 a 20	menor a 19	menor a 21	menor a 16	menor a 88
Bajo	20 a 32	19 a 24	21 a 34	16 a 24	88 a 126
Prom. bajo	33 a 38	25 a 29	35 a 41	25 a 29	127 a 141
Promedio	39 a 41	30 a 32	42 a 46	30 a 33	142 a 151
Prom alto	42 a 44	33 a 35	47 a 50	34 a 36	152 a 161
Alto	45 a 49	36 a 39	51 a 54	37 a 40	162 a 173
Muy alto	50 a mas	40 a mas	55 a mas	41 a mas	174 a mas

3.4 Procesamiento de datos

Como se cuenta con instrumentos debidamente validados se procedió a aplicar en la muestra y recoger información de cada sujeto en estudio. Luego se creó una base de datos mediante el SPSS Versión 24 para obtener tablas con frecuencias y porcentajes presentando así la Estadística Descriptiva. Finalmente, se comprobaron las hipótesis mediante el uso de pruebas paramétricas; es decir, a través de la Estadística Inferencial.

EL PROGRAMA

MÓDULO I

LA COMUNICACIÓN

La comunicación es el fundamento de toda la vida social. Si se suprime en un grupo social, el grupo deja de existir. En efecto, desde el momento de su nacimiento hasta el de su muerte, la persona establecerá intercambios de ideas, sentimientos, emociones, entre otras. Se trata de una actividad compartida que, necesariamente, relaciona a dos o más personas.

La comunicación no consiste simplemente en decir o en oír algo. La palabra comunicación, en su sentido más profundo, significa “comuni3n”, compartir ideas y sentimientos en un clima de reciprocidad. Este t3rmino viene del lat3n *communicare*, que significa “compartir”. La comunicaci3n es la acci3n de compartir, de dar una parte de lo que se tiene.

El lenguaje, c3digos a los que se les asigna un significado convencional, es el instrumento de comunicaci3n m3s importante que el hombre posee, y el proceso de pensamiento depende en gran medida del lenguaje y de su significaci3n. En la mayor3a de los casos, el proceso de comunicaci3n tiene dos componentes: una parte de la comunicaci3n es verbal, e incluye todo lo que se comunica por medio de t3rminos escritos o hablados; otra parte de comunicaci3n es no verbal, y abarca todas las sensaciones que el hombre puede concebir con independencia de las palabras mismas¹.

De esta manera podemos concluir que la comunicaci3n es muy importante ya que a trav3s de ella se comunica afecto, ideas, actitudes y emociones.

Una buena comunicaci3n es el resultado de las habilidades aprendidas durante la infancia y la niñez, por la influencia positiva de los padres y educadores. Sin embargo tambi3n puede desarrollarse mediante un entrenamiento sistem3tico como el que presentamos a continuaci3n.

OBJETIVO

Desarrollar en los y las participantes habilidades para una adecuada comunicación, permitiendo mejorar sus relaciones interpersonales.

METODOLOGIA

Los y las participantes deberán conocer y experimentar cinco sesiones de comunicación:

- Aprendiendo a escuchar.
- Utilizando mensajes claros y precisos.
- Estilos de comunicación
- Aceptación positiva
- Aserción negativa

Sesión 1:

APRENDIENDO A ESCUCHAR

I. OBJETIVOS PARA EL FACILITADOR

- Crear en los y las participante habilidades elementales que permitan aprender a escuchar a los demás.
- Resaltar la importancia de saber escuchar para una buena comunicación.

II. TIEMPO

- 40 Minutos

III. MATERIALES

- Tiza
- Pizarra
- Cartilla n° 1 y n° 2
- Cuaderno de tutoría

IV. PROCEDIMIENTO

1. Saludar a los y las participantes, manifestándoles el agrado y satisfacción de trabajar con ellos
2. Se solicitará en el grupo la colaboración de 4 voluntario(a)s

3. Se dará la indicación que cada voluntario(a) va a recibir un mensaje y que sólo deberá escuchar sin hacer ninguna pregunta. De igual manera, el que narra la historia tampoco puede repetir el mensaje.
4. Pedir que 3 del voluntario(a)s salgan fuera del ambiente, quedando sólo uno(a) en el aula.
5. El facilitador lee la historia (ver cartilla N° 1) al voluntario(a) que se quedó en el ambiente y al término de ella le pide que éste cuente la historia al segundo voluntario(a), que ingresará. Seguidamente se solicita que ingrese un tercer voluntario(a), que recibirá la narración de la historia del segundo voluntario(a). Finalmente, el cuarto voluntario ingresará al aula y recibirá la información del tercer voluntario.
6. El último voluntario informará a toda el aula lo que ha recibido de información sobre la historia inicial. (Es muy probable que la historia haya cambiado)
7. Formar grupos de 5 a 7 participantes y pedirles que discutan lo que han podido observar, ¿por qué se ha modificado el mensaje? ¿Sucede lo mismo en el aula? Pedir ejemplos de situaciones similares que se hayan presentado en el salón de clase.
8. Solicitar que un participante de cada grupo presente los comentarios del grupo.
9. El facilitador, dirigiéndose al salón, indagará sobre sentimientos y emociones frente a esta situación, preguntando ¿Cómo se sentirán las personas cuando no se les entiende sus mensajes?
10. Al término de los comentarios, el facilitador informará que siendo la comunicación oral una de las formas más frecuentes de comunicación, existen algunas habilidades que la fortalecen y nos permiten escuchar mejor y entender el mensaje con mayor precisión.

ESCUCHAR es una habilidad básica. Para utilizarla adecuadamente tenemos que asegurarnos que “cuando el emisor envía un mensaje; el receptor escucha con un esfuerzo físico y mental; concentrándose en el

emisor, comprendiendo el mensaje, resumiendo los puntos importantes y confirmando si el mensaje fue comprendido.²

Existen algunas reglas básicas para obtener una escucha activa:

Para el receptor

- *Estar atento*
- *Mirarse a los ojos con el interlocutor*
- *Escuchar lo que dice la otra persona*
- *Tomarse el tiempo necesario para escuchar.*
- *Crear y establecer un clima agradable.*
- *Concentrarse y evitar la distracción.*
- *Cuando sea posible prepararse acerca del tema a escuchar.*
- *Preguntar todas las veces que sea necesario para entender el mensaje*

Para el emisor

- *Asegurarse que el mensaje se haya entendido, preguntándole al receptor(es) si entendió o entendieron lo que se dijo.*
- *Mantener una distancia adecuada, es decir no muy lejos, ni muy cerca de la persona con quien nos comunicamos.*

11. Ahora el facilitador leerá la cartilla N° 2 e indicará a los participantes que pongan en práctica las habilidades de escuchar. Al terminar de leer la cartilla 2 el facilitador hará 2 ó 3 preguntas (¿A dónde fue Ricardo? ¿Qué le pasó a Ricardo?) en relación a la historia leída y los participantes deben de responder por escrito en su cuaderno de tutoría.

12. Solicitar a 2 ó 3 participantes que lean sus respuestas y discutir si hubo o no diferencia con la primera historia.

13. Concluir enfatizando la importancia de saber escuchar y la aplicación de estas habilidades en nuestra vida diaria.

14. Indicar que desde esta semana practicaremos esta habilidad tanto en el colegio como en nuestra casa.

“PARA ENTENDER EL MENSAJE CON CLARIDAD,
ES IMPORTANTE SABER ESCUCHAR”

CARTILLA No. 1

El sábado 27 de julio, Manuel nos invitó a celebrar su cumpleaños en la discoteca “Los magnéticos”. A esa fiesta asistieron compañeros del 5º “G” y los chicos del 2º “F”, durante la fiesta vimos con sorpresa que los mejores bailarines, fueron Sonia con William; a tal punto que, todos los rodeamos y le hicimos barra. De pronto, vimos a Manuel algo incómodo con ellos y le dijo al Disk-jockey que cambie de música y.... ¡que roche! empezaron a tocar sólo cumbias lo que produjo molestia y aburrimiento en todos.

CARTILLA No.2

El otro día Ricardo asistió a una pollada que se realizó en el barrio para recaudar fondos porque su vecino estaba internado. En plena fiesta salió a comprar gaseosas que le encargaron, para vender en la pollada. En la esquina se encontró con Mauricio, su compañero de colegio, mientras conversaban vieron que la Policía se estaba llevando a unos pandilleros a la Comisaría; y, creyendo que también ellos eran de esos grupos, se los llevaron detenidos. Les explicaron y no les creyeron porque los dos tenían gorros parecidos a los de la pandilla y por eso la Policía los confundió.

Tuvieron que quedarse allí hasta que fueran sus familiares; mientras tanto, en la pollada, creían que Ricardo se había escapado con el dinero y estaban muy molestos

Sesión 2

UTILIZANDO MENSAJES CLAROS Y PRECISOS

I. OBJETIVO PARA EL FACILITADOR

- Lograr que los y las participantes utilicen mensajes con claridad y precisión que les permitan un mejor entendimiento con las personas.

II. TIEMPO

40 Minutos

III. MATERIALES

- Lápiz.
- Papel bond.
- Cartilla n° 3: Dibujo.
- Cartilla n° 4: Expresando mis mensajes con claridad y precisión
- Pizarra

IV. PROCEDIMIENTOS

1. Se saluda a los y las participantes y se expresa satisfacción por estar compartiendo la sesión.
2. Solicitar que un participante salga frente al grupo del salón y se le hace entrega de la cartilla N° 3: dibujo
3. El facilitador le indicará al participante que tiene que dar instrucciones verbales al grupo, de tal manera que todos sus compañeros puedan hacer el mismo dibujo de la cartilla N° 3 en su cuaderno de tutoría
4. Se indicará que, mientras dibujan, no podrán voltear ni repreguntar. Sólo cumplirán con las indicaciones de su compañero (dar 5 minutos).
5. El facilitador solicitará 2 o 3 dibujos de los participantes y los pegará en la pizarra junto con el dibujo original de la cartilla (usualmente el dibujo no es igual al indicado)

6. Analizar lo sucedido utilizando las siguientes preguntas.

¿Qué observamos en los dibujos recientes con relación al dibujo original? ¿Por qué razones no se entendió el mensaje? Propiciar un debate ¿Suceden situaciones semejantes en nuestra familia? Pedir ejemplos,

Solicitar que cada estudiante evoque situaciones donde no se entendió lo que querían decir ¿Cómo se sintieron? Propiciar un debate

7. Indicar a los participantes que para que los mensajes sean entendidos, éstos tienen que tener:

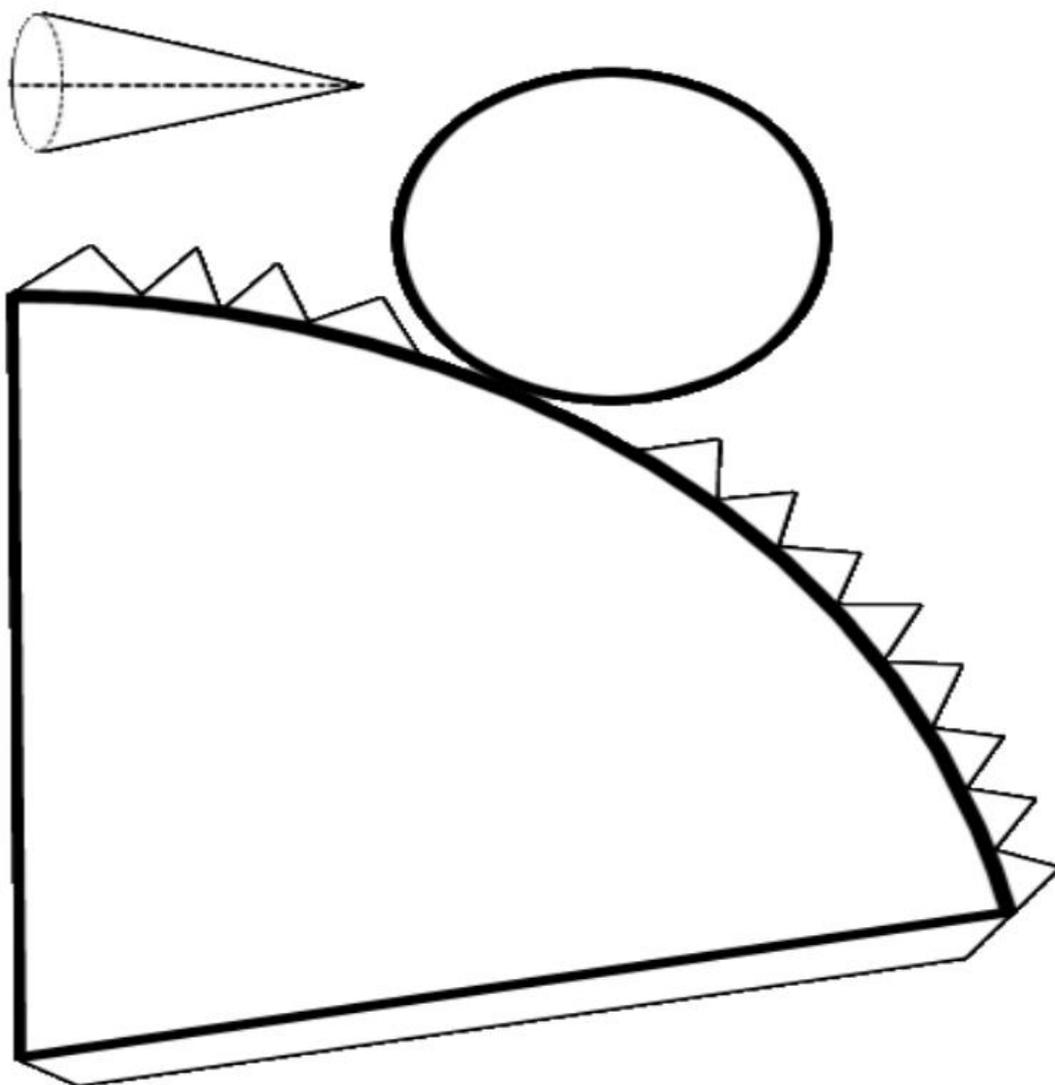
- Precisión en lo que se quiere decir.
- Utilizar frases largas si es necesario.
- Tener presente que la otra persona no piensa igual que nosotros.
- Repetir el mensaje todas las veces que sea necesario
- Preguntar las veces que sea necesario.
- Tener un tono de voz adecuado, hablar en forma pausada haciendo silencios,
- Hacer gestos congruentes con nuestro lenguaje, por ejemplo poner el rostro sorprendido si algo nos llama la atención

8. Entregar la cartilla N° 4: “expresando mis mensajes con claridad y precisión” e indicar a los participantes que escriban los mensajes solicitados.

9. Solicitar 2 ó 3 voluntarios que lean sus mensajes.

RESALTAR LA IMPORTANCIA DE DAR MENSAJES PRECISOS Y CLAROS DURANTE LA COMUNICACIÓN A FIN DE QUE SEAN ENTENDIDOS Y ASI PODER MEJORAR NUESTRAS RELACIONES INTERPERSONALES

CARTILLA No. 3



CARTILLA No. 4**“EXPRESANDO MIS MENSAJES CON CLARIDAD Y PRECISIÓN”**

Escribir con claridad los mensajes siguientes

Ejemplo:

1. Pedir prestado un lapicero

“Pedro por favor préstame el lapicero de color negro”

2. Permiso para no asistir al colegio al día siguiente, por motivo de control médico.

3. Justificación de una tardanza

4. Reclamar al compañero que le devuelva su cuaderno

5. Pedir permiso a sus padres para ir a una fiesta

6. Invitar a un(a) chico(a) para salir a pasear

7. Solicitar al profesor una nueva oportunidad para un examen

Sesión 3

ESTILOS DE COMUNICACIÓN

I. OBJETIVOS PARA EL FACILITADOR

- Que los y las participantes diferencien los estilos de comunicación: pasivo, agresivo y asertivo.
- Entrenar a los y las participantes en la utilización de la comunicación asertiva.

II. TIEMPO

40 minutos

III. MATERIALES

- Cartilla n° 5: Cuadro de estilos de comunicación.
- Cartilla n° 6: Test de discriminación de respuestas para cada

IV. PROCEDIMIENTO

1. Saludar a los y las participantes manifestándoles el agrado y satisfacción de trabajar con ellos.
2. El facilitador solicitará la participación de 6 integrantes (formados por parejas), a quienes les indica, dramatizar la siguiente situación: “Pedro llega a su casa y se da cuenta que su hermano Juan se ha puesto su camisa nueva” (se cambiará la situación con nombres de mujer y blusa en caso los integrantes sean mujeres). Indicar a una pareja que responda en forma pasiva es decir que tiene cólera, pero no dice nada; la segunda pareja, dará una respuesta agresiva. “insulta, grita y quiere pegar” La tercera pareja manifestará su molestia en forma adecuada a la situación
3. El facilitador preguntará al salón ¿Qué observamos en estas situaciones? ¿Cuáles son las diferencias entre cada una de ellas?
4. ¿Se indagará si situaciones como las anteriores suceden también en el colegio o en la casa? ¿Qué tipo de respuestas suceden con más frecuencia? Solicitar ejemplos.

5. El facilitador explicará a los participantes acerca de los estilos de comunicación (cartilla N° 5: “Estilos de comunicación”), en donde se señala que existen tres modos de comunicación ante cualquier situación:
 - a) Ser pasivo, que significa que no respetas tu propio derecho a expresar tus ideas, necesidades, deseos, sentimientos y opiniones, que prefieres no decir nada para evitar conflictos, por ejemplo si tu compañero se coge tu cuaderno para copiarse la tarea, a ti te da cólera pero te quedas callado y no le dices nada.
 - b) Ser Agresivo, significa expresar lo que sientes sin considerar los derechos de los demás a ser tratados con respeto, por ejemplo si tu hermano(a) se puso tu polo nuevo, le insultas o le pegas por esa acción.
 - c) Ser Asertivos, significa que tú expones honestamente tus sentimientos sin dejar de tener en cuenta tus derechos y sin pisotear los derechos de los demás, por ejemplo si tu amigo se cogió tu cuaderno sin tu permiso le dices “me fastidia que cojas mis cosas sin mi permiso, espero que no lo vuelvas hacer”.
6. Luego se formarán 5 grupos y se les entregará la cartilla N° 6: “Test de discriminación de respuestas”.
7. Cada grupo analizará 2 situaciones marcando sus registros y convirtiendo las frases pasivas y agresivas en frases asertivas.
8. El facilitador pedirá a un representante del grupo que presenten sus respuestas
9. Finalizar la sesión solicitando comentarios.
10. El facilitador reforzará la utilización de comunicación asertiva

IV. ACTIVIDADES PARA LA CASA

Pedir a los escolares que escriban en su cuaderno en forma asertiva las siguientes situaciones:

1. Solicitar oportunidad para un nuevo examen.

2. Pedir disculpa a un amigo que fue ofendido.
3. Reconocer que se equivocó al juzgar a un compañero.

ENFATIZAR QUE “LA ASERTIVIDAD ES UNA ALTERNATIVA SALUDABLE ANTE UNA CONDUCTA INADECUADA”

CARTILLA Nº 5

CUADRO DE ESTILOS DE COMUNICACIÓN

1. Ser PASIVO significa:

Evitar decir lo que sientes piensas, quieres u opinas:

- Porque tienes miedo de las consecuencias;
- Porque no crees en tus derechos personales;
- Porque no sabes cómo expresar tus derechos;
- Porque crees que los derechos de los demás son más importantes que los tuyos.

Ejemplo.

Pedro al llegar a su casa se da cuenta que su hermano se ha puesto su camisa nueva, ello le produce cólera, pero no dice nada.

2. Ser AGRESIVO significa:

Decir lo que piensas, sientes, quieres u opinas sin considerar el derecho de los demás a ser tratados con respeto.

Ejemplo:

Pedro: Juan eres un conchudo, porque te pones mi camisa nueva.

Juan: No me fastidies.

3. Ser ASERTIVO significa:

Decir lo que tú piensas, sientes, quieres u opinas sin perjudicar el DERECHO DE LOS

DEMÁS. Es hacer respetar nuestros derechos con firmeza considerando el contexto social.

Ejemplo:

Pedro: Juan estoy muy molesto porque te has puesto mi camisa nueva sin mi permiso.

Juan: Discúlpame Pedro no volveré hacerlo.

CARTILLA Nº 6

TEST DE DISCRIMINACIÓN DE RESPUESTAS

GRUPO 1

Instrucciones:

Para cada una de las situaciones que se presentan decide si la respuesta es pasiva (PAS), agresiva (AGR) o asertiva (ASE). Rodea con un círculo la respuesta apropiada.

1. Situación 1

Chico a su enamorada: *“Me gustaría que te tiñeras el pelo de rubio”.*

Respuesta: *“a mí que me importa lo que tú quieres, no me friegues”.*

PAS AGR ASE

2. Situación 2

Profesor a un estudiante: *“Tus tareas son una cochizada. Hazlas de nuevo”.*

Estudiante: *“Está bien, tiene razón” y piensa (me siento mal, la verdad es que soy un inútil).*

PAS AGR ASE

GRUPO 2

3. Situación 3

Chica a un amigo: *“Podrías acompañarme a pedir mi mochila, después de la clase*

Amigo: *“Lo siento, pero hoy no puedo”*.

PAS AGR ASE

4. Situación 4

Juan a Daniel: *“Aléjate de Martha o le diré a ella que tú eres un fumón”*.

Daniel: *“Inténtalo y te enseñaré quién puede y quién no puede ver a Martha”*

PAS AGR ASE

GRUPO 3

5. Situación 5

Laura a su compañera Rosa: *“Préstame tu cuaderno para copiarme la tarea”*.

Rosa: *“Tengo que estudiar, tengo examen...pero ya pues, que importa, te lo presto”*

PAS AGR ASE

6. Situación 6

Roberto a Juana: *“Tenemos tres meses de enamorados, quiero que me des la prueba del amor”*

Juana: *“No se....tengo miedo...creo que no...pero no quiero que te molestes y me dejes...está bien”*

PAS AGR ASE

GRUPO 4

7. Situación 7

Pedro, si quieres pertenecer a nuestro grupo, fuma esto.

Carlos: *"No jodas"*

PAS AGR ASE

Modulo I

8. Situación 8

Juan: le dice a Pepe *"Pedro se ha comido tu refrigerio"*

Pepe: responde *"él siempre hace eso, me da cólera, pero no le diré nada"*

PAS AGR ASE

GRUPO 5

9. Situación 9

Una chica a otra: *"¿Por qué te has puesto esa ropa tan ridícula?"*

Chica: *"Mi ropa, es asunto mío"*

PAS AGR ASE

10. Situación 1

Chico a un amigo: *"Gracias por guardar mi libro que me olvide ayer"*.

Amigo: *"Bueno, no fue nada. De verdad, no me lo agradezcas, no fue nada"*.

PAS AGR ASE

CARTILLA Nº 6
TEST DE DISCRIMINACIÓN DE RESPUESTAS
CLAVE DE RESPUESTAS

Instrucciones:

Para cada una de las situaciones que se presentan decide si la respuesta es pasiva (PAS), agresiva (AGR) o asertiva (ASE). Rodea con un círculo la respuesta apropiada.

1. Situación 1

Chico a su enamorada: *“Me gustaría que te tiñeras el pelo de rubio”*.

Respuesta: *“a mí que me importa lo que tú quieres, no me friegues”*.

PAS **AGR** ASE

2. Situación 2

Profesor a un estudiante: *“Tus tareas son una cochinado. Hazlas de nuevo”*.

Estudiante: *“Está bien, tiene razón” y piensa (me siento mal, la verdad es que soy un inútil)*.

PAS AGR ASE

3. Situación 3

Chica a un amigo: *“Podrías acompañarme a pedir mi mochila, después de la clase”*

Amigo: *“Lo siento, pero hoy no puedo”*.

PAS AGR **ASE**

4. Situación 4

Juan a Daniel: *“Aléjate de Martha o le diré a ella que tú eres un fumón”*.

Daniel: *“Inténtalo y te enseñaré quién puede y quién no puede ver a Martha”*

PAS **AGR** ASE

5. Situación 5

Laura a su compañera Rosa: *“Préstame tu cuaderno para copiarme la tarea”*.

Rosa: *“Tengo que estudiar, tengo examen...pero ya pues, que importa, te lo presto”*

PAS **AGR** **ASE**

6. Situación 6

Roberto a Juana: *“Tenemos tres meses de enamorados, quiero que me des la prueba del amor”*

Juana: *“No se....tengo miedo...creo que no...pero no quiero que te molestes y me dejes... está bien”*

PAS **AGR** **ASE**

7. Situación 7

Pedro, si quieres pertenecer a nuestro grupo, fuma esto.

Carlos: *“No jodas”*

PAS **AGR** **ASE**

8. Situación 8

Juan: le dice a Pepe *“Pedro se ha comido tu refrigerio “*

Pepe: responde *“él siempre hace eso, me da cólera, pero no le diré nada”*

PAS **AGR** **ASE**

9. Situación 9

Una chica a otra: *“¿Por qué te has puesto esa ropa tan ridícula?”*

Chica: *“Mi ropa, es asunto mío”*

PAS **AGR** **ASE**

10. Situación 10

Chico a un amigo: *“Gracias por guardar mi libro que me olvide ayer”*.

Amigo: *“Bueno, no fue nada. De verdad, no me lo agradezcas, no fue nada”*.

PAS **AGR** **ASE**

Sesión 4

EXPRESIÓN Y ACEPTACIÓN POSITIVA

I. OBJETIVOS PARA EL FACILITADOR

- Fomentar en los y las participantes la importancia de la aceptación asertiva de elogios.
- Favorecer que los y las participantes ofrezcan y reciban comentarios positivos en diferentes entornos.

II. TIEMPO

40 minutos

III. MATERIALES

- Tiza
- Pizarra
- Cartilla nº 7: Expresión y aceptación de halagos
- Cuaderno de trabajo

IV. PROCEDIMIENTO

1. Se saluda a los y las participantes y se da a conocer la satisfacción de estar compartiendo esta sesión.
2. Pedir a los y las participantes que formen parejas para que realicen tres comentarios positivos el uno del otro, indicando que no se centren en los aspectos físicos únicamente, sino también en las características de su comportamiento y su relación con otras personas. Ejemplos: “Eres un buen amigo”. “Eres estudioso” “Me agrada cuando participas”.
3. El facilitador preguntará ¿Cómo respondieron al elogio? Solicitar tres participantes para que expresen sus ideas o comentarios en relación con sus respuestas al elogio ¿Estas situaciones parecidas en que nos dan o recibimos halagos suceden con frecuencia en nuestra familia o en el

colegio? Solicitar ejemplos, ¿Cómo nos sentimos cuando esto sucede?
¿Qué emoción aparece en nosotros?

4. Comentar como el expresar comentarios positivos a una persona puede hacer sentir bien (querido, apreciado, importante, etc) sin que esto signifique que esta esté obligado a realizar algo para devolvernos esa expresión.
5. Explicar que la aceptación positiva consiste en la aceptación de la alabanza que nos den (elogios, felicitaciones, etc.), pero sin desviarnos del tema principal al que nos estamos refiriendo. Marco con base de color diferente y eliminar línea inferior.

Ejemplo: “Es verdad, soy un buen dibujante, te lo agradezco, pero no voy a poder hacer el trabajo para mañana”.

6. El facilitador copiará en la pizarra la cartilla N° 7: “Expresión y Aceptación de Halagos” y pedirá a los participantes que lo reproduzcan en su cuaderno.
7. Indicarles que elijan a un compañero y le expresen un elogio, luego observen su respuesta a nivel de sus gestos y lo que dice, para ser escrita en su cuadro respectivo
8. El facilitador solicitará a 5 ó 6 participantes que lean sus escritos.
9. Ahora solicitará a 3 voluntario(a)s para que representen de manera espontánea una situación donde uno de ello(a)s exprese felicitaciones y lo(a)s otro(a)s voluntario(a)s respondan a los halagos.
10. Se finalizará preguntando a todos los participantes de cómo se han sentido con la experiencia.

V. ACTIVIDADES PARA LA CASA

- Culminar la experiencia con las personas restantes de la cartilla N° 7 “Expresión y Aceptación de Halagos”

IMPORTANTE: HACER EL SEÑALAMIENTO QUE LA EXPRESIÓN Y ACEPTACIÓN POSITIVA, ELEVA LA AUTOESTIMA Y MEJORA LAS RELACIONES INTERPERSONALES.

CARTILLA Nº 7
EXPRESIÓN Y ACEPTACIÓN DE HALAGOS

PERSONAS	EXPRESANDO HALAGOS	REACCIÓN GESTUAL DE LA PERSONA	REACCIÓN VERBAL DE LA PERSONA
COMPAÑERO DE CLASE			
PAPÁ			
MAMÁ			
HERMANO(A)			
AMIGO (A)			
OTROS			

Sesión 5

ASERCIÓN NEGATIVA

I. OBJETIVOS PARA EL FACILITADOR

- Fortalecer en los y las participantes la práctica de la aserción negativa en su relación diaria

II. TIEMPO

40 Minutos

III. MATERIALES

- Papelógrafos
- Plumones gruesos

IV. PROCEDIMIENTO

1. Se saluda a los y las participantes y se da a conocer la satisfacción de estar compartiendo esta sesión.

2. Exponer la siguiente situación: "María dejó en la ventana de su casa unos Cds de tecnocumbia que le prestó Laura. Estos al estar expuestos a la intemperie se rayaron y malograron. María se los devolvió sin avisarle que se los había malogrado.

Laura intentó escucharlos y se dio cuenta que estaban en mal estado y molestándose mucho, dice: "María me disgusta que no hayas cuidado mis Cds y me los hayas devuelto sin avisarme que estaban malogrados. ¡Estoy muy molesta y nunca más te prestaré mis cosas, siempre malogras las cosas!

María le contesta: Laura lo siento he cometido un error. Tuve un poco de temor de decirte lo que había sucedido, pero es la primera vez que malogro algo tuyo."

3. El facilitador preguntará a los participantes ¿Qué han observado en el ejemplo?
Pedir comentarios

¿Suceden situaciones parecidas en el colegio? Solicitar comentarios ¿Qué hacemos, ¿cómo actuamos o respondemos? Dar ejemplos, indagar sobre sentimientos y emociones haciendo la siguiente pregunta ¿Cómo nos sentimos cuando cometemos una falta o nos critican justamente?

Explicar que la aserción negativa es una forma de reaccionar ante una crítica justa, asumiendo nuestra responsabilidad de forma honesta; pero señalando su molestia y su defensa si ésta se excediera un solo marco con base de color diferente. Cuando existe un acuerdo parcial con el crítico, se puede afirmar en parte, con una probabilidad o en principio de la siguiente manera:

1. Afirmar en parte: encuentra justa sólo una parte de lo que dice el crítico y reconoce esa parte.
2. Afirmar en términos de probabilidad: “Es posible que tengas razón”. “Es posible”.
3. Afirmar en principio: aquí se reconoce la lógica de una crítica, sin aceptar necesariamente³ todas las suposiciones del crítico. “Si... (es como tú dices)... entonces (tendrás razón) ...

La aserción negativa tiene como objetivo corregir la conducta⁴⁻⁵.

4. Las ventajas de la aserción negativa.
 - Reconocemos un error cometido.
 - Aceptamos la crítica de los demás
 - Aclaremos las cosas y no acumulamos resentimientos.
 - Ganamos el respeto de los demás.
5. Indicar que formen 4 ó 5 grupos, según el número de participantes.
6. Señalar que cada grupo elaborará dos respuestas que contengan aserciones negativas
 - La profesora llama la atención a un alumno por su mal comportamiento.
 - Tu compañero te llama la atención por copiarte su tarea
 - Padres critican a su hijo por mala nota en la libreta

- Jorge le dice a Marcos “siempre eres tardón” porque llegó tarde al partido de fútbol.
 - Tu hermano te llama la atención porque has prestado su cuaderno sin su conocimiento.
 - Te suspenden en el colegio por haberle pegado a tus compañeros.
 - Tu papá te castiga por haber desaprobado el año escolar.
 - El profesor te quita el examen por estar copiando de tus compañeros.
 - Tus compañeros de grupo te llaman la atención por no haber podido cumplir la entrega del trabajo grupal, porque tú no cumpliste con la parte del trabajo que te correspondía.
 - Tu amigo(a) está molesto(a) contigo por no haber asistido a la cita que tenían.
7. Cada grupo deberá dramatizar una situación.
 8. Preguntar a los participantes que han dramatizado, ¿Cómo se han sentido y qué utilidad encuentran en el ejercicio?
 9. El facilitador resaltará la importancia de utilizar la aserción negativa en nuestra vida diaria y pedirá que cada participante escriba en su cuaderno respuestas de aserciones negativas utilizadas durante el ejercicio.

**“LA ASERCIÓN NEGATIVA NOS AYUDA A CORREGIR NUESTRA
CONDUCTA Y A SENTIRNOS BIEN”**

MÓDULO II

AUTOESTIMA

La autoestima es el sentimiento valorativo de nuestro ser, de nuestra manera de ser, de quienes somos nosotros, del conjunto de rasgos corporales, mentales y espirituales que configuran nuestra personalidad.

Un buen nivel de estima le permite a una persona quererse, valorarse, respetarse, es algo que se construye o reconstruye por dentro. Esto depende, también, del ambiente familiar, social y educativo en el que esté inserto y los estímulos que éste le brinde⁶.

La autoestima es el valor que los individuos tienen de sí. “Si la evaluación que hacen de sí mismo lo llevan a aceptarse, aprobarse y a un sentimiento de valor propio, tienen una autoestima elevada; si se ven de manera negativa, su autoestima es baja”⁷

El auto-concepto es un constructo que se define como la capacidad para reconocer el propio patrón de vida y sus actitudes hacia sí y hacia los demás. Esta capacidad está constituida por un conjunto de conceptos internamente consistentes y jerárquicamente organizados. Otros autores señalan que el autoconcepto proporciona un marco para la percepción y organización de nuestras experiencias y es la clave para la comprensión de los pensamientos, sentimientos y las conductas de la gente⁸.

I. OBJETIVO GENERAL

- Lograr que los y las participantes incrementen su nivel de autoestima

II. OBJETIVOS ESPECIFICOS

- Que los y las participantes se conozcan a si mismos y se acepten físicamente, favoreciendo su auto cuidado.

- Que los y las participantes identifiquen las características positivas y negativas de su comportamiento así como que utilicen sus habilidades para cambiar las características negativas de su comportamiento.
- Que los y las participantes aprendan a reconocer y expresar sus emociones y sentimientos en forma adecuada

III. METODOLOGÍA

Los y las participantes deberán conocer y experimentar las tres sesiones de autoestima denominadas:

- Aceptándome
- Conociéndonos
- Orgulloso de mis logros

Sesión 1

ACEPTÁNDOME

I. OBJETIVO PARA EL DOCENTE

- Que los y las participantes se acepten físicamente tal como son.

II. TIEMPO

40 minutos

III. MATERIALES

- Cartilla n° 8: Mi cuerpo es valioso
- Cartilla n° 9: Valorando nuestro cuerpo
- Cuaderno de trabajo
- Lapiceros
- Tiza

IV. PROCEDIMIENTO

1. El facilitador saludará a los y las participantes, se comentará brevemente sobre algunas ideas del módulo anterior
2. Se iniciará la sesión presentando la siguiente situación: “Rosa es una adolescente de 14 años, desde niña siempre se avergonzaba de su peso corporal, ella se miraba al espejo y se decía: “estoy gorda, que vergüenza que siento, escucho que mis amigos se burlan de mí, ya no voy a comer para que no se burlen”. Además de esto, Rosa no quería salir de su casa, pensaba que la iban a molestar, no participaba en fiestas y cada vez mas se alejaba de sus amistades”.
3. El facilitador realizará las siguientes preguntas: ¿Qué hemos observado en esta narración? ¿Por qué creen que Rosa pensaría de esta manera? ¿Qué pensará Rosa acerca de su cuerpo? Es importante crear un debate entre los alumnos. Luego de esto se preguntará: ¿Cómo se sentirá una persona que no se acepta físicamente tal como es?
4. El facilitador dialogará sobre la importancia de aceptar nuestro cuerpo, enfatizando en que es importante reconocer nuestras características físicas tal como somos y aceptarlo de manera incondicional, la valoración que le demos a nuestro cuerpo debe ir más allá de las opiniones de otras personas. Un auto concepto positivo de nuestro físico influirá en nuestra estima personal, esto nos evitará crearnos complejos, ansiedades, inseguridades, etc

También es importante resaltar a los adolescentes que aceptarnos físicamente tal como somos lleva a aceptar incondicionalmente a otros sin dar una valoración de “feo” o “bonito”, porque estos conceptos son relativos y están influenciadas por la valoración que les da una determinada sociedad. Por ejemplo, algunos adolescentes se pueden sentir mal de tener acné (barritos en el rostro), y sentirse feos por ello, esto les originara limitaciones en su vida social.

5. El facilitador dará ejemplos de personajes célebres, donde resaltaré diciendo que a pesar de tener características físicas limitantes a ellos no le impidieron

lograr sus metas, tenemos el caso de Napoleón Bonaparte, que, teniendo una talla baja, ésta no lo limitó a ser un gran militar y conquistador, también encontramos en Beethoven, que a pesar de tener limitaciones auditivas ha sido un músico famoso e importante de la música clásica.

6. Seguidamente se reproducirá en la pizarra la cartilla N° 8 : “Mi Cuerpo es Valioso” para ser desarrollado individualmente por los participantes, en su cuaderno de trabajo. Se les brindará un tiempo de 5 minutos aproximadamente.
7. Se preguntará cómo se han sentido durante el ejercicio y solicitará comentarios sobre lo realizado. Se preguntará en que área han tenido mayor dificultad.
8. El facilitador reforzará la importancia de aceptarnos tal como somos, decirles que nuestro cuerpo es único que pueden existir aspectos que nos desagraden, pero ello no significa que debemos sentirnos inferiores y avergonzarnos. Por lo tanto, debemos de cuidar nuestro cuerpo aseándolo, nutriéndolo adecuadamente, protegiéndolo de ingesta de sustancias tóxicas, y otros riesgos.
9. Finalmente se solicita que todos los adolescentes se pongan de pie para desarrollar la Cartilla N° 9: “Valorando nuestro cuerpo”, con los ojos cerrados.
10. Terminando la lectura se pide abrir los ojos y que intercambien abrazos.

V. ACTIVIDADES PARA LA CASA

- Se pedirá a los estudiantes que cuando estén en sus casas establezcan un diálogo consigo mismo mirándose al espejo y repitiendo el contenido de la cartilla.
- Registrar en su cuaderno su experiencia, indicando el día, la hora, el lugar y la emoción que sintió.

CARTILLA Nº 8
MI CUERPO ES VALIOSO

PARTE DE MI CUERPO QUE MÁS ME AGRADA	PARTES DE MI CUERPO QUE NO ME AGRADA
EJEMPLO: _____ _____ 1. _____ 2. _____ 3. _____ _____	EJEMPLO: _____ _____ 1. _____ 2. _____ 3. _____ _____

MI CUERPO ES VALIOSO Y ME ACEPTO TAL COMO SOY

CARTILLA Nº 9
VALORANDO NUESTRO CUERPO

Instrucciones:

El facilitador solicitará a los participantes que cierren los ojos, que escuchen atentamente y que repitan cada oración que vaya leyendo el facilitador

- “Mi cuerpo es valioso e importante”
- “Mi cabello me protege del sol y del frío”
- “Mis ojos me permiten ver lo que sucede a mi alrededor”
- “Mi nariz me sirve para oler “
- “Mi boca me permite decir lo que siento y quiero”
- “Mis oídos me sirven para escuchar las diversas melodías”
- “Mis manos me permiten agarrar, tocar y acariciar”
- “Mis piernas me permiten trasladarme de un lugar a otro”
- “Todo mi cuerpo es importante, puedo aprender a cuidarlo, valorarlo y quererlo”
- “Yo soy importante” “Yo soy muy importante”

YO SOY ASI Y ME ACEPTO TAL COMO SOY

Sesión 2

CONOCIÉNDONOS

I. OBJETIVOS

- Que los y las participantes identifiquen las características positivas y negativas de su comportamiento.
- Que los y las participantes utilicen sus habilidades para cambiar las características negativas de su comportamiento.

II. TIEMPO

40 minutos

III. MATERIALES

- Cartilla n° 10: Conociéndonos
- Cuaderno de trabajo
- Lapicero
- Tiza
- Pizarra

IV. PROCEDIMIENTO

1. Saludar a los y las participantes expresando satisfacción de estas experiencias.
2. Se iniciará la sesión narrando la siguiente situación: “Carlos estaba reflexionando sobre su comportamiento, ya que su padre la noche pasada le había llamado la atención, recordaba que su padre le había dicho que era un irresponsable, impuntual y violento con su hermano menor. Así mismo Carlos reconocía que era resentido, y celoso. En esos instantes ingresa su madre y ve llorando a Carlos, al preguntarle, él le cuenta que su padre le había llamado la atención, su madre, luego de calmarlo, le dice, “Es importante que te des cuenta que también tienes muchas virtudes entre ellas que eres comprensivo, inteligente y cariñoso”.

3. El facilitador hará a los y las participantes las siguientes preguntas: ¿Qué observamos en esta situación? ¿En qué otras circunstancias los adolescentes pueden evaluar sus virtudes y defectos?

¿Qué sucedió para que Carlos pensara sobre sus defectos y virtudes?. Se propiciará un dialogo entre los alumnos. Luego se hará la siguiente pregunta: ¿Qué sentirá una persona cuando evalúa su comportamiento?

4. Luego del debate el facilitador explicará la importancia de reconocer las características positivas y negativas de nuestra conducta. El conocerse implica un proceso reflexivo por el cual la persona adquiere noción de su yo y de sus propias cualidades y características, el autoconocimiento está basado en aprender a querernos y a conocernos a nosotros mismos, supone la madurez de conocer cualidades y defectos y apoyarte en los primeros y luchar contra los segundos.

Se definirán como características negativas a toda conducta que atente contra los derechos de sí mismo o contra el derecho de los demás; y, como características positivas a toda conducta que favorezca las relaciones interpersonales.

5. Solicitar a los participantes ejemplos de características negativas y positivas, reforzando los conceptos anteriores.

6. Se copiará en la pizarra el modelo de la cartilla N° 10 : “Conociéndonos” se indica que la apliquen y desarrollen en su cuaderno. Darles un tiempo de 10 minutos aproximadamente.

7. Formar grupos de 6 participantes, luego el facilitador asignará a cada grupo una característica negativa. Luego, el facilitador hará la siguiente pregunta ¿Cómo se podría cambiar esta característica para que sea positiva?, ¿Qué pasos podrían dar? Es importante incentivar la participación, resaltar las respuestas de los alumnos y complementarlas con recomendaciones precisas para cada característica.

8. El coordinador del grupo presentará las respuestas al pleno del aula.

9. Finalizar la sesión preguntando a los y las participantes cómo se han sentido y solicitando que expresen algún comentario libre.

V. ACTIVIDADES PARA LA CASA

Pedir a los y las participantes que desarrollen cómo podrían mejorar otras características negativas escritas en la presente sesión. Estas serán escritas en su cuaderno de trabajo para ser revisadas en la próxima sesión.

CARTILLA Nº 10 CONOCIÉNDONOS

CARACTERÍSTICAS NEGATIVAS DE MI COMPORTAMIENTO	CARACTERÍSTICAS POSITIVAS DE MI COMPORTAMIENTO
1.	1.
2.	2.
3.	3.
4.	4.
5.	5.
OTRAS	OTRAS
CARACTERÍSTICA NEGATIVA QUE QUISIERA CAMBIAR DESDE AHORA:	MI MEJOR CARACTERÍSTICA POSITIVA ES:

Sesión 3

ORGULLOSO DE MIS LOGROS

I. OBJETIVO PARA EL DOCENTE

- Que los y las participantes identifiquen sus logros alcanzados y estén orgullosos de ellos.

II. TIEMPO

40 minutos

III. MATERIAL

- Cartilla n° 11: Reconociendo mis logros
- Cuaderno de trabajo

IV. PROCEDIMIENTO

1. El facilitador dará la bienvenida a los participantes y mostrará su satisfacción por compartir la presente sesión.
2. Se iniciará comentando la siguiente situación: José y Martha son compañeros de clase del tercer año de secundaria, un día él le declara su amor proponiéndole que sea su enamorada, en ese momento ella se sorprende y le da una respuesta negativa, aduciendo que él no es nadie y que todavía no había logrado nada en la vida.
3. El facilitador realizará las siguientes preguntas: ¿Qué observamos en esta situación?, ¿José se habrá dado tiempo para pensar en sus logros? ¿ Sucede con frecuencia que los adolescentes piensen en los logros obtenidos?. Aquí el facilitador propiciará un debate sobre sus respuestas.
4. Se pedirá ejemplos a los y las participantes de cómo se sentirá una persona que no reconoce sus logros.
5. El facilitador explicará que la autoestima se construye de la valoración que le damos a nuestros objetivos alcanzados, metas, proyectos, deseos, etc. Este grado de satisfacción repercutirá en la seguridad personal para continuar asumiendo nuevos compromisos y retos que la persona se plantee.
6. Se explicará que en nuestra vida hemos alcanzado muchas cosas pero pocas veces hacemos una reflexión sobre ello, una acción positiva realizada puede ser considerado un logro, se dará algunos ejemplos como: concluir la primaria para un niño puede ser un logro alcanzado, haber participado en un campeonato deportivo también puede ser un logro, entre otros.
7. Se le entregará a los participantes la cartilla: N° 11: “Reconociendo mis logros”, indicándoles que escriban su experiencia de logros en el ámbito de la familia, del colegio y de la comunidad.

8. Luego que hayan concluido la cartilla el facilitador solicitará a los participantes para que lean sus escritos. Es importante anotar que por cada participación se le reforzará con palabras de felicitación por los logros alcanzados. Finalmente se les indicará que cierren sus ojos y revivan en imágenes lo que han escrito para experimentar la satisfacción de logro.

UNA MANERA DE HACER CRECER NUESTRA AUTOESTIMA ES
SINTIÉNDONOS ORGULLOSO DE NUESTROS LOGROS.

CARTILLA Nº 11

RECONOCIENDO MIS LOGROS

EN MI FAMILIA HE LOGRADO:	EN MI COLEGIO HE LOGRADO:	EN MI BARRIO HE LOGRADO:

POR TODOS MIS LOGROS ME SIENTO MUY ORGULLOSO

Módulo III

TOMA DE DECISIONES

Tenemos un problema cuando, en nuestra vida cotidiana, no sabemos cómo hacer o seguir sobre una situación determinada. Una vez que identificamos lo que consideramos un problema, debemos tomar una decisión (incluyendo la de no hacer nada). La Toma de Decisiones requiere de la identificación de alternativas, tomar en cuenta las consecuencias de cada una de ellas y determinar con que alternativas se obtendrá los resultados esperados; sin embargo, las decisiones están afectadas por factores como el estrés, el tiempo y la presión de los compañeros⁹.

Además debemos considerar los efectos futuros y la reversibilidad en nuestras decisiones; los efectos futuros tienen que ver con la medida en que los compromisos relacionados con la decisión afectará el futuro; una decisión que tiene una influencia a largo plazo, puede ser considerada una decisión de alto nivel, mientras que una decisión con efecto a corto plazo, puede ser tomada a un nivel muy bajo.

La reversibilidad se refiere a la velocidad con que una decisión puede revertirse y la dificultad que implica hacer este cambio. Si revertir es difícil, se recomienda tomar la decisión en nivel alto, pero si revertir es fácil, se requiere tomar la decisión a nivel bajo.

Así la toma de decisiones es una habilidad fundamental para cualquier actividad humana, para tomar una decisión acertada. Empezamos con un proceso de razonamiento lógico, de creatividad en la formulación de ideas e hipótesis, evaluando los probables resultados¹⁰, de éstas elegimos; y, finalmente ejecutamos la opción que consideramos la más adecuada.

La promoción de la salud en su doble dimensión de desarrollo personal y social, dirige sus acciones a mejorar los estilos de vida para preservar la salud, En este sentido la habilidad de la toma de decisiones, adquiere relevancia para promover, preservar y hasta recuperar la salud tanto física como mental.

Es importante señalar que hay factores de riesgo que amenazan la salud y bienestar de los adolescentes y están fuera del alcance de las actividades preventivo promocionales hasta ahora existentes. Sin embargo la habilidad en la toma de decisiones influye positivamente en la salud y bienestar de los adolescentes, ya que permite contrarrestar la presión de los pares, del estrés, frente a decisiones como la del inicio de la vida sexual, uso de drogas principalmente el alcohol; y también ayudan a prevenir otras conductas que ponen en riesgo la integridad personal como la auto y heteroagresión (suicidio, violencia).

Otro aspecto importante es saber que la adecuada toma de decisiones contribuye a mantener la armonía y coherencia del grupo¹¹ (familiar, social, laboral, amical) y por ende su eficiencia.

I. OBJETIVOS GENERALES

- Promover el uso de la habilidad toma de decisiones en situaciones por resolver.
- Contribuir al desarrollo personal social de los adolescentes.

II. METODOLOGÍA

Para cumplir los objetivos de éste módulo se han considerado 2 sesiones:

- La mejor decisión; y
- Proyecto de vida.

Sesión 1

LA MEJOR DECISIÓN

I. OBJETIVO PARA EL PROFESOR

- Que los las participantes conozcan y apliquen los pasos del proceso de Toma de Decisiones.

II. TIEMPO

40 minutos

III. MATERIALES

- Cartilla N° 18: ¿Qué decisión tomaré?
- Hoja de papel y lapicero.

IV. PROCEDIMIENTO

1. Saludar a los y las participantes mostrando satisfacción por compartir la presente sesión y comentar brevemente el módulo anterior.
2. El facilitador pedirá a 4 participantes para escenificar la siguiente situación: “Jorge fue a una fiesta con permiso de sus padres hasta la 1 de la mañana, la reunión estaba en su mejor momento, se notaba muy divertida; sin embargo, ya se cumplía la hora del permiso, los amigos y amigas le pidieron que se quede; Jorge estaba muy indeciso, si quedarse en la fiesta y seguir divirtiéndose o irse a su casa....”
3. El facilitador propiciará un debate preguntando ¿Qué observamos en esta situación?, ¿Qué decisión habrá tomado Jorge?, ¿Qué alternativas habrá pensado?
4. Luego del debate el facilitador preguntará, ¿En qué situaciones nos es difícil tomar una decisión?, ¿Nos sucede esto con frecuencia en el colegio o la casa? Solicitar 2 ó 3 ejemplos

5. Cuando las personas toman decisiones equivocadas, usualmente ¿Cómo se sienten? Propiciar la participación de 2 alumnos.

6. Para tomar una decisión acertada es necesario analizar el problema, luego proponer y elegir la(s) alternativas saludables.

Los pasos para tomar una decisión acertada son 6

- Definir cuál es la situación a resolver: percibir y delinear cual es el motivo de preocupación, la situación, el problema, para lo cual se buscará información, se evaluará y se definirá.
- Proponer las alternativas: generar y considerar diferentes alternativas (lluvia de ideas), mínimamente pueden ser cinco.
- Considerar el pro y el contra de cada alternativa: seleccionar las alternativas deseables y no deseables, en base a sus consecuencias.
- Elegir la(s) mejor(es) alternativa(s): esto se hará en función a la(s) alternativas que presente mayores consecuencias positivas.
- Ejecutar la(s) alternativa(s) elegida(s): implementarlas y ponerlas en práctica.
- Evaluar el resultado: se realizará, después de haber ejecutado la(s) alternativas elegidas; a corto, mediano o largo plazo; la evaluación será positiva: si el problema a resolver a disminuido o se ha solucionado ante lo cual se premiarán realizando conductas que más le agradan y/o con auto mensajes positivos, para reforzar ésta habilidad y su autoestima.

Ejemplo “me siento orgulloso de haber sido responsable”. La evaluación será negativa: si el resultado ha sido desfavorable, entonces considerar y analizar la(s) otras alternativas, o aplicar nuevamente los pasos de la toma de decisiones.

7. El facilitador dividirá el salón en grupos de 5 a 7 participantes luego solicitará que se organicen eligiendo un moderador y un secretario.

8. Se indicará que cada grupo deberá aplicar los pasos del proceso de toma de decisiones para desarrollar la cartilla N° 18: “¿Qué decisión tomaré?”, en aproximadamente 15 minutos.

9. Se invitará a representantes de 2 ó 3 subgrupos para que expongan cual ha sido la mejor decisión de acuerdo a la cartilla.

El facilitador concluirá reforzando los pasos para tomar la mejor decisión y enfatizará que:

- No siempre la primera reacción es la mejor opción a tomar.
- Es importante darse un tiempo para tomar una buena decisión.
- La persona que ejecuta la decisión, basada en las alternativas consideradas, es la responsable de los resultados obtenidos sean los esperados o no.

ES IMPORTANTE DARSE UN TIEMPO PARA TOMAR UNA DECISIÓN ACERTADA

CARTILLA Nº 18

¿QUÉ DECISIÓN TOMARÉ?

Martha y Luis son premiados con entradas para un programa de concursos para jóvenes en la televisión, donde se presentará además un artista internacional del momento, coincidentemente, ese día tienen programado el último examen de matemáticas y no saben qué decisión tomarán.

Siguiendo los pasos descritos exprésanos ¿Cuál sería la mejor decisión a tomar?

PASOS PARA UNA DECISIÓN ACERTADA

1. Definir cuál es el problema: ¿Cuál es el motivo de preocupación?, ¿Cuál es la situación?, ¿Cuál es el problema?; si no está claro, se buscara más información.
2. Proponer las alternativas: Considerar varias alternativas, mínimo 5.
3. Considerar los pro y contra de cada alternativa: Analizar cada alternativa en base a sus consecuencias.

4. Elegir la(s) mejor(es) alternativa(s): Se hará en función a la(s) alternativa(s) que presente más probabilidades positivas.

5. Ejecutar la(s) alternativa(s) elegida(s): Poner en práctica la(s) alternativa(s) elegida(s).

6. Evaluar el resultado: Se realizará, después de haber ejecutado la(s) alternativa(s) elegida(s); es positivo si el problema disminuye o desaparece, ante lo cual felicítense. Es negativa si el problema sigue igual o peor, entonces vuelva desde el principio a aplicar los pasos de toma de decisiones.

Sesión 2

PROYECTO DE VIDA

I. OBJETIVOS PARA EL PROFESOR

- Promover en los y las participantes la elaboración de sus proyectos de vida.

II. TIEMPO

40 minutos.

III. MATERIALES

- Cartilla n° 19: Mi proyecto de vida
- Lapicero.

IV. PROCEDIMIENTO

1. Saludar a los y las participantes mostrando satisfacción por compartir la presente sesión.

2. El facilitador solicitará a 4 participantes que escenifiquen la siguiente situación: “Mario no tenía claro lo que haría al terminar de estudiar la secundaria, se encontraba desorientado, su mamá le decía que estudie computación; su padre le decía que trabaje, además, sus amigos le

aconsejaban estudiar electrónica, Mario estaba tan confundido que no sabía qué hacer”.

3. Luego el facilitador preguntará ¿Qué observamos en la situación anterior?, ¿Por qué estaba confundido Mario? Propiciar un debate.

4. Luego del debate se indagará “¿situaciones como la anterior en la que no sabemos qué hacer, nos suceden con frecuencia?”, Motivar a que ejemplifiquen con dos o tres situaciones. El facilitador añadirá ¿Si las personas se encuentran confundidos por no saber qué hacer en un futuro próximo, cómo se sentirán?, motivar la intervención de 2 ó 3 participantes.

5. El facilitador explicará lo siguiente: “El proyecto de vida es tomar la decisión del camino que debemos seguir para lograr las metas que nos proponemos y vivir como lo proyectemos, basados en nuestra realidad”. Para elaborar nuestro proyecto de vida existen los siguientes pasos:

1° Diagnóstico personal: es el punto de partida para el cual se utiliza y desarrolla la técnica FODA que consiste en reconocer ¿quién soy, cómo soy, dónde y con quién vivo?; las características positivas representan las fortalezas que tiene la persona; el apoyo del entorno que recibe representa las oportunidades que le sirven para facilitar o impulsar cualquier meta que quiere lograr; por ejemplo para ser técnico en computación es importante la persistencia, responsabilidad de la persona y la ayuda de los padres. Por otro lado también en el FODA se observan las características negativas de la persona que representa las debilidades como desgano, ociosidad, etc. y las condiciones desfavorables de su entorno (huelgas o paros frecuentes) que representan las amenazas, ambas impiden, obstaculizan, bloquean cualquier meta que quiera lograr; por ejemplo si el joven quiere practicar ebanistería y es irresponsable, y no tiene familia para afrontar los gastos de estudio por despido laboral intempestivo del padre.

2° Visión personal: después de saber: quién eres, cómo eres, dónde y con quién vives; debes visionar, pensar cómo te gustaría estar de aquí a 5 años, “¿cuál es tu ilusión, tu deseo, tu esperanza?”; estarás trabajando ¿en qué?, ¿Estudiando una profesión?, ¿cuál? o ¿estarás como padre de familia?, Recuerda “una visión sin acción es un sueño y en sueño queda”.

3° Misión Personal: después de saber qué quieres ser en el futuro, debes pensar ¿cómo hacer? realidad tu pensamiento, tus ideales, que camino debes seguir y las metas a cumplir en cada parte del camino por ejemplo: terminar la secundaria, tener financiamiento para mis estudios²⁴ etc.

6. Luego de la explicación se repartirá a los participantes la cartilla N° 19: Mi Proyecto de vida y motivar para que cada uno según los pasos elabore su proyecto de vida.

7. El facilitador pedirá que expongan 2 ó 3 participantes voluntarios, sus proyectos de vida, a los que reforzará cognitivamente y socialmente.

V. TAREAS PARA LA CASA

La tarea será conversar con sus padres sobre sus proyectos de vida.

Finalmente se realizará una clausura de las sesiones agradeciendo a los participantes por su motivación en todas las sesiones del manual y se les reforzará la práctica permanente de las habilidades en su vida diaria.

+CARTILLA N° 19

MI PROYECTO DE VIDA

Diagnóstico personal: mis fortalezas (características positivas) y las oportunidades (apoyo de tu familia y/o familiares, que me ayudarán a lograr tus metas. También describir mis debilidades (características negativas) y/o amenazas o situaciones de mi entorno que podrían impedir el logro de tus metas.

2° Visión personal, es pensar que me gustaría ser en tu futuro cercano (en 5 años). Acuérdate que es algo que sí se pueda cumplir.

3° Misión Personal, es ¿cómo hacer? realidad mi pensamiento (visión), ¿qué debes hacer para lograr mi meta?

(Empezar con el paso 1, luego el 2 y finalmente el 3)

1. Diagnóstico Personal	2. Visión	3. Misión
Fortalezas (Ej. Soy hábil en matemáticas)	(¿Qué quiero ser?, ¿Cómo me veo en 5 años?, ¿Cuál es mi meta?)	¿Cómo lograré esa meta? ¿Qué debo de hacer?
Oportunidades (Ej. Hay un concurso de becas)		
Debilidades (Ej. No siempre soy puntual)		
Amenazas (Ej. Despidieron a mi papá del trabajo)		

Capítulo IV

Presentación y análisis de los resultados

4.1 Presentación de los resultados

4.1.1 Resultados a nivel descriptivo antes de la aplicación del programa

Tabla 1.

Niveles de habilidades sociales antes de la aplicación del programa

	Frecuencia	Porcentaje
Muy bajo	0	0
Bajo	1	3,1
Promedio bajo	6	18,8
Promedio	12	37,5
Promedio alto	10	31,3
Alto	2	6,3
Muy alto	1	3,1
Total	32	100,0

En la tabla 1, se aprecia que el 3,1 % de estudiantes se ubica en el nivel bajo, 18,8 en el nivel promedio bajo, 37,4 en el nivel promedio, 31,3 en el nivel promedio alto, 6,3 en el alto y 3,1 en el muy alto. Asimismo, se observa que el 40,7 % de la población se ubica en los niveles altos y el 21,9 en los niveles bajos en relación a sus habilidades sociales.

Tabla 2.

Niveles de asertividad antes de la aplicación del programa

	Frecuencia	Porcentaje
Muy bajo	0	0
Bajo	0	0
Promedio bajo	6	18,8
Promedio	13	40,6
Promedio alto	8	25,0
Alto	3	9,4
Muy alto	2	6,3
Total	32	100,0

En la tabla 2, se observa que el 18,3 % de estudiantes se ubican en el nivel promedio bajo, 40,6 en el nivel promedio, 25,0 en el nivel promedio alto, 9,4 en el nivel alto, y 6,3 en el nivel muy alto. Asimismo, se observa que el 40,7 % de la población se ubica en los niveles altos y el 18,8 % en los niveles bajos en relación a la asertividad.

Tabla 3.

Niveles de comunicación antes de la aplicación del programa

	Frecuencia	Porcentaje
Muy bajo	0	0
Bajo	0	0
Promedio bajo	9	28,1
Promedio	14	43,8
Promedio alto	8	25,0
Alto	0	0
Muy alto	1	3,1
Total	32	100,0

En la tabla 3, se observa que el 28,1 % de estudiantes se ubican en el nivel promedio bajo, 43,8 en el nivel promedio, 25,0 en el nivel promedio alto, y 3,1 en el nivel muy alto. Asimismo, se observa que el 28,1 % de la población se ubica en los niveles altos y en el mismo porcentaje en los niveles bajos en relación a las habilidades comunicativas.

Tabla 4.

Niveles de autoestima antes de la aplicación del programa

	Frecuencia	Porcentaje
Muy bajo	0	0
Bajo	1	3,1
Promedio bajo	6	18,8
Promedio	14	43,8
Promedio alto	9	28,1
Alto	2	6,3
Muy alto	0	0
Total	32	100,0

En la tabla 4, se observa que 3,1 % de estudiantes se ubica en el nivel bajo, 18,8 en el nivel promedio bajo, 43,8 en el nivel promedio, 28,1 en el nivel promedio alto, y 6,3 en el nivel muy alto. Asimismo, se observa que el 34,4 % de la población se ubica en los niveles altos y el 21,9 % en los niveles bajos en relación a la autoestima.

Tabla 5.

Niveles de toma de decisiones antes de la aplicación del programa

	Frecuencia	Porcentaje
Muy bajo	0	0
Bajo	0	0
Promedio bajo	6	18,8
Promedio	16	50,0
Promedio alto	9	28,1
Alto	1	3,1
Muy alto	0	0
Total	32	100,0

En la tabla 5, se observa que el 18,8 de estudiantes se ubican en el nivel promedio bajo, 50 en el nivel promedio, 28,19 en el nivel promedio alto, y 3,1 en el nivel alto. Asimismo, se observa que el 31,2 % de la población se ubica en los niveles altos y el 18,8 % en los niveles bajos en relación a la toma de decisiones.

4.1.2 Resultados de nivel descriptivo después de la aplicación del programa

Tabla 6.

Niveles de habilidades sociales después de la aplicación del programa

	Frecuencia	Porcentaje
Muy bajo	0	0
Bajo	0	0
Promedio bajo	0	0
Promedio	6	18,8
Promedio alto	8	25,0
Alto	9	28,1
Muy alto	9	28,1
Total	32	100,0

En la tabla 6, se observa que 18,8 de estudiantes se ubican en el nivel promedio, 25,0 en el nivel promedio alto, 28,1 en el nivel alto, y 28,1 en el nivel muy alto. Asimismo, se observa que el 81,2 % de la población se ubica en los niveles altos y el 0 % en los niveles bajos en relación a las habilidades sociales.

Tabla 7.

Niveles de asertividad después de la aplicación del programa

	Frecuencia	Porcentaje
Muy bajo	0	0
Bajo	0	0
Promedio bajo	0	0
Promedio	6	18,8
Promedio alto	7	21,9
Alto	9	28,1
Muy alto	10	31,3
Total	32	100,0

En la tabla 7, se observa que el 18,8 % de estudiantes se ubican en el nivel promedio, 21,9 en el nivel promedio alto, 28,1 en el nivel alto, y 31,1 en el nivel muy alto. Asimismo, se observa que el 81,3 % de la población se ubica en los niveles altos y el 0 % en los niveles bajos en relación a la asertividad.

Tabla 8.

Niveles de comunicación después de la aplicación del programa

	Frecuencia	Porcentaje
Muy bajo	0	0
Bajo	0	0
Promedio bajo	4	12,5
Promedio	9	28,1
Promedio alto	9	28,1
Alto	7	21,9
Muy alto	3	9,4
Total	32	100,0

En la tabla 8, se observa que 12,5 % de estudiantes se ubican en el nivel promedio bajo, 28,1 en el nivel promedio, 28,1 en el nivel promedio alto, 21,9 en el nivel alto, y 9,4 en el nivel muy alto. Asimismo, se observa que el 59,4 % de la población se ubica en los niveles altos y el 12,5 % en los niveles bajos en relación a las habilidades comunicativas.

Tabla 9.

Niveles de autoestima después de la aplicación del programa

	Frecuencia	Porcentaje
Muy bajo	0	0
Bajo	1	3,1
Promedio bajo	6	18,8
Promedio	14	43,8
Promedio alto	9	28,1
Alto	1	3,1
Muy alto	1	3,1
Total	32	100,0

En la tabla 9, se observa que 3,1 % de estudiante se ubican en el nivel bajo, 18,8 en el nivel promedio bajo, 43,8 en el nivel promedio, 28,1 en el nivel promedio alto, 3,1 en el nivel alto, y 3,1 en el nivel muy alto. Asimismo, se observa que el 34,7 % de la población se ubica en los niveles altos y el 21,9 % en los niveles bajos en relación a la autoestima.

Tabla 10.

Niveles de toma de decisiones después de la aplicación del programa

	Frecuencia	Porcentaje
Muy bajo	0	0
Bajo	0	0
Promedio bajo	3	9,4
Promedio	10	31,3
Promedio alto	9	28,1
Alto	4	12,5
Muy alto	6	18,8
Total	32	100,0

En la tabla 10, se observa que 9,4 de estudiantes se ubican en el nivel promedio bajo, 31,3 en el nivel promedio, 28,1 en el nivel promedio alto, 12,5 en el nivel alto, y 18,8 en el nivel muy alto. Asimismo, se observa que el 59,4 % de la población se ubica en los niveles altos y el 9,4 % en los niveles bajos en relación a la toma de decisiones.

4.1.2 Resultados a nivel inferencial

H_1 : Los datos difieren de la curva de distribución normal

H_0 : Los datos no difieren de la curva de distribución normal

Intervalo de confianza: 95%

Nivel de significación: 0.05

Prueba estadística: Shapiro-Wilk

Tabla 11.

Pruebas de bondad de ajuste a la distribución normal

	Shapiro-Wilk		
	Estadístico	gl	Sig.
Habilidades sociales	.945	32	.106
Asertividad	.953	32	.176
Comunicación	.966	32	.408

Tabla 13

Puntajes promedios de habilidades sociales antes y después del programa

	Media	N	Desviación estándar	Media de error estándar
Habilidades sociales Pre-test	149.81	32	11.163	1.973
Habilidades sociales Pos-test	165.56	32	16.014	2.831

En la tabla 11, se observa que se halló un valor $p < 0.05$; por lo tanto, se rechaza la hipótesis nula. Lo que indica que existen diferencias entre los puntajes promedio de habilidades sociales antes y después de la aplicación del programa. Asimismo, en la tabla 12, se aprecia a nivel descriptivo que los puntajes del pre y el pos test son diferentes, lo que corrobora que efectivamente el programa incrementa la mejora de las habilidades sociales del grupo experimental.

4.2.2 Hipótesis específicas

Hipótesis específica 01

H_i : La aplicación del programa cognitivo conductual incrementa la asertividad en los alumnos de secundaria de organizaciones estudiantiles de la Institución Educativa Particular Corazón de Jesús. Lima. 2016.

H_0 : La aplicación del programa cognitivo conductual no incrementa la asertividad en los alumnos de secundaria de organizaciones estudiantiles de la Institución Educativa Particular Corazón de Jesús. Lima. 2016.

Prueba estadística: t de Student

Intervalo de confianza: 95%

Nivel de significación: 0.05

Tabla 14

	Diferencias emparejadas					t	gl	Sig. (bilateral)
	Media	Desviación estándar	Media de error estándar	95% de intervalo de confianza de la diferencia				
				Inferior	Superior			
Asertividad Pre-test - Asertividad Pos-test	-5.438	6.201	1.096	-7.673	-3.202	-4.961	31	.000

Tabla 15

	Estadísticas de muestras emparejadas			
	Media	N	Desviación estándar	Media de error estándar
Asertividad Pre-test	41.41	32	3.926	.694
Asertividad Pos-test	46.84	32	5.407	.956

En la tabla 3, se observa que se halló un valor $p < 0.05$; por lo tanto, se rechaza la hipótesis nula. Lo que indica que existen diferencias entre los puntajes promedio de la asertividad antes y después de la aplicación del programa. Asimismo, en la tabla 4, se aprecia a nivel descriptivo que los puntajes del pre y el pos test son diferentes, lo que corrobora que efectivamente el programa incrementa la mejora de la asertividad del grupo experimental.

Hipótesis específica 02

H_i : La aplicación del programa cognitivo conductual incrementa las habilidades comunicativas de los alumnos de secundaria de organizaciones estudiantiles de la Institución Educativa Particular Corazón de Jesús. Lima 2016.

H_0 : La aplicación del programa cognitivo conductual no incrementa las habilidades comunicativas de los alumnos de secundaria de organizaciones estudiantiles de la Institución Educativa Particular Corazón de Jesús. Lima 2016.

Prueba estadística: t de Student

Intervalo de confianza: 95%

Nivel de significación: 0.05

Tabla 16

	Diferencias emparejadas					t	gl	Sig. (bilateral)
	Media	Desviación estándar	Media de error estándar	95% de intervalo de confianza de la diferencia				
				Inferior	Superior			
Comunicación Pre-test - Comunicación Pos-test	-3.063	3.262	.577	-4.239	-1.886	-5.311	31	.000

Tabla 17

Estadísticas de muestras emparejadas				
	Media	N	Desviación estándar	Media de error estándar
Comunicación Pre-test	30.91	32	2.900	.513
Comunicación Pos-test	33.97	32	3.865	.683

En la tabla 5, se observa que se halló un valor $p < 0.05$; por lo tanto, se rechaza la hipótesis nula. Lo que indica que existen diferencias entre los puntajes promedio de las habilidades comunicativas antes y después de la aplicación del programa. Asimismo, en la tabla 6, se aprecia a nivel descriptivo que los puntajes del pre y el pos test son diferentes, lo que corrobora que efectivamente el programa incrementa la mejora de la comunicación del grupo experimental.

Hipótesis específica 03

H_i : La aplicación del programa cognitivo conductual incrementa la autoestima de los alumnos de secundaria de organizaciones estudiantiles de la Institución Educativa Particular. Corazón de Jesús. Lima 2016.

H₀: La aplicación del programa cognitivo conductual no incrementa la autoestima de los alumnos de secundaria de organizaciones estudiantiles de la Institución Educativa Particular Corazón de Jesús. Lima 2016.

Prueba estadística: t de Student

Intervalo de confianza: 95%

Nivel de significación: 0.05

Tabla 18

	Diferencias emparejadas				t	gl	Sig. (bilateral)	
	Media	Desviación estándar	Media de error estándar	95% de intervalo de confianza de la diferencia				
				Inferior				Superior
Autoestima Pre-test - Autoestima Pos-test	-4.375	5.896	1.042	-6.501	-2.249	-4.198	31	.000

Tabla 19

	Estadísticas de muestras emparejadas			
	Media	N	Desviación estándar	Media de error estándar
Autoestima Pre-test	45.06	32	4.087	.723
Autoestima Pos-test	49.44	32	5.155	.911

En la tabla 7, se observa que se halló un valor $p < 0.05$; por lo tanto, se rechaza la hipótesis nula. Lo que indica que existen diferencias entre los puntajes promedio de la autoestima antes y después de la aplicación del programa. Asimismo, en la tabla 8, se aprecia a nivel descriptivo que los puntajes del pre y el pos test son diferentes, lo que corrobora que efectivamente el programa incrementa la mejora de la autoestima del grupo experimental.

Hipótesis específica 04

H_i: La aplicación del programa cognitivo conductual incrementa la toma de decisiones de los alumnos de secundaria de organizaciones estudiantiles de la Institución Educativa Particular Corazón de Jesús. Lima 2016.

H₀: La aplicación del programa cognitivo conductual no incrementa la toma de decisiones de los alumnos de secundaria de organizaciones estudiantiles de la Institución Educativa Particular Corazón de Jesús. Lima 2016.

Prueba estadística: t de Student

Intervalo de confianza: 95%

Nivel de significación: 0.05

Tabla 20

	Diferencias emparejadas					t	gl	Sig. (bilateral)
	Media	Desviación estándar	Media de error estándar	95% de intervalo de confianza de la diferencia				
				Inferior	Superior			
Toma de decisiones Pre-test - Toma de decisiones Pos-test	-3.188	4.707	.832	-4.885	-1.490	-3.831	31	.001

Tabla 21

	Estadísticas de muestras emparejadas			
	Media	N	Desviación estándar	Media de error estándar
Toma de decisiones Pre-test	32.13	32	2.860	.506
Toma de decisiones Pos- test	35.31	32	4.208	.744

En la tabla 9, se observa que se halló un valor $p < 0.05$; por lo tanto, se rechaza la hipótesis nula. Lo que indica que existen diferencias entre los puntajes promedio de la toma de decisiones antes y después de la aplicación del programa. Asimismo, en la tabla 10, se aprecia a nivel descriptivo que los puntajes del pre y el pos test son diferentes, lo que corrobora que efectivamente el programa incrementa la mejora de la toma de decisiones del grupo experimental.

4.3 Discusión de los resultados

Discusión 1

En la tabla 1, se observa que se halló un valor $p < 0.05$; por lo tanto, se rechaza la hipótesis nula. Lo que indica que existen diferencias entre los puntajes promedio de habilidades sociales antes y después de la aplicación del programa. Asimismo, en la tabla 2, se aprecia a nivel descriptivo que los puntajes del pre y el pos test son diferentes, lo que corrobora que efectivamente el programa incrementa la mejora de las habilidades sociales del grupo experimental.

Estos resultados se asemejan a la investigación realizada por Choque y Chirinos (2010), en la investigación denominada “Eficacia del Programa de Habilidades para la Vida en Adolescentes Escolares de Huancavelica, Perú” 2010. El estudio tuvo como objetivo determinar la eficacia de un programa educativo de habilidades para la vida en el marco de las escuelas promotoras de la salud, en adolescentes escolares, implementado en el año escolar 2010. Las variables analizadas fueron comunicación, autoestima, asertividad, toma de decisiones, sexo y edad. Los resultados indicaron que hubo un incremento significativo en el desarrollo de las habilidades de comunicación y asertividad en los estudiantes del grupo experimental. Sin embargo, no se encontraron diferencias significativas en el desarrollo de la habilidad de toma de decisiones y la autoestima.

Esto sugiere en general que los programas educativos de habilidades para la vida se deben desarrollar durante toda la educación a fin de notar cambios significativos en las habilidades estudiadas. En la investigación presente se afirma con mayor contundencia el aprendizaje de las habilidades sociales, tal vez porque la muestra estudiada presenta un repertorio de habilidades sociales mejor estructurado, y se observa el efecto positivo de la aplicación del programa.

También se relacionan los resultados encontrados por Wagner, Pereira y Oliveira (2014), quienes realizaron una investigación de tesis bajo el título de “Intervención sobre las dimensiones de la ansiedad social por medio de un programa de entrenamiento en habilidades sociales”. Estos autores mencionan en

el resumen, que este estudio tiene como objetivo evaluar la eficacia de un programa de entrenamiento en habilidades sociales (EHS) en la disminución de la ansiedad social en estudiantes universitarios con sintomatología de ansiedad social. Se concluye que el programa de EHS es eficaz para disminuir la ansiedad social de los universitarios.

Asimismo, se encontraron resultados similares en la investigación realizada por Olivares, Olivares-Olivares y Macià (2014), en la tesis “Entrenamiento en habilidades sociales y tratamiento de adolescentes con fobia social generalizada”, manifiesta en el resumen de su investigación que los objetivos de este estudio fueron: 1) comparar la magnitud de los déficit en habilidades sociales de los adolescentes de la muestra respecto a los informados en otros estudios y 2) aportar pruebas respecto a qué parte de los efectos generados por la “Intervención en adolescentes con fobia social” (IAFS) pueden ser atribuidos al entrenamiento en habilidades sociales (EHS). Los resultados muestran que: (i) se presentaron déficit en habilidades sociales similares a los hallados para la población con FSG; (ii) se hallaron diferencias estadísticamente significativas a favor del grupo con EHS, siendo los tamaños del efecto intragrupo muy superiores en este frente a los del grupo sin EHS. El papel del EHS se muestra muy relevante.

Discusión 2:

En la tabla 3, se observa que se halló un valor $p < 0.05$; por lo tanto, se rechaza la hipótesis nula. Lo que indica que existen diferencias entre los puntajes promedio de la asertividad antes y después de la aplicación del programa. Asimismo, en la tabla 4, se aprecia a nivel descriptivo que los puntajes del pre y el pos test son diferentes, lo que corrobora que efectivamente el programa incrementa la mejora de la asertividad del grupo experimental.

En este sentido y en cierta medida en la investigación realizada por Choque y Chirinos (2010), denominada: “Eficacia del Programa de Habilidades para la Vida en Adolescentes Escolares de Huancavelica, Perú” 2010, en la discusión de los resultados se afirma que el programa educativo habilidades para la vida es efectivo en un año escolar en el aprendizaje y desarrollo en las

habilidades de asertividad, a pesar que en otras dimensiones no haya habido diferencias estadísticas significativas, por que indica buscar los elementos causales de tales resultados.

López, M. (2013), en el estudio denominado “Asertividad, Estado emocional y Adaptación en Adolescentes”, los resultados obtenidos indican que aquellos/as adolescentes con estilo asertivo, es decir, puntuaciones elevadas en la escala de auto-asertividad y hetero-asertividad presentaban altos niveles de adaptación personal y con compañeros correlacionando a su vez con niveles escasos de ansiedad y estrés. Por el contrario, aquellos/as adolescentes con puntuaciones bajas en autoasertividad y hetero-asertividad presentaban niveles más bajos de adaptación personal y con compañeros además con niveles moderados/altos de ansiedad y estrés. Sin embargo no se constata que los adolescentes con puntuaciones elevadas en auto-asertividad y hetero-asertividad presenten altos niveles de adaptación con el centro escolar en general.

Por otro lado, los conocimientos que nos puede aportar este tipo de estudio, así como su uso en posteriores investigaciones, anima a darle continuidad, a pesar de conocer la limitación intrínseca a la hora de establecer relaciones causa – efecto dado que se aborda un tema complejo, el tamaño de la muestra es reducido, y la procedencia de la misma de un único centro escolar.

Discusión 3:

En la tabla 5, se observa que se halló un valor $p < 0.05$; por lo tanto, se rechaza la hipótesis nula. Lo que indica que existen diferencias entre los puntajes promedio de las habilidades comunicativas antes y después de la aplicación del programa. Asimismo, en la tabla 6, se aprecia a nivel descriptivo que los puntajes del pre y el pos test son diferentes, lo que corrobora que efectivamente el programa incrementa la mejora de la comunicación del grupo experimental

Estos resultados mantienen coincidencias con el estudio realizado por Choque y Chirinos (2010), denominada: “Eficacia del Programa de Habilidades para la Vida en Adolescentes Escolares de Huancavelica, Perú” 2010, en la discusión de los resultados se afirma que el programa educativo habilidades para la vida es efectivo en un año escolar en el aprendizaje y desarrollo en las

habilidades de comunicación, a pesar que en otras dimensiones no haya habido diferencias estadísticas significativas, por lo que indica buscar los elementos causales de tales resultados.

Asimismo, los resultados los datos obtenidos en la tesis de investigación realizada por Cunza y Quinteros (2015), bajo el título “Habilidades sociales y hábitos de estudio en estudiantes de 5° año de secundaria de una institución educativa pública de Chosica – Lima, sugieren la idea de la relación significativa entre habilidades sociales y otras variables.

Los resultados indicaron que existe relación ($p < .01$) en cuanto a habilidades de comunicación con métodos y técnicas generales de estudio, con realización de trabajos, con preparación de los exámenes, con apuntes en clase y con acompañamiento al estudio.

Discusión 4:

En la tabla 7, se observa que se halló un valor $p < 0.05$; por lo tanto, se rechaza la hipótesis nula. Lo que indica que existen diferencias entre los puntajes promedio de la autoestima antes y después de la aplicación del programa. Asimismo, en la tabla 8, se aprecia a nivel descriptivo que los puntajes del pre y el pos test son diferentes, lo que corrobora que efectivamente el programa incrementa la mejora de la autoestima del grupo experimental.

Estos resultados se pueden correlacionar con los obtenidos en la tesis de investigación realizada por Cunza y Quinteros (2015), bajo el título “Habilidades sociales y hábitos de estudio en estudiantes de 5° año de secundaria de una institución educativa pública de Chosica – Lima.

La investigación tenía como objetivo encontrar la relación entre habilidades sociales y hábitos de estudio en los estudiantes de secundaria de una institución educativa pública. Se utilizaron dos instrumentos, la Lista de Habilidades Sociales del Instituto de Salud Mental Honorio Delgado – Hideyo Noguchy (2005) y el Inventario de Hábitos de Estudio CASM 85 de Vicuña (2005).

Los resultados indicaron que existe relación entre la autoestima y los métodos y técnicas generales de estudio, así como entre autoestima y apuntes en clase. Finalmente existe relación entre la toma de decisiones y realización de trabajos así como con apuntes en clase. Finalmente concluye que existe un coeficiente de correlación significativo ($p < 0.01$), positivo entre débil y medio, entre habilidades sociales y hábitos de estudio.

Discusión 5:

En la tabla 9, se observa que se halló un valor $p < 0.05$; por lo tanto, se rechaza la hipótesis nula. Lo que indica que existen diferencias entre los puntajes promedio de la toma de decisiones antes y después de la aplicación del programa. Asimismo, en la tabla 10, se aprecia a nivel descriptivo que los puntajes del pre y el pos test son diferentes, lo que corrobora que efectivamente el programa incrementa la mejora de la toma de decisiones del grupo experimental.

En este mismo estudio mencionado en la discusión anterior, con el cual se pueden correlacionar los resultados obtenidos en la tesis de investigación realizada por Cunza y Quinteros (2015), bajo el título “Habilidades sociales y hábitos de estudio en estudiantes de 5° año de secundaria de una institución educativa pública de Chosica – Lima.

La investigación tenía como objetivo encontrar la relación entre habilidades sociales y hábitos de estudio en los estudiantes de secundaria de una institución educativa pública. Se utilizaron dos instrumentos, la Lista de Habilidades Sociales del Instituto de Salud Mental Honorio Delgado – Hideyo Noguchy (2005) y el Inventario de Hábitos de Estudio CASM 85 de Vicuña (2005).

En consecuencia afirman los autores que existe relación entre la toma de decisiones y la realización de trabajos, así como apuntes en clase. También señalan la correlación significativa ($p < 0.01$), positivo entre débil y medio, entre las habilidades sociales y hábitos de estudio

Capítulo V:

Conclusiones y Recomendaciones

5.1 Conclusiones

Después de haber realizado el análisis cuantitativo y cualitativo de los datos obtenidos en la presente investigación se presenta las siguientes conclusiones:

Primera

Los efectos de la aplicación de un programa cognitivo conductual en las habilidades sociales de estudiantes de educación secundaria de las Organizaciones estudiantiles de la Institución Educativa Particular Corazón de Jesús se manifiestan positivamente como se observa en la tabla 1, indicando un valor $p < 0.05$. Este valor indica que si existen diferencias entre los puntajes promedio de habilidades sociales antes y después de la aplicación del programa. Además, en la tabla 2, se aprecia a nivel descriptivo que los puntajes del pretest y el posttest expresan diferencias, lo que reafirma que efectivamente el programa tiene efectos positivos en la mejora de las habilidades sociales del grupo experimental conformado por los alumnos de las organizaciones estudiantiles de la Institución Educativa Particular Corazón de Jesús. A partir de lo expresado justifica la importancia del desarrollo de las habilidades sociales en los educandos mediante programas estructurados, que finalmente va a tener efectos subsecuentes en la adaptación social, académica, psicológica, tanto en la infancia como en la vida adulta.

Segunda

Los efectos de la aplicación de un programa cognitivo conductual en la asertividad de estudiantes de educación secundaria de las Organizaciones estudiantiles de la Institución Educativa Particular Corazón de Jesús se manifiestan positivamente como se observa en la tabla la tabla 3, se comprobó un valor $p < 0.05$. Este valor indica que si existen diferencias entre los puntajes promedio de la asertividad antes y después de la aplicación del programa. Del mismo modo, en la tabla 4, se

aprecia a nivel descriptivo que los puntajes del pre y el pos test son diferentes, lo que corrobora que efectivamente el programa tiene efectos positivos en la mejora de la asertividad del grupo experimental conformado por los alumnos de las organizaciones estudiantiles de la Institución Educativa Particular Corazón de Jesús. En consecuencia se afirma que el programa aplicado desarrolla las habilidades de asertividad, favoreciendo el respeto de los derechos del otro, en función del reconocimiento de los propios, incrementando los niveles de adaptación personal y social.

Tercera:

Los efectos de la aplicación de un programa cognitivo conductual en las habilidades comunicativas de estudiantes de educación secundaria de las Organizaciones estudiantiles de la Institución Educativa Particular Corazón de Jesús se expresan positivamente como se observa en la tabla 5, donde se encontró un valor $p < 0.05$, lo que indica que si existen diferencias entre los puntajes promedio de las habilidades comunicativas antes y después de la aplicación del programa. De la misma manera, en la tabla 6, se evidencia a nivel descriptivo que los puntajes del pre y el pos test son diferentes, lo que corrobora que efectivamente el programa tiene efectos positivos en la mejora de la comunicación del grupo experimental conformado por los alumnos de las organizaciones estudiantiles de la Institución Educativa Particular Corazón de Jesús. En consecuencia se afirma que el programa aplicado desarrolla las habilidades comunicativas, favoreciendo la expresión de aspectos emocionales, cognitivos y sociales incrementando los niveles de adaptación personal y social.

Cuarta:

Los efectos de la aplicación de un programa cognitivo conductual en la autoestima de estudiantes de educación secundaria de las Organizaciones estudiantiles de la Institución Educativa Particular Corazón de Jesús se manifiestan positivamente como se observa en la tabla 7, donde se evidencia un valor $p < 0.05$, lo que indica que si existen diferencias entre los puntajes promedio de la autoestima antes y después de la aplicación del programa. Asimismo, en la tabla 8, se aprecia a nivel descriptivo que los puntajes del pre y el pos test son

diferentes, lo que corrobora que efectivamente el programa tiene efectos positivos en la mejora de la autoestima del grupo experimental, conformado por los alumnos de las organizaciones estudiantiles de la Institución Educativa Corazón de Jesús. En consecuencia se afirma que el programa aplicado desarrolla la autoestima, lo cual posibilita el incremento los niveles de desarrollo en las áreas emocional, cognitivo y social.

Quinta:

Los efectos de la aplicación de un programa cognitivo conductual en la toma de decisiones de estudiantes de educación secundaria de las Organizaciones estudiantiles de la Institución Educativa Particular Corazón de Jesús se manifiestan positivamente como se evidencia en la tabla 9, donde se verifica que se halló un valor $p < 0.05$, Lo que indica que si existen diferencias entre los puntajes promedio de la toma de decisiones antes y después de la aplicación del programa. En el mismo sentido, en la tabla 10, se aprecia a nivel descriptivo que los puntajes del pre y el pos test son diferentes, lo que corrobora que efectivamente el programa tiene efectos positivos en la mejora de la toma de decisiones del grupo experimental conformado por los alumnos de las organizaciones estudiantiles de la Institución Educativa Particular Corazón de Jesús. En consecuencia se afirma que el programa aplicado desarrolla las habilidades para la toma de decisiones, incrementando los niveles de desarrollo cognitivo, adaptación personal y social.

5.2 Recomendaciones

Con el propósito de desarrollar las habilidades sociales de los alumnos de las organizaciones estudiantiles de la Institución Educativa “Corazón de Jesús de Lima se presenta las siguientes recomendaciones:

Primera:

Que la Institución Educativa Particular. “Corazón de Jesús” de Lima, como parte de la atención educativa implemente programas y talleres estructurados con alumnos que conforman las organizaciones estudiantiles con el propósito de mejorar y fortalecer sus habilidades sociales y que se evidencien efectos

subsecuentes en las áreas social, académica y psicológica para lograr un desarrollo personal e institucional, y tener en el futuro, ciudadanos proactivos, solidarios y comprometidos con la sociedad.

Segunda:

Que los docentes que atienden a los alumnos que forman parte de las organizaciones estudiantiles de la Institución Educativa. “Corazón de Jesús” de Lima, desarrollen estrategias psicopedagógicas que promuevan comportamientos asertivos y orienten a los estudiantes a mejorar la calidad de comunicación con sus pares a través de la apertura al dialogo, confianza, respeto, practica valores, amor, e identidad institucional, bajo la premisa del reconocimiento de los deberes y derechos propios y de los demás, pero dentro de las actividades cotidianas, con la finalidad de lograr en tales estudiantes sean referentes en conductas asertivas dentro de la institución educativa, la familia y en la comunidad.

Tercera:

Que los docentes que atienden a los alumnos que forman parte de las organizaciones estudiantiles de la Institución Educativa Particular “Corazón de Jesús” de Lima, desarrollen estrategias psicopedagógicas, dentro de las actividades diarias establecidas en el currículo que promuevan competencias comunicativas. En consecuencia es posible afirmar que tales acciones favorecerán la expresión de aspectos emocionales, cognitivos y sociales incrementando los niveles de adaptación personal y social.

Cuarta:

Que los docentes que atienden a los alumnos que pertenecen a las organizaciones estudiantiles de la Institución Educativa Particular “Corazón de Jesús” de Lima, desarrollen estrategias de intervención psicopedagógicas, como parte de las actividades diarias propuestas en el currículo y que promuevan competencias que desarrollen la autoestima. En consecuencia es posible decir, que tales acciones posibilitarán el incremento en los niveles de desarrollo en las áreas emocional, cognitivo y social.

Quinta:

Que los docentes que atienden a los alumnos que pertenecen a las organizaciones estudiantiles de la Institución Educativa Particular “Corazón de Jesús” de Lima, apliquen estrategias de intervención psicopedagógicas, como parte de las actividades diarias señaladas en el currículo y que promuevan competencias que desarrollen la toma de decisiones. En efecto es posible expresar, que tales hechos permitirán la evidencia de las habilidades para la toma de decisiones, promoviendo positivamente los niveles de desarrollo cognitivo, adaptación personal y social.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

- Adam, C. (2006). *Boy of few words. Raising our sons to communicate and connect*. New York: The Guilford press
- Álvarez D. Crespo L. Montilla R. (Registro Evaluativo Cualitativo-cuantitativo de los Docentes del Subsistema de Educación Primaria de la Unidad Educativa Nacional "Los Arangues). Municipio Torres, Estado Lara, Venezuela. 2013.
<http://www.suagm.edu/umet/biblioteca/pdf/GuiaRevMarzo2012APA6taEd.pdf>
- Aranzábal, D. F. C. y Zúñiga, D. Q. (2015). Habilidades sociales y hábitos de estudio en estudiantes de 5° año de secundaria de una institución educativa pública de Chosica. Lima. Revista Científica de Ciencias de la Salud, 6(2). Tesis de maestría. Lima. Recuperado el 10 Enero del 2016 de:
http://revistascientificas.upeu.edu.pe/index.php/rc_salud/article/view/202
- Arellano M. (2012), *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*. Lima. Tesis de maestría. Recuperado el 14 de Febrero del 2016 de:
https://scholar.google.com.pe/scholar?q=%E2%80%9CEfectos+de+un+Programa+de+Intervenci%C3%B3n+Psicoeducativa+para+la+Optimizaci%C3%B3n+de+las+Habilidades+Sociales+de+Alumnos+de+Primer+Grado+de+Educaci%C3%B3n+Secundaria+del+Centro+Educativo+Diocesano+El+Buen+Pastor%E2%80%9D+&btnG=&hl=es&as_sdt=0%2C5
- Arellano, M. (2012). *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. Lima 2012. Tesis de Magister 2012. UNMSM.

Arias, Fidas (2006). *El proyecto de investigación: Introducción a la metodología científica*. (5º ed.) Caracas – Venezuela: Episteme.

Arias Fidas G. (2012). *El Proyecto de Investigación. Introducción a la metodología científica*. 6ª Edición. Editorial Episteme. Venezuela

Aron, A. y Milicic, N. (2000). *El agotamiento de profesores y el clima social*. Recuperado el 14 de Julio del 2016, de http://www.buentrato.cl/pdf/est_inv/conviv/ce_milicic.pdf

Arón, A. & Milicic, N. (1993). *Manual de Desarrollo de Habilidades Sociales*. Chile: Editorial Universitaria

Argyle, M., Furnham, A. & Graham, J. (1981). *Social situation*. Cambridge: Cambridge University press

Argyle, M. (1969). *Social interaction*. London: Methuen.

Argyle, M. (1984). *The psychology of interpersonal behavior*. Madrid: Alianza Universidad

Atkinson (1983). *El Modelo Cognitivo*. *Revista electrónica Motivación y emoción*. REME. VIII (6), 20-21. Recuperado el 22 de Mayo del 2016 de <Http://reme.uji.es/articulos/número20/.../texto.html>

Bandura, A. (1977). *Social Learning Theory*. New Jersey: Prentice Hall

Barraca, J. (2010). *Aplicación de la Activación Conductual en un paciente con sintomatología depresiva*. *Clínica y Salud*, 21, 183-197.

Blanco, A. (1981). *La psicología social en España al filo del año 2000. Balance y perspectivas*. Madrid, Alianza Editorial.

Caballero, A. (2011). *Metodología Integral Innovadora para Planes y Tesis*. Edita: Instituto Metodológico Alen Caro.

Caballo, V. (1993). *Manual de evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales*. Madrid: Siglo XXI de España.

- Caballo, V., Verdugo, M. (1996). *HABILIDADES SOCIALES: Programa para mejorar las relaciones sociales entre niños y jóvenes con deficiencia visual y sus iguales sin discapacidad*. ONCE, Madrid
- Caballo, V. (1986). *Evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales*. En R. Fernández-Ballesteros y J.A. Carrobles (comps.). *Evaluación Conductual*. Madrid: Pirámide.
- Centro de Educación Valle Abierto (2015). Venezuela. Recuperado el 12 de Febrero del 2016: Extraído de: http://www.valleabierto.edu.ve/index.php?option=com_k2&view=item&layout=item&id=304&Itemid=305
- Choque-Larrauri, R., & Chirinos-Cáceres, J. (2009). *Eficacia del Programa de habilidades para la vida en adolescentes escolares de Huancavelica, Perú*. *Revista de Salud Pública*, 11(2), 169-181. Recuperado el 25 de Abril del 2016 <https://scholar.google.com.pe/scholar?hl=es&q=Eficacia+del+Programa+de+Habilidades+para+la+Vida+en+Adolescentes+Escolares+de+Huancavelica%2C+Per%C3%BA%E2%80%9D&btnG=&lr=>
- Corsaro, W. (1985). *Construcción social en la teoría Piagetiana*. Recuperado el 13 de Junio del 2016 de: http://cepsifotocopiadora.com.ar/archivos/folios/39349_2015108.pdf
- Cunza y Quinteros (2015). *Habilidades sociales y hábitos de estudio de 5° año de secundaria de una institución educativa pública de Chosica – Lima*. Extraído el 18 de Agosto del 2016: http://revistascientificas.upeu.edu.pe/index.php/rc_salud/article/view/202
- Del Prette, A. & Prette, Z. (1996). *Psicología de las habilidades sociales Terapia y educación*. Santa Fe de Bogotá: Manual Moderno
- Díaz Sánchez Eliana Sonia y Jáuregui Vallejos Carol Elena (2014), *Clima Social Familiar y Habilidades Sociales en Estudiantes de Secundaria de una Institución Educativa - Bagua Grande*. Tesis de maestría. Recuperado

el 12 de Agosto del 2016 de:
<http://servicios.uss.edu.pe/ojs/index.php/PAIAN/article/view/97/96>

- Durkeim, E. (1973). *La Educación moral Durkehimiana y la crisis de la esfera educativa*. Recuperado el 12 de Agosto de 2016 de <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.
- Gismero E. (2000) *EHS, Escala de Habilidades Sociales*. Madrid: TEA Publicaciones de Psicología Aplicada.
- Golstein, A. (1973). *Formación de habilidades para la vida comunitaria: La aplicación de Aprendizaje Estructurado*. Recuperado el 2 de Junio del 2016 de: <http://www.abebooks.com/Skill-Training-Community-Living-playing.../bd>
- González, R.; Castellanos M., Yil Lilian y Lorenzo C. (2003). *Metodología de la Investigación Científica para las Ciencias Técnicas. 1era. Parte: Diseño teórico y formulación del proyecto de investigación*. Universidad de Matanzas, Cuba. 2003. Recuperado el 10 de abril del 2016 de: [http://www.sld.cu/galerias/pdf/sitios/bmn/metodologia de la investigacion.disenio teorico y formulacion proyecto investigacion.pdf](http://www.sld.cu/galerias/pdf/sitios/bmn/metodologia_de_la_investigacion.disenio_teorico_y_formulacion_proyecto_investigacion.pdf)
- Gresham, F.M. (1988). *Social skills. Conceptual and applied aspects of assessment, training, and social validation*. En J.C. Witt (Eds.), *Handbook of behavior therapy in Education*. New York: Plenum Press.
- Guerrero Burbano, F. D. C. (2013). *Efecto de un programa de intervención conductual, compuesto por programación de actividades, entrenamiento en habilidades sociales y resolución de problemas en la respuesta emocional de una mujer de 53 años que presenta una pérdida afectiva reciente*. España. Recuperado el 20 de agosto del 2016 de: <https://repository.javeriana.edu.co/handle/10554/12514>

- Gumpel, T. (1,994). *Competencia social y entrenamiento en habilidades sociales*. Madrid: EOS
- Halford, W. (1992). *Assessment of family interaction 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 (3ºed.)
- 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>
- Hidalgo, C. y Abarca, N. (1,992). *Programa de entrenamiento en habilidades sociales*. Santiago de Chile: Universidad Católica de Chile.
- Hogarty, G., Anderson, C., Reiss, D. y Carter, M., (1991) *Family Psychoeducation social skill training and maintenance chemotherapy in the after care treatment of schizophrenia* .Archives of General Psychiatry. 48(6), 340-347
- Kerlinger, F. (1988). *Investigación del Comportamiento*. Segunda Edición. México: McGraw-Hill
- Kerlinger, F. y Lee, H. (2002). *Investigación del Comportamiento*. 4ta. Edición. México: McGraw-Hill. Recuperado el 12 de Setiembre de: https://derechofunlam.files.wordpress.com/2015/09/investigacion_del_comportamiento_-_kerlinger_fred_n.pdf
- Klein, M. (1989). *Obras completas*. 2da. Edición. Paidós. Barcelona.
- 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 2016 de: <http://o.light.d0t.ru/?q=modelo+de+liberman+rehabilitacion+psicosocial>

- Libert, J y Lewinsohn, P. (1973). *The concept of social skill with special reference to the behavior of depressed persons*. Journal of Consulting and Clinical Psychology, 40, 304-312.
- Lineham, M. M. (1984). *"Interpersonal effectiveness in assertive situations"*. E. A. Bleechman (Com), Nueva York, Guilford Press.
- López, M. (2013). *Asertividad, Estado emocional, y adaptación en Adolescentes*. Tesis de maestría. Universidade Fernando Pessoa. Porto, Brasil. Recuperado el 23 de Julio del 2016 de: <http://www.gacinvestigacion.com/wp-content/uploads/2014/03/Tesina-Asertividad-Estado-Emocional-y-Adaptaci%C3%B3n-en-Adolescentes.pdf>
- 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 2016 de <http://www.books.google.com.pe/books?isbn=847112209X...>
- Ministerio de Salud (2005). *Manual de habilidades sociales en adolescentes escolares*. Ed. Inversiones Escarlata y Negro SAC. Lima
- Marrs, I. (2008). *Speech Language Pathology and social skills*. Recuperado el 2 de Julio del 2016 de: <http://www.statesnewyork.com/detail.php?linkid=354123>
- Ministerio de Educación del Perú (2014). *Manual de Municipios Escolares. 1ra. Edición. Lima, Perú. Recuperado el 16 de Agosto 2016*. Extraído de: http://www.minedu.gob.pe/minedu/archivos/a/007/manual_municipios_escolares.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/>
- Monjas, I. (1990). *La aceptación social de los alumnos con necesidades Educativas especiales*. Madrid: Siglo XXI

- Monjas, I. (1,992). *Programa de enseñanza de Interacción social*. Madrid: CEPE.
- Monjas, I. (2000). *Programa de Enseñanza de Habilidades de Interacción Social*. Madrid: CEPE.
- Morrison, R & Bellack, A. (1981) *The role of social perception in social skill*. Behavior Therapy. 12(11), 69-79
- Olivares, J., Olivares-Olivares, P. J., & Macià, D. (2014). *Entrenamiento en habilidades sociales y tratamiento de adolescentes con fobia social generalizada*. Psicología Conductual, 22(3), 441. Tesis. España <http://search.proquest.com/openview/63c97e3b0bc2c878fc0504901f401169/1?pq-origsite=gscholar>
- Oficina nacional de Procesos Electorales (2014). *Manual para organizar elecciones de Municipios Escolares dirigido a docentes*. 1ra. Edición. Ed. RAPIMAGEN S.A. Lima. Recuperado el 25 de Agosto del 2015 de http://www.minedu.gob.pe/minedu/archivos/a/007/manual_municipios_docentes_web.pdf
- Pablo F. (2001) *La organización estudiantil: una posibilidad de participación ciudadana*. Lima: Tarea
- Piaget, J. (1965). *El aspecto social de la integración escolar de niños con sus pares. Teoría de la equilibración*. Recuperado el 24 Noviembre de 2009 de <http://www.monografias.com>. Estudio Social
- Programa de fiscales escolares (2016) Extraído de http://portal.mpfm.gob.pe/fiscales_escolares/inicio.php?tipo_fiscal=1
- Resolución Vice Ministerial N° 0067- 2011-ED, Art.7.1, (2011). Ministerio de Educación. Lima. Perú
- Rubio, J. M. L., León-Pérez, J. M., & SÁNCHEZ, I. M. H. (2013). *Entrenamiento en habilidades sociales y responsabilidad social corporativa: estudio de un caso*. *Apuntes de Psicología*, 31(1), 101-107. https://scholar.google.com.pe/scholar?as_ylo=2012&q=tesis+habilidades+sociales+2010&hl=es&as_sdt=0,5

- Scott, J., Dixon, L. (1995). *Psychological Intervention for Schizophrenia*. Recuperado 22 de Octubre del 2016. <http://www.elsevier.es/.../un-enfoqueempirico-recuperacion-esquizofrenia-definir-recuperacion-13067494-originales-2004>
- Sánchez Carlessi, H. y Reyes Meza, C. (1981) *Metodología y diseños de la investigación científica*, Perú:
- Sánchez Carlessi H. y Reyes Meza C. (2006). *Metodología y diseños en investigación científica*. Edit. Visión Universitaria. Lima – Perú. pp.222.
- Salter, A. (1949). *Conditioned Reflex Therapy*. New York: Creative
- Schaffer, R. (1996). *Desarrollo social* México D.F: Siglo XXI
- Secord y Backman. (1976). *Psicología Social*. Editorial McGraw Hill. España.
- Soriano, M. (2015). *Municipios Escolares: Espacios de participación estudiantil en el distrito de San Juan de Lurigancho*. Tesis de maestría. PUCP. Recuperado el 22 de Enero del 2016. Recuperado de http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/bitstream/handle/123456789/6369/SORIANO_VALERIO_LIZ_MUNICIPIOS_ESCOLARES.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Spivack, G., Platt, J. & Shure, M. (1976) *The problem-solving approach to adjustment*. San Francisco: Jossey-Bass
- Temas Importantes (2012), *Policía escolar*. Extraído el 17 de Enero del 2016 de: <http://laculturainca.cusi.blogspot.pe/2012/03/policia-escolar.html>
- Wagner, M. F., Pereira, A. S., & Oliveira, M. S. (2014). *Intervención sobre las dimensiones de la ansiedad social por medio de un programa de entrenamiento en habilidades sociales*. *Psicología Conductual*, 22(3), 423. Tesis. Brasil. https://scholar.google.com.pe/scholar?as_ylo=2012&q=tesis+habilidades+sociales+2010&hl=es&as_sdt=0,5
- Vallés, A. (2000). *Cuaderno de habilidades sociales para la competencia social*. 1ra. Edición. Editorial Libro amigo. Lima, Perú.

ANEXOS

ANEXO 1. Instrumentos de recolección de datos

LISTA DE EVALUACIÓN DE HABILIDADES SOCIALES*

EDAD: ____ GRADO DE INSTRUCCIÓN: _____ FECHA: _____

INSTRUCCIONES

A continuación encontrarás una lista de habilidades que las personas usan en su vida diaria, señala tú respuesta marcando con una X uno de los casilleros que se ubica en la columna derecha, utilizando los siguientes criterios

N= NUNCA **RV= RARA VEZ** **AV= A VECES** **AM= A MENUDO** **S= SIEMPRE**

Recuerda que: tú sinceridad es muy importante, no hay respuestas buenas ni malas, asegúrate de contestar todas.

HABILIDAD	N	RV	AV	AM	S
1. Prefiero mantenerme callado(a) para evitarme problemas.					
2. Si un amigo (a) habla mal de mi persona le insulto.					
3. Si necesito ayuda la pido de buena manera.					
4. Si una amigo(a) se saca una buena nota en el examen no le felicito.					
5. Agradezco cuando alguien me ayuda.					
6. Me acerco a abrazar a mi amigo(a) cuando cumpleaños.					
7. Si un amigo (a) falta a una cita acordada le expreso mi amargura.					
8. Cuando me siento triste evito contar lo que me pasa.					
9. Le digo a mi amigo (a) cuando hace algo que no me agrada.					
10. Si una persona mayor me insulta me defiendo sin agredirlo, exigiendo mi derecho a ser respetado					
11. Reclamo agresivamente con insultos, cuando alguien quiere entrar al cine sin hacer su cola					
12. No hago caso cuando mis amigos (as) me presionan para consumir alcohol.					
13. Me distraigo fácilmente cuando una persona me habla.					
14. Pregunto cada vez que sea necesario para entender lo que me dicen.					
15. Miro a los ojos cuando alguien me habla.					
16. No pregunto a las personas si me he dejado comprender.					
17. Me dejo entender con facilidad cuando hablo.					

18. Utilizo un tono de voz con gestos apropiados para que me escuchen y me entiendan mejor.					
19. Expreso mis opiniones sin calcular las consecuencias.					
20. Si estoy "nervioso(a)" trato de relajarme para ordenar mis pensamientos.					
21. Antes de opinar ordeno mis ideas con calma.					
22. Evito hacer cosas que puedan dañar mi salud.					
23. No me siento contento con mi aspecto físico.					
24. Me gusta verme arreglado (a).					
25. Puedo cambiar mi comportamiento cuando me doy cuenta que estoy equivocado (a).					
26. Me da vergüenza felicitar a un amigo(a) cuando realiza algo bueno.					
27. Reconozco fácilmente mis cualidades positivas y negativas.					
28. Puedo hablar sobre mis temores.					
29. Cuando algo me sale mal no sé cómo expresar mi cólera.					
30. Comparto mi alegría con mis amigos (as).					
31. Me esfuerzo para ser mejor estudiante.					
32. Puedo guardar los secretos de mis amigos (as).					
33. Rechazo hacer las tareas de la casa.					
34. Pienso en varias soluciones frente a un problema.					
35. Dejo que otros decidan por mí cuando no puedo solucionar un problema.					
36. Pienso en las posibles consecuencias de mis decisiones.					
37. Tomo decisiones importantes para mi futuro sin el apoyo de otras personas.					
38. Hago planes para mis vacaciones.					
39. Realizo cosas positivas que me ayudaran en mi futuro.					
40. Me cuesta decir no por miedo a ser criticado.					
41. Defiendo mi idea cuando veo que mis amigos(as) están equivocados (as).					
42. Si me presionan para ir a la playa escapándome del colegio, puedo rechazarlo sin sentir temor y vergüenza a los insultos.					

CLAVE DE RESPUESTAS DE LA LISTA DE EVALUACIÓN DE LAS HABILIDADES SOCIALES*

EDAD: ____ GRADO DE INSTRUCCIÓN: _____ FECHA: _____

INSTRUCCIONES

A continuación encontrarás una lista de habilidades que las personas usan en su vida diaria, señala tú respuesta marcando con una X uno de los casilleros que se ubica en la columna derecha, utilizando los siguientes criterios

N= NUNCA RV= RARA VEZ AV= A VECES AM= A MENUDO S= SIEMPRE

Recuerda que: tú sinceridad es muy importante, no hay respuestas buenas ni malas, asegúrate de contestar todas.

HABILIDAD	N	RV	AV	AM	S
1. Prefiero mantenerme callado(a) para evitarme problemas. +	5	4	3	2	1
2. Si un amigo (a) habla mal de mi persona le insulto.	5	4	3	2	1
3. Si necesito ayuda la pido de buena manera.+	1	2	3	4	5
4. Si una amigo(a) se saca una buena nota en el examen no le felicito. +	5	4	3	2	1
5. Agradezco cuando alguien me ayuda.	1	2	3	4	5
6. Me acerco a abrazar a mi amigo(a) cuando cumpleaños.	1	2	3	4	5
7. Si un amigo (a) falta a una cita acordada le expreso mi amargura.	1	2	3	4	5
8. Cuando me siento triste evito contar lo que me pasa. +	5	4	3	2	1
9. Le digo a mi amigo (a) cuando hace algo que no me agrada.	1	2	3	4	5
10. Si una persona mayor me insulta me defiendo sin agredirlo, exigiendo mi derecho a ser respetado	1	2	3	4	5
11. Reclamo agresivamente con insultos, cuando alguien quiere entrar al cine sin hacer su cola. +	5	4	3	2	1
12. No hago caso cuando mis amigos (as) me presionan para consumir alcohol.	1	2	3	4	5
13. Me distraigo fácilmente cuando una persona me habla. +	5	4	3	2	1
14. Pregunto cada vez que sea necesario para entender lo que me dicen.	1	2	3	4	5
15. Miro a los ojos cuando alguien me habla.	1	2	3	4	5
16. No pregunto a las personas si me he dejado comprender.	5	4	3	2	1
17. Me dejo entender con facilidad cuando hablo. +	1	2	3	4	5
18. Utilizo un tono de voz con gestos apropiados para que me escuchen y me entiendan mejor.	1	2	3	4	5

19. Expreso mis opiniones sin calcular las consecuencias.	+	5	4	3	2	1
20. Si estoy "nervioso(a)" trato de relajarme para ordenar mis pensamientos.		1	2	3	4	5
21. Antes de opinar ordeno mis ideas con calma.						
22. Evito hacer cosas que puedan dañar mi salud.		1	2	3	4	5
23. No me siento contento con mi aspecto físico.	+	1	2	3	4	5
24. Me gusta verme arreglado (a).		5	4	3	2	1
25. Puedo cambiar mi comportamiento cuando me doy cuenta que estoy equivocado (a)		1	2	3	4	5
26. Me da vergüenza felicitar a un amigo(a) cuando realiza algo bueno.	+	1	2	3	4	5
27. Reconozco fácilmente mis cualidades positivas y negativas.		5	4	3	2	1
28. Puedo hablar sobre mis temores.		1	2	3	4	5
29. Cuando algo me sale mal no sé cómo expresar mi cólera.	+	1	2	3	4	5
30. Comparto mi alegría con mis amigos (as).		5	4	3	2	1
31. Me esfuerzo para ser mejor estudiante.		1	2	3	4	5
32. Puedo guardar los secretos de mis amigos (as).		1	2	3	4	5
33. Rechazo hacer las tareas de la casa.	+	1	2	3	4	5
34. Pienso en varias soluciones frente a un problema.		5	4	3	2	1
35. Dejo que otros decidan por mí cuando no puedo solucionar un problema+		1	2	3	4	5
36. Pienso en las posibles consecuencias de mis decisiones.		5	4	3	2	1
37. Tomo decisiones importantes para mi futuro sin el apoyo de otras personas. +		1	2	3	4	5
38. Hago planes para mis vacaciones.		5	4	3	2	1
39. Realizo cosas positivas que me ayudaran en mi futuro.		1	2	3	4	5
40. Me cuesta decir no por miedo a ser criticado.	+	1	2	3	4	5
41. Defiendo mi idea cuando veo que mis amigos(as) están equivocados (as).		5	4	3	2	1
42. Si me presionan para ir a la playa escapándome del colegio, puedo rechazarlo sin sentir temor y vergüenza a los insultos.		1	2	3	4	5

ANEXO 02

MATRIZ DE COHERENCIA INTERNA

Efectos de un programa cognitivo conductual en las habilidades sociales en organizaciones estudiantiles de la Institución Educativa Particular Corazón de Jesús. Lima. 2016.

PROBLEMA INVESTIGACION	OBJETIVOS INVESTIGACION	HIPÓTESIS	VARIABLES	DEFINICIÓN OPERACIONAL	METODOLOGÍA	UNIVERSO MUESTRA	TÉCNICAS DE RECOLECCIÓN DE DATOS
<p>Problema principal</p> <p>¿Cuáles son los efectos de la aplicación de un programa cognitivo conductual en las habilidades sociales de los alumnos de secundaria de organizaciones estudiantiles de la Institución Educativa particular Corazón de Jesús. Lima 2016?</p> <p>Problemas específicos</p> <p>P1: ¿Cuáles son los efectos de la aplicación de un programa cognitivo</p>	<p>Objetivo general</p> <p>Determinar los efectos de la aplicación de un programa cognitivo conductual en las habilidades sociales de los alumnos de secundaria de organizaciones estudiantiles de la Institución Educativa Particular Corazón de Jesús. Lima 2016.</p> <p>Objetivos específicos</p> <p>O1: Determinar los efectos de la aplicación de un programa cognitivo conductual en las habilidades comunicativas de los alumnos de secundaria de organizaciones</p>	<p>Hipótesis principal.</p> <p>La aplicación del programa cognitivo conductual incrementa las habilidades sociales de los alumnos de secundaria de organizaciones estudiantiles de la Institución Educativa Particular Corazón de Jesús. Lima 2016.</p> <p>Hipótesis específicas.</p> <p>H1: La aplicación del programa cognitivo conductual incrementa las habilidades comunicativas en los alumnos de secundaria de organizaciones</p>	<p>Variable Independiente</p> <p>Programa cognitivo conductual, es la selección y diseño de actividades a desarrollar para alcanzar los objetivos propuestos. Se establece quienes serán los responsables de la ejecución de esas actividades y los recursos a prever, así con el tiempo en que se realizarán.</p> <p>Variable Dependiente</p> <p>Las habilidades sociales son las conductas necesarias para interactuar y relacionarse con los iguales y con los adultos de forma efectiva y mutuamente satisfactoria. (Monjas, 1993).</p>	<p>V.I. Programa cognitivo conductual.</p> <p>Dimensiones: e indicadores:</p> <p>Fase de pretest:</p> <p>Puntaje obtenido en la Lista de Evaluación de Habilidades sociales antes de la aplicación del programa.</p> <p>Fase de aplicación del programa:</p> <p>Desarrollo de las sesiones</p> <p>Fase del postest</p> <p>Puntaje obtenido en la Lista de Evaluación de Habilidades sociales después de la aplicación del programa.</p> <p>V.D. Habilidades sociales.</p> <p>Dimensiones:</p> <p>Habilidades</p>	<p>Tipo: Aplicada</p> <p>Diseño: Pre Experimental</p> <p>GE: O1 X O2</p> <p>GE = Grupo.</p> <p>X = Variable experimental</p> <p>O1= Preprueba o medición previa al tratamiento experimental.</p> <p>O2 = Posprueba o medición posterior al tratamiento experimental</p>	<p>Universo</p> <p>Miembros de las organizaciones estudiantiles</p> <p>Muestra</p> <p>Censal</p>	<p>Instrumento: Lista de evaluación de Habilidades sociales</p> <p>Técnica: Encuesta dirigida a los alumnos de secundaria de organizaciones estudiantiles de la Institución Educativa Particular Corazón de Jesús.</p>

<p>conductual en las habilidades comunicativas de los alumnos de secundaria de organizaciones estudiantiles de la Institución Educativa particular Corazón de Jesús. Lima. 2016?</p> <p>P2: ¿Cuáles son los efectos de la aplicación de un programa cognitivo conductual en la autoestima en los alumnos de secundaria de organizaciones estudiantiles de la Institución Educativa Particular Corazón de Jesús. 2016?</p> <p>P3: ¿Cuáles son los efectos de la aplicación de un programa cognitivo conductual en la toma de decisiones en los alumnos de secundaria de organizaciones estudiantiles de la</p>	<p>estudiantiles de la Institución Educativa particular Corazón de Jesús. Lima 2016.</p> <p>O2: Determinar los efectos de la aplicación de un programa cognitivo conductual en la autoestima en los alumnos de secundaria de organizaciones estudiantiles de la Institución Educativa particular Corazón de Jesús. Lima -2016.</p> <p>O3: Determinar los efectos de la aplicación de un programa cognitivo conductual en la toma de decisiones en los alumnos de secundaria de organizaciones estudiantiles de la Institución Educativa particular Corazón de Jesús. Lima 2016.</p> <p>O4: Determinar los efectos de la aplicación de un programa cognitivo conductual en la asertividad en los alumnos de</p>	<p>estudiantiles de la Institución Educativa particular Corazón de Jesús. Lima 2016.</p> <p>H2: La aplicación del programa cognitivo conductual incrementa la autoestima en los alumnos de secundaria de organizaciones estudiantiles de la Institución Educativa particular Corazón de Jesús. Lima 2016</p> <p>H3: La aplicación del programa cognitivo conductual incrementa la toma de decisiones en los alumnos de secundaria de organizaciones estudiantiles de la Institución Educativa particular Corazón de Jesús. Lima -2016</p> <p>H4: La aplicación del programa cognitivo conductual incrementa la asertividad en los alumnos de</p>	<p>Son las capacidades y destrezas sociales requeridas para ejecutar competentemente una tarea interpersonal. Son aprendidas.</p>	<p>comunicativas</p> <p>Autoestima</p> <p>Toma de decisiones</p> <p>Asertividad</p> <p>Indicadores:</p> <p>Aprendiendo a escuchar, utilizando mensajes claros y precisos, estilos de comunicación, expresión y aceptación positiva, y aserción negativa.</p> <p>Autoaceptación.</p> <p>Autoconociento</p> <p>Satisfacción de logros</p>			
---	--	--	---	---	--	--	--

<p>Institución Educativa particular Corazón de Jesús. Lima 2016?</p> <p>P4: ¿Cuáles son los efectos de la aplicación de un programa cognitivo conductual en la asertividad en los alumnos de secundaria de organizaciones estudiantiles de la Institución Educativa particular Corazón de Jesús. Lima 2016?</p>	<p>secundaria de organizaciones estudiantiles de la Institución Educativa particular Corazón de Jesús. Lima 2016.</p>	<p>secundaria de organizaciones estudiantiles de la Institución Educativa Particular Corazón de Jesús. Lima 2016.</p>					
---	---	---	--	--	--	--	--