

**UNIVERSIDAD INCA GARCILASO DE LA VEGA
ESCUELA DE POSGRADO
“LUIS CERVANTES LIÑÁN”**

**MAESTRÍA EN TERAPIA-COGNITIVO CONDUCTUAL DE LOS
TRASTORNOS PSICOLÓGICOS Y PSIQUIÁTRICOS**



TESIS

**“APLICACIÓN DE UN PROGRAMA COGNITIVO CONDUCTUAL EN EL
DESARROLLO DE LAS HABILIDADES SOCIALES EN ESTUDIANTES DE LA
INSTITUCIÓN EDUCATIVA PRESENTACIÓN DE MARÍA-COMAS”**

PRESENTADO POR:

VEGA COTRINA, Wilson

Para Optar al Grado de Maestría

Asesor: Dr. CASTRO GARCÍA, Julio

2017

Dedicatoria

A Dios:

Por haberme permitido cumplir
esta gran meta...

A mis padres:

Por su apoyo incondicional, por
sus consejos, por los valores que
me inculcaron y que me han
permitido llegar adonde estoy;
pero más aún por su amor.

Agradecimiento

A mis colegas y amigos: Lic. Manuel
Cornejo del Carpio, Mg. Lincol
Olivas Ugarte, Lic. Danny Pando
Monteza, Doc. Víctor Candela
Ayllón, así como a mi asesor el Doc.
Julio Castro García. A todos ellos el
más sincero de mis agradecimientos.

Índice

Carátula	1
Dedicatoria	2
Agradecimiento	3
Índice	4
Resumen	6
Asbtract	7
Introducción	8
Capítulo I Fundamentos Teóricos de la Investigación	9
1.1. Marco histórico	9
1.2. Marco teórico	12
1.3. Investigaciones	45
1.4. Marco conceptual	54
Capítulo II El Problema , Objetivos, Hipótesis y Variables	56
2.1. Planteamiento del problema	56
2.1.1. Descripción de la realidad problemática	56
2.1.2. Antecedentes teóricos	60
2.1.3. Definición del Problema	64
2.2. Finalidad y objetivos de la investigación	65
2.2.1. Finalidad	65
2.2.2. Objetivo general y específicos	65
2.2.3. Delimitación del estudio	66
2.2.4. Justificación e importancia del estudio	67
2.3. Hipótesis y variables	70
2.3.1. Supuestos teóricos	70
2.3.2. Hipótesis principal y específicas	73
2.3.3. Variables e Indicadores	74
Capítulo III Método, Técnica e Instrumentos	75
3.1. Población y muestra	75
3.2. Diseño utilizado en el estudio	76
3.2.1. Técnica e instrumento de recolección de datos	77
3.2.2. Procesamiento de datos	79
Capítulo IV Presentación y Análisis de los Resultados	81
4.1. Presentación de resultados	81

4.3. Discusión de resultados	90
Capítulo V Conclusiones y Recomendaciones	97
5.1. Conclusiones	97
5.2. Recomendaciones	98
REFERENCIAS	99
ANEXOS	106

Resumen

La investigación se desarrolló en torno a la efectividad de la aplicación de un programa cognitivo conductual en el desarrollo de las habilidades sociales en las estudiantes de primer año de secundaria de la institución educativa “Presentación de María” de Comas-2016. Para ello, se llevó a cabo un estudio de tipo aplicativo con diseño pre-experimental. Participaron 181 estudiantes a quienes se les aplicó una escala de actitudes diseñado por el Instituto Nacional de Salud Mental Honorio Delgado-Hideyo Noguchi. Entre los resultados más resaltantes se tiene que en términos generales, después de la aplicación del programa los índices de habilidades sociales incrementaron de manera significativa ($p=0.000$); esto se refleja específicamente en el desarrollo favorable de las habilidades comunicativas ($p=0.000$), en autoestima ($p=0.000$), en la toma de decisiones ($p=0.000$), y en el desarrollo de la asertividad ($p=0.000$). Finalmente, la investigación concluye señalando que el programa cognitivo conductual demostró ser eficaz para el desarrollo de las habilidades sociales en las estudiantes de la Institución Educativa “Presentación de María” en el distrito de Comas.

Palabras clave: Efectividad, programa, habilidades sociales, habilidades comunicativas, toma de decisiones, autoestima, asertividad.

ABSTRACT

The research was developed around the effectiveness of the application of a cognitive behavioral program in the development of social skills in the first year high school students of the educational institution "Presentation of Maria" Comas-2016. For this, an application-type study with a pre-experimental design was carried out. A total of 181 students were enrolled in a scale of attitudes designed by the Honorio Delgado-Hideyo Noguchi National Institute of Mental Health. Among the most remarkable results is that in general terms, after the application of the program, social skills indexes increased significantly ($p = 0.000$); ($P = 0.000$), in self-esteem ($p = 0.000$), in decision-making ($p = 0.000$), and in the development of assertiveness ($p = 0.000$). Finally, the research concludes by pointing out that the cognitive behavioral program proved to be effective for the development of social skills in the students of the Educational Institution "Presentation of Mary" in the district of Comas.

Key words: Effectiveness, program, social skills, communicative skills, decision making, self-esteem, assertiveness.

Introducción

Las capacidades que permiten el desarrollo de un repertorio de acciones y conductas que permiten que las personas se desenvuelvan eficazmente en la sociedad, son conocidas como las habilidades sociales. La estructura de esta variable se basa en un amplio abanico de ideas, sentimientos, creencias, valores, etc., por lo tanto, es de vital importancia al desarrollo de las habilidades sociales, puesto que son imprescindibles para la adaptación de los adolescentes al entorno en el que se desarrollan sus vidas, y posteriormente estas habilidades les van a proporcionar las herramientas para desenvolverse como adultos en la esfera social, siendo la base clave para sobrevivir de manera sana tanto emocional como laboralmente.

Para este estudio se han considerado cuatro aspectos relevantes que forman parte de la estructura de las habilidades sociales como son: las habilidades comunicativas, la autoestima, la toma de decisiones y la asertividad. Los cuáles fueron evaluados en base a la efectividad de un programa cognitivo conductual, aplicado en un grupo de alumnas del primer año de educación secundaria de una institución educativa del distrito de Comas.

El informe de este estudio está estructurado en cinco capítulos; en el primero se presentan los fundamentos teóricos de la investigación; en el segundo se describe y planea el problema de investigación de donde se desprenden los objetivos generales y específicos del estudio, las hipótesis de trabajo y la descripción de las variables; en el tercer capítulo se contemplan los materiales y métodos que se ha seguido para desarrollar la investigación; en el cuarto capítulo, se presentan los resultados luego del procesamiento de la información; en el capítulo cinco, se presentan las conclusiones y recomendaciones.

Capítulo I

Fundamentos Teóricos de la Investigación

1.1. Marco histórico

Los pilares para el desarrollo e investigación de las habilidades sociales se remontan a las décadas de los años sesenta y setenta. Previo a ello, ya se evidenciaban indicios de la mención sobre la conducta interactiva en trabajos de Salter (1949), quien genera aportes de suma valía para el Entrenamiento de habilidades sociales (Caballo, 1986), que es uno de los trabajos mejor elaborados, que aporta con importantes técnicas en la modificación de conductas poco habilidosas.

El término conducta asertiva es presentado por primera ocasión por Wolpe (1958), término que luego llegaría a ser sinónimo de habilidad social. Dicho autor utiliza el término asertivo como la expresión adecuada dirigida a otras personas, de cualquier emoción (positiva) que no sea la respuesta de ansiedad. Vale aclarar que Wolpe se enfocó mayoritariamente en las expresiones de molestia y enfado, como contrarias a las que favorecían la relación con los demás.

Los tratados de Moreno (1950) en Psicoterapia de grupo y Psicodrama, son una influencia muy cercana al método del ensayo de la conducta, como representación de las actitudes y situaciones conflictivas de la vida real de los participantes. El entrenamiento asertivo es incluido dentro de la práctica clínica por Lazarus (1966) y por Wolpe y Lazarus (1966). Junto con esa influencia, posteriormente, Alberti y Emmons (1970) lanzan el libro “Your perfect right”, con lo cual dan un fuerte empuje al desarrollo terapéutico del constructo asertividad.

Otra fuente importante en el proceso investigativo-metodológico de las habilidades sociales son los trabajos efectuados por Zigles y Phillips (1960,1961); dichos autores traen a colación la competencia social. Sus trabajos con adultos hospitalizados sostienen que, a mayor competencia social previa al internamiento, menor será el tiempo de estancia en el centro de salud.

Goldstein en 1980 aporta con una clasificación bien estructurada y delimitada de las HHSS, la misma que consta de: primeras habilidades sociales, habilidades sociales avanzadas, habilidades relacionadas con los sentimientos, habilidades alternativas a la agresión, habilidades para hacer frente al estrés y habilidades de planificación.

Entre los métodos de desarrollo de HHSS más influyentes, destaca el Manual de evaluación y tratamiento de Habilidades Sociales de Caballo (1986). En el texto, el autor hace un estudio minucioso del constructo y aporta con las dimensiones asertividad-pasividad-agresividad como estilos de interacción comunes en las relaciones sociales. Además, refiere el método de entrenamiento de HHSS, mismo que reviste de total importancia en los estudios predecesores y tratamientos de la conducta poco habilidosa.

Entre los autores más recientes, Monjas (1999) destaca a las HHSS como comportamientos adquiridos y no rasgos de la personalidad basados en la interacción con otras personas.

En la última década se han implementado en nuestro país programas sobre la convivencia escolar el Congreso de la República en el mes de junio del 2011 apruebe la Ley 29719: «Ley que promueve la Convivencia sin Violencia en las Instituciones

Educativas». Asimismo, la Propuesta de Convivencia Escolar Democrática del Ministerio de educación (MINEDU) del 2005.

1.2. Marco teórico

1.2.1. Habilidades sociales

La palabra “habilidad” en su sentido general indica que es la “Capacidad y disposición para algo”, es decir, hace referencia a que una persona es capaz de realizar determinada acción, en este caso, una conducta. El término social hace mención a las acciones de uno con los demás y de los demás para con uno (intercambio).

Entonces, al hablar de “habilidades sociales” se denota que la persona es capaz de ejecutar una conducta de intercambio con resultados favorables. Bajo esta premisa, el término habilidades sociales puede entenderse como la destreza, capacidad o competencia hacia la interacción.

Como puede observarse, al ser un campo de conocimiento muy amplio, existen muchas definiciones de las habilidades sociales, ya que no se ha llegado a un acuerdo explícito de lo que implica una conducta socialmente habilidosa. Por otro lado, definir que es una habilidad social resulta difícil por dos razones fundamentales: Dentro del concepto de habilidad social se incluyen muchas conductas, y las distintas habilidades sociales dependen de un contexto social, el cual es muy variable.

Alberti (1978) incorpora los elementos de respeto mutuo y control emocional como constituyentes de las habilidades sociales. Este autor propone: “La conducta que permite a una persona actuar según sus intereses más importantes, defenderse sin ansiedad inapropiada, expresar cómodamente sentimientos honestos o ejercer los derechos personales sin negar los derechos de los demás”. Implica la interacción de la conducta con las emociones, donde el ser humano logra un

desenvolvimiento apropiado con los demás cuando a su vez expresa sus emociones genuinamente.

Asimismo, para Caballo (1986), las habilidades sociales desencadenan todo un grupo de destrezas cognitivas, emocionales y conductuales:

“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 resuelve los problemas inmediatos de la situación mientras minimiza la probabilidad de futuros problemas”. (Caballo, 1986, p. 556).

Es decir que el repertorio conductual involucra una serie de mecanismos internos que no solo se regula internamente, sino que depende también de la disposición y reacción de los demás. El resultado de esta interacción siempre será satisfactorio para ambas partes.

Roca (2014), indica que las habilidades sociales son una serie de conductas observables, pero también de pensamientos y emociones que nos ayudan a mantener relaciones interpersonales satisfactorias y a procurar que los demás respeten nuestros derechos y no nos impidan lograr nuestros objetivos.

Actualmente, las habilidades sociales son consideradas indispensables en la interacción personal, para ello involucran aspectos conductuales, cognitivos y emocionales. Cada individuo logra un mejor desempeño si logra actuar con coherencia con lo que piensa y siente. Lo que implica esperar de los demás lo mismo. Es por ello que las habilidades varían de acuerdo a la situación y el estado emocional de cada persona.

La Organización Panamericana de la Salud (OPS, 2001), incluye a las habilidades sociales, junto a las cognitivas y emocionales dentro del concepto más general de las habilidades para la vida, señalando que los adolescentes deben desplegar destrezas que le permitan lograr el desarrollo humano y enfrentar en forma efectiva los retos de la existencia cotidiana.

A) Adquisición de las habilidades sociales

La niñez es evidentemente una etapa crucial en la adquisición de las habilidades sociales, las investigaciones al respecto concluyen que el adecuado desarrollo de las habilidades sociales en la infancia y niñez, aseguran un desempeño óptimo en la adolescencia y adultez. Por lo que, un inadecuado funcionamiento social podría tener relación con una pobre estimulación temprana en las competencias sociales del niño. Sin embargo, no solo la infancia se considera un periodo crucial para el desarrollo de las habilidades sociales, debido a que en etapas posteriores del desarrollo también se han encontrado relaciones entre surgimiento y modificación de habilidades, incluso la extinción y deterioro de habilidades que ya formaban parte del repertorio conductual.

Con relación a la adquisición de las habilidades, la mayoría de los autores sostienen que su desarrollo surge normalmente como consecuencia de varios mecanismos básicos de aprendizaje. Entre los que se destacan: reforzamiento positivo directo de las habilidades, el modelado o aprendizaje observacional, el feedback y desarrollo de expectativas cognitivas respecto a las situaciones interpersonales.

En la interacción social, no solo se adquieren nuevas habilidades sociales, sino que algunas previas se extinguen, dando lugar a comportamientos sociales poco

habilidosos. Fernández (1999) elaboró una lista de los factores que pueden explicar el comportamiento social inadecuado, los cuales, para objetos de este estudio, fueron agrupados en tres grandes grupos:

- **Ausencia del desarrollo de las conductas habilidosas**
 - Las conductas necesarias no están presentes en el repertorio conductual del individuo, ya sea porque no las ha aprendido o por haber aprendido conductas inadecuadas.
 - El individuo está sometido a aislamiento social (ej.: por haber estado institucionalizado) y esto puede producir la pérdida de las habilidades por falta de uso.

- **Características personales en el momento de la interacción**
 - La persona puede no estar interesada en iniciar o mantener interacciones sociales.
 - El individuo no sabe discriminar adecuadamente las condiciones en que una respuesta determinada probablemente sería efectiva.
 - La persona no está segura de sus derechos o piensa que no tiene derecho a responder adecuadamente.
 - La persona siente ansiedad asociada a las interacciones sociales que obstaculiza o dificulta su actuación.

- **Influencia del medio**

- El sujeto teme las posibles consecuencias de la conducta habilidosa.
- Existen obstáculos restrictivos que impiden al individuo expresarse adecuadamente o incluso lo castigan si lo hace.
- Hay una falta de motivación para actuar apropiadamente en una situación determinada.

Aceptar que las habilidades sociales son aprendidas implica que como todo lo que es aprendido también es susceptible de ser modificado. El entrenamiento de las habilidades sociales se basa principalmente en esta premisa, enseñar a las personas habilidades sociales necesarias para un mejor funcionamiento interpersonal; sin embargo, el desarrollo, pautas y pasos para llevar a cabo el entrenamiento de habilidades sociales serán explicados ampliamente en otro acápite de este capítulo.

B) Factores que inciden en el desarrollo de habilidades sociales

Dewerick en 1986 considera que para comprender el desarrollo de las habilidades sociales se debe tener en cuenta dos factores(Sánchez, 2016):

- **Dimensión ambiental**

El ambiente en que nace y crece un individuo influencia su capacidad de relacionarse socialmente de dos maneras: permitiéndole aprender las habilidades necesarias para una buena interacción y como oportunidad para actualizar lo aprendido. Dentro de esta dimensión, se puede observar varios escenarios en la vida de los adolescentes:

- **Contexto familiar:** El hogar es el primer lugar donde el adolescente, desde la infancia, observa modelos significativos de comportamiento, a través de sus padres, hermanos y demás familiares.
 - **Contexto escolar:** El segundo ambiente de socialización es la escuela, en la cual los niños y posteriormente adolescentes, pueden ensayar comportamientos interpersonales e interactuar con modelos significativos como profesores y compañeros.
 - **Colectivo social:** Dado que esta investigación tiene como grupo etario a la adolescencia, es menester abordar este grupo de socialización, debido a que, a esta edad, cobra especial importancia como referente de comportamiento para los sujetos.
- **Dimensión personal**
 - **Componentes cognitivos:** La inteligencia y las aptitudes se consideran componentes importantes en la adquisición de habilidades sociales, no solo en términos de coeficiente intelectual, sino también en relación con las funciones psicológicas relacionadas con el juicio, la planificación y resolución de problemas.
 - **Componentes afectivos:** Se basa en la capacidad que haya adquirido en su proceso de expresar sentimientos y emociones, así como el manejo de los mismos en situaciones de crisis. Existen sociedades que condenan en los hombres el desarrollo de este componente, impidiendo, que ellos expresen las habilidades sociales relacionadas con sentimientos.
 - **Componentes conductuales:** Aquí se sitúan rasgos específicos sobre la interacción interpersonal como: la apertura, la empatía y la cordialidad. En

los adolescentes, la manifestación de estos componentes, está relacionada con la experiencia y con la puesta en práctica en escenarios sociales, de manera de que aquello que les resulto efectivo, tiende a volver a usarse y acentuarse en el repertorio conductual.

C) Funciones de las habilidades sociales

Conocer la definición de las habilidades sociales, facilita formar una idea de para qué sirven. La interacción social es el primer y más observable campo en donde se observa la utilidad de las habilidades sociales, mas no es el único. Monjas (1993), cita las siguientes funciones que cumplen las habilidades sociales:

- **Aprendizaje de la reciprocidad:** en la interacción con los pares es relevante la reciprocidad entre lo que se da y se recibe.
- **Adopción de roles:** se aprende a asumir el rol que corresponde en la interacción, la empatía, el ponerse en el lugar del otro, etc.
- **Control de situaciones:** que se da tanto en la posición de líder como en el seguimiento de instrucciones.
- **Comportamientos de cooperación:** la interacción en grupo fomenta el aprendizaje de destrezas de colaboración, trabajo en equipo, establecimiento de reglas, expresión de opiniones, etc.
- **Apoyo emocional de los iguales:** permite la expresión de afectos, ayuda, apoyo, aumento de valor, alianza, etc.
- **Aprendizaje del rol sexual:** se desarrolla el sistema de valores y los criterios morales.

D) Componentes de las habilidades sociales

Dentro de la investigación con la aplicación del programa en habilidades sociales se desea desarrollar las siguientes habilidades:

- **Comunicación**

Satir, V. (1991). “La comunicación es el principal mecanismo de interacción para los seres humanos. A través de ella se conocen y negocian los espacios en la vida cotidiana, al igual que se entregan o vivencian las creencias, las costumbres y los estilos de vida propios de cada familia, comunidad o espacio social al que se pertenece”.

Este proceso interactivo es de vital importancia en la adolescencia pues implica manifestar habilidades comunicativas que aseguren expresar adecuadamente lo que piensa y siente. Entre ellas tenemos:

- **Escucha activa**

Escuchar involucra acciones básicas de atención y concentración, a la vez conlleva a un esfuerzo en desplazar pensamientos disruptivos.

Además de estas destrezas lingüísticas (identificar sonidos, las palabras, los enunciados, etc.), el oyente debe dominar un abanico de conocimientos y habilidades no lingüísticas. Según, Melgar, S. (1999). Tenemos, por ejemplo: “tener una razón o motivo para escuchar, poseer conocimiento y habilidades culturales y sociales apropiados que lo ayuden a interpretar lo que escucha”.

Escuchar correctamente significa, según Gallar, M. (2006):

- Proporcionar un entorno agradable sin interferencias externas.
- Centrarse en el interlocutor.
- Emplear un lenguaje no verbal que exprese la idea de que estamos entendiendo.

- Dejar pequeñas pausas de silencio.
- No tomar la palabra para cambiar de tema.
- Combinar preguntas abiertas y cerradas.
- Parafrasear.
- Apoyo reflexivo.
- Reconducir la conversación.
- Mostrar que comprendemos lo que está diciendo y cómo se siente.
- Procurar comportarnos con espontaneidad.

○ **Mensajes claros y precisos**

Para comunicarse eficazmente, se debe hablar con claridad y precisión. Por muy interesante o incluso importante que sea su mensaje, gran parte de él se perderá si no se comprende con facilidad. Las palabras que no se entienden a plenitud, no motivan. Para que el discurso sea claro y preciso se debe.

- Transmitir mensajes que permitan interpretar completa y perfectamente nuestro pensamiento.
- Saber explicar, con pocas palabras, alguna interrogante.
- Exponer con justeza un hecho o situación.

• **Asertividad**

Alberti y Emmons (1978), la conducta asertiva es “la conducta que permite a una persona actuar en base a sus intereses más importantes, defenderse sin ansiedad inapropiada, expresar cómodamente sentimientos honestos o ejercer los derechos personales sin negar los derechos de los otros”.

Caballo V. (1993), “es decir o hacer lo que sinceramente pienso, lo que me parece justo, pero sin faltar a los derechos de los demás”.

Desarrollar habilidades sociales, incluye necesariamente desarrollar asertividad puesto que tanto un adolescente impulsivo como uno inhibido lo necesitan.

Por lo expuesto, se emplearán algunas técnicas asertivas para el desarrollo de las habilidades sociales en adolescentes, como las siguientes:

- **Estilos de respuesta**

Existe un repertorio de respuestas conductuales básicas propuestas por Caballo (1986), estas son asertividad como conducta objetivo y agresividad y pasividad como polos extremos de estilos de interacción.

- Agresiva: Un estilo de interacción agresivo implica la defensa de derechos únicamente personales y la expresión de los pensamientos, sentimientos y opiniones de forma deshonesto, inapropiada de manera que puede incluso llegar a violentar a los demás. El sujeto tiende a exagerar para demostrar superioridad. Refleja agresividad.
- Pasiva: Se refiere a la incapacidad de expresar honestamente sentimientos, pensamientos u opiniones. El sujeto con estilos de interacción pasivos tiende a expresarse de forma auto derrotista, con disculpas y falta de confianza. Actúa con la esperanza de que los demás adivinen sus deseos. Su apariencia es de inseguridad.
- Asertiva: Es el comportamiento adecuado y reforzante que ayuda al individuo a expresarse libremente y a conseguir, frecuentemente, los objetivos propuestos. El individuo controla mejor su ambiente y está más

satisfecho consigo mismo y con los demás. Consiste en saber pedir, saber negarse, negociar y ser flexible para poder conseguir lo que se quiere, respetando los derechos del otro y expresando los propios sentimientos de forma clara. La asertividad consiste también en hacer y recibir cumplidos, y en hacer y aceptar quejas.

- **Aceptación positiva**

Consiste en la aceptación asertiva de la alabanza que nos den (elogios, felicitaciones, etc.), pero sin desviarnos del tema central.

- **Aserción negativa**

Consiste en la capacidad de aceptar nuestros errores y faltas (sin tener que excusarnos por ellos) mediante el reconocimiento decidido y comprensivo de las críticas, hostiles o constructivas, que se formulan a propósito de nuestras cualidades negativas.

- **Asertividad**

Roca (2003), define a la autoestima: “es una actitud positiva hacia uno mismo que consiste en conducirnos (es decir, habituarnos a pensar, sentir y actuar) de la forma más sana, feliz y auto satisfactoria que buenamente podamos, teniendo en cuenta el momento presente y también el futuro”. La autoestima influye en las relaciones interpersonales, respetarse como persona implica respetar a los demás. Es por ello que su desarrollo en los adolescentes aportaría un desempeño social acorde a las necesidades de su entorno. Se considerará los siguientes componentes.

- **Auto aceptación**

Las personas adquieren y forman conceptos de sí mismas, es decir, tienen maneras de hablarse, tratarse, motivarse, desmotivarse; todo esto deriva de las ideas, pensamientos que se cultivan en la mente. Cuando se habla de sí mismo se manifiesta lo que se cree ser. Entre los adolescentes la aceptación de su cuerpo lleva a determinar la valoración de feo o bonito, lo que influye en su vida social.

- **Autoconocimiento**

Es la capacidad de reflexionar sobre sí mismo, acerca de las características personales, gustos y preferencias, es la base de la escalera de la autoestima. El conocimiento propio y del exterior conllevaría al fortalecimiento de la personalidad, donde la persona toma conciencia de sus recursos y de todo lo que le rodea para luego aplicarlos en el desarrollo de su vida. 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 apoyarse en los primeros y luchar contra los segundos.

- **Autovaloración**

Refleja la capacidad interna de calificar las situaciones: si el individuo las considera “buenas”, le hacen sentir bien y le permiten crecer y aprender, por el contrario, si las perciben como “malas”, entonces no le satisfacen, carecen de interés y le hacen sentirse devaluado, incompetente para la vida, no apto para una comunicación eficaz y productiva.

Es la valoración que le dan a los objetivos alcanzados, metas, proyectos, deseos, etc. Este grado de satisfacción repercutirá en la seguridad personal para continuar asumiendo nuevos retos que la persona se plantee.

- **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 resultados, de éstas elegimos; y, finalmente ejecutamos la opción que consideramos la más adecuada.

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 como el alcohol; y también ayuda a prevenir otras conductas que ponen en riesgo la integridad de la persona como el auto y heteroagresividad (suicidio, violencia).

- **Pasos de la toma de decisiones.**

- Definir cuál es el problema.
- Proponer las alternativas.
- Considerar los pro y contras de cada alternativa.
- Elegir la(s) mejor(es) alternativa(s).
- Ejecutar la(s) alternativa(s) elegida(s).
- Evaluar el resultado.

- **Proyecto de vida**

Es tomar la decisión del camino que debemos seguir para lograr las metas que nos proponemos y vivir como lo proyectamos, basados en nuestra realidad.

Existen los siguientes pasos:

- Diagnóstico personal.
- Visión personal.
- Misión personal.

E) Elementos de habilidades sociales

En términos generales, se traslada la visión molar-molecular utilizada en las ciencias sociales, para analizar la concepción conductual de la habilidad social. Las categorías molares son tipos de habilidad general como la defensa de los derechos, la habilidad heterosocial o la capacidad de actuar con eficacia en las entrevistas laborales. Se supone que cada una de estas habilidades generales depende del nivel y de la forma de una variedad de componentes moleculares de respuesta, como el contacto ocular, el volumen de la voz, o la postura. (Caballo 2007).

Este enfoque bidimensional, hace que se genere confusión al momento de evaluar los elementos de las habilidades sociales. Algunos investigadores consideran uno de los componentes sobre el otro y centran sus estudios por separado, mientras que otros, se basan en ambos componentes.

Ahora veremos, dentro de estas dos categorías antes mencionadas, como observan algunos teóricos, los elementos que integran generalmente una conducta socialmente habilidosa.

- **Según Goldstein**

Arnold Golstein, psicólogo estadounidense, en 1973 propone la siguiente clasificación de elementos de las habilidades sociales.

Primeras habilidades sociales (escuchar, iniciar una conversación, mantener una conversación, formular una pregunta, dar las gracias, presentarse, presentar a otras personas, hacer un cumplido), habilidades sociales avanzadas (pedir ayuda, participar, dar instrucciones, seguir instrucciones, disculparse, convencer a los demás), habilidades para manejar sentimientos (conocer los sentimientos propios, expresar los sentimientos propios, comprender los sentimientos de los demás, enfrentarse al enfado de otro, expresar afecto, resolver el miedo, auto recompensarse), habilidades alternativas a la agresión (pedir permiso, compartir algo, ayudar a los otros, negociar, utilizar el autocontrol, defender los propios derechos, responder a las bromas, evitar los problemas con los demás, no entrar en peleas), habilidades para el manejo de estrés (formular una queja, responder ante una queja, demostrar deportividad después de un juego, resolver la vergüenza, arreglárselas cuando es dejado de lado, defender a un amigo, responder a la persuasión, responder al fracaso, enfrentarse a mensajes contradictorios, responder a una acusación, prepararse para una conversación difícil, hacer frente a la presión de grupo), habilidades de planificación (tomar una decisión, discernir sobre la causa de un problema, establecer un objetivo, determinar las propias habilidades, recoger información, resolver problemas según la importancia, tomar la iniciativa, concentrarse en una tarea).

- **Según Inés Monjas**

En la aplicación de programas dirigidos a poblaciones infanto-juvenil, Inés Monjas (1993) destaca:

Habilidades básicas de interacción social (sonreír, saludar, presentaciones, favores, cortesía y amabilidad), habilidades para hacer amigos (reforzar a los otros, iniciaciones sociales, unirse al juego con otros, ayuda, cooperar y compartir), habilidades conversacionales (iniciar conversaciones, mantener conversaciones, terminar conversaciones, unirse a la conversación de otros, conversaciones de grupo), habilidades relacionadas con los sentimientos, emociones y opiniones (autoafirmaciones positivas, expresar emociones, recibir emociones, defender los propios derechos, defender las propias opiniones), habilidades de solución de problemas interpersonales (identificar problemas interpersonales, buscar soluciones, anticipar consecuencias, elegir una solución, probar la solución), habilidades para relacionarse con los adultos (cortesía con el adulto, refuerzo al adulto, peticiones al adulto, solucionar problemas con el adulto).

- **Según Caballo**

Caballo (1986), uno de los autores más reconocidos en el tema de habilidades sociales, plantea los siguientes elementos:

Iniciar y mantener conversaciones, hablar en público, expresión de agrado, amor o afecto, defensa de los propios derechos, pedir favores, rechazar peticiones, hacer cumplidos, aceptar cumplidos, expresión de opiniones personales, incluido el desacuerdo, expresión justificada de molestia, desagrado o enfado, disculparse o

admitir ignorancia, petición de cambio en la conducta del otro, afrontamiento de las críticas.

F) Estilo de respuesta

- **Componentes moleculares**

Como se explicó en un párrafo anterior, para poder evaluar el desarrollo de las habilidades sociales y su entrenamiento es necesario conocer los diferentes componentes moleculares que conforma cada conducta en el proceso de interacción. A continuación, el planteamiento que realiza Caballo (1986) sobre cada uno de los componentes dentro de sus respectivas dimensiones.

- **Elementos no verbales**

En muchas ocasiones, la expresión gestual, la postura, entre otros componentes suelen indicar mucho más que las propias palabras, de ahí que dentro de las habilidades sociales de los adolescentes es preciso saber cuáles se han desarrollado y cuales deben entrenarse. Las habilidades relacionadas con la comunicación no verbal parten de:

- **La mirada:** El contacto ocular es uno de los elementos a los que se le atribuye mayor importancia en las interacciones. Definimos la mirada como el mirar a otra persona a los ojos o parte superior del rostro. Las personas que miran a las demás son tomadas como agradables y directas, en cambio un abuso de dicha conducta genera hostilidad y dominio-sumisión. Así también, la mirada se utilizaba para acompañar y dar énfasis a la palabra dada.

- La expresión facial. El rostro es la vía más rápida hacia la expresión emocional. Una conducta socialmente habilidosa requiere de la congruencia entre el mensaje y la expresión facial.
 - Los gestos. Definidos como cualquier acto observable que enfatiza el mensaje a través del estímulo visual hacia el receptor. Las manos, extremidades inferiores y el rostro permiten una infinidad de gestos, que se consideran apropiados o inapropiados, dependiendo de la cultura del sujeto.
 - La postura. La manera de sentarse, la posición del cuerpo y las piernas; las posturas permiten comunicar tanto actitudes como sentimientos y la percepción que tiene el individuo de sí mismo y de su entorno. Se puede reflejar a través de la postura: Actitudes de apertura como calidez y amistad y de rechazo como dominancia y timidez. Emociones tales como el nerviosismo o interés romántico Un acompañamiento del habla al usarse al cambiar de tema, para dar énfasis o tomar y ceder la palabra.
 - La distancia/contacto físico. El grado de proximidad implica el nivel y naturaleza de la interacción y se modifica en dependencia del contexto social.
- **Elementos paralingüísticos**
 - Volumen de la voz. Tiene como objetivo básico hacer que el mensaje llegue al receptor. un volumen de voz adecuado, permite que se cumpla este objetivo de la manera más óptima, por el contrario, un volumen deficiente no permitirá que el mensaje llegue claramente. Las variaciones

de volumen se utilizan en el proceso de interacción para dar énfasis a ciertos puntos.

- La entonación. Permite comunicar emociones y sentimientos. Una misma palabra puede expresar ira, afecto, excitación, sarcasmo, entre otras variaciones. En ocasiones, las entonaciones que se le dan a las palabras son más significativas que el mensaje en sí.
- La fluidez. Las variaciones constantes en el habla pueden denotar inseguridad, falta de ideas claras o desinterés. Aquí entran las comúnmente llamadas “muletillas”, utilizadas con regularidad entre palabras, mismas que interfieren y provocan percepciones de ansiedad.
- El tiempo de habla. Lo ideal es el cambio recíproco de información y no el hablar demasiado o muy poco en términos de tiempo.

- **Contenido**

El tema o contenido puede cambiar en gran medida y tiene varios propósitos, entre ellos comunicar ideas, describir sentimientos razonar o argumentar. Las expresiones verbales de mayor aceptación son aquellas, por ejemplo, expresan atención personal, comentarios positivos, refuerzos verbales y el empleo del humor.

1.2.2. Entrenamiento en habilidades sociales

Curran (1985) define el Entrenamiento en habilidades (EHS) como “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”.

El Entrenamiento en Habilidades Sociales se resume como un modelo de intervención a través del trabajo sobre la conducta con el objetivo de generar competencias interpersonales de mayor gratificación para los sujetos.

A) Adquisición de las habilidades sociales

Los autores proponen la ejecución de cuatro etapas, mismas que no necesariamente son sucesivas y bien pueden adaptarse en medida de las necesidades y recursos del sujeto. Estas etapas son:

Desarrollo de un dominio de creencias que mantenga un gran respeto por los propios derechos personales y por los derechos de los demás.

- Distinción entre conductas asertivas, no asertivas y agresivas.
- Restructuración cognitiva de la forma de pensar en situaciones concretas.
- Ensayo conductual de respuestas asertivas en situaciones determinadas.

B) Estructura según Caballo

Caballo, V (1986), propone el desarrollo de cuatro elementos como base de la estructura de su Entrenamiento en Habilidades Sociales. Estos elementos son:

- Entrenamiento de habilidades. Consiste en la enseñanza y práctica de conductas asertivas, con el fin de que esas se integren al repertorio del practicante.
- Reducción de ansiedad. Usualmente se resuelve la ansiedad hacia situaciones problemáticas y estresantes en el sujeto convocando a que el lleve a cabo otros tipos de conductas respuesta, es decir, una salida indirecta a la causa ansiógena.

- **Reestructuración cognitiva.** A través de este elemento, se busca modificar las creencias de los sujetos, esto en base a la adquisición de nuevas conductas que, a lo largo, cambien las creencias y actitudes frente a la situación conflicto.
- **Entrenamiento en solución de problemas.** Caballo (1986) refiere que: “Permite al paciente percibir correctamente los valores de todos los problemas situacionales relevantes”, esta es la base para que el sujeto pueda definir el tipo de respuesta y la manera más adecuada de emitirla.

Cabe destacar que estos elementos no siguen un orden preciso y dentro de cada paso del procedimiento de las sesiones para el entrenamiento, se superponen unos y otros.

C) Procedimiento

- **Identificación de la situación social actual del sujeto.**

Identificar, el terapeuta y el paciente, las áreas específicas en donde se manifiestan las dificultades conductuales. La mejor manera de llevar a cabo este paso es a través del relato de ejemplos de situaciones reales vividas por los adolescentes.

Caballo (1986) propone una serie de instrumentos que permiten determinar los problemas en el área de interacción social de los individuos: Entrevistas, autorregistros, inventarios en habilidades sociales y empleo de situaciones análogas.

“La delineación de la naturaleza del problema es importante porque el tratamiento específico que se emplee puede depender, hasta cierto punto, de la clase de conducta problema”. (Caballo 2007).

- **Evaluación de los factores que evitan comportamientos socialmente habilidosos**

El siguiente paso es analizar los motivos por los cuales los adolescentes no son capaces de comportarse de manera socialmente habilidosa. Existen varios factores que pudieran influir, tales como: déficit en habilidades, ansiedad condicionada, cogniciones desadaptativas, discriminación errónea, entre otras, que fueron detalladas ampliamente en un acápite anterior de este trabajo.

- **Reestructuración cognitiva**

Es recomendable, antes de empezar el entrenamiento en sí, motivar a los individuos hacia la terapia. Dada las condiciones sociales y afectivas características de un grupo etario como los adolescentes, es preciso que sientan que el EHS constituye un apoyo, más que una obligación y que su participación activa es necesaria.

Una primera fase dentro de esta etapa es realizar la construcción de un sistema de creencias que mantenga respeto hacia los propios derechos y los derechos de los demás. Bower y Bower (1976), citados por Caballo (2007) señalan que nuestros derechos humanos provienen de la idea de que todos somos creados iguales, en un sentido moral, y nos tenemos que tratar mutuamente como iguales.

Una segunda fase, está dirigida que los adolescentes entiendan y distingan entre respuestas asertivas, agresivas y pasivas. Mediante herramientas como las pruebas de interacción breve de situaciones simuladas, para que conozca en situaciones ficticias como puede reaccionar. El objetivo final de esta fase es que los participantes tengan claro que la respuesta asertiva, es en general la más adecuada y reforzante, en comparación con otros comportamientos; de manera que el

individuo puede sentirse en la libertad de expresarse y orientarse a conseguir su objetivo propuesto.

Una tercera fase, se considera la reestructuración de la manera incorrecta de pensar que tiene el sujeto, que lo hacen actuar de un modo socialmente inadecuado.

Así como desde el momento de definir las habilidades sociales, se ha hecho hincapié en que las conductas socialmente habilidosas son específicas para determinado contexto, de la misma manera, las creencias y pensamientos erróneos se consideran específicos a la situación particular que viven los adolescentes.

Cualquier técnica cognitiva que se utilice debe tener como finalidad ayudar a los sujetos a reconocer que lo que se dicen a ellos mismos tiene el potencial de influir en su manera de sentir y de actuar, es decir que modifica sus sentimientos y comportamientos. Caballo en su Manual de Técnicas de terapia y modificación de conducta (2007) propone utilizar en esta fase, técnicas como: autoanálisis racional, las imágenes racional-emotivas o diversas variaciones del entrenamiento en autoinstrucciones.

- **Ensayo conductual**

La más importante y específica etapa del proceso de Entrenamiento en Habilidades Sociales es el ensayo conductual, el cual consiste en la práctica, por parte de los adolescentes de comportamientos adecuados, que son llevados a cabo previamente en los modelos y que los sujetos observan. El objetivo de esta técnica es que se adquieran y refuercen conductas que no poseían y /o perfeccionen aquellas que ya se conocían.

- **Ensayo de conducta**

El ensayo de conducta es el procedimiento usado con más frecuencia dentro del EHS. Mediante este, se busca que dentro de la terapia se representen o muestren maneras apropiadas y eficientes de hacer frente a situaciones de la vida real que son vividas como problemáticas para los sujetos.

Caballo (2007) explica cómo se realiza este procedimiento: “En el ensayo de conducta el paciente representa cortas escenas que simulan situaciones de la vida real. Se le pide al actor principal – el paciente- que describa brevemente la situación- problema real (...) Una vez que empieza a representar la escena, es responsabilidad de los entrenadores asegurarse de que el actor principal representa el papel y que intenta seguir los pasos conductuales mientras actúa. Si se <<sale del papel>> y empieza a hacer comentarios, explicando acontecimientos pasados u otros asuntos, el entrenador señalará con firmeza que se meta otra vez en el papel”.

Es importante tener en cuenta ciertas consideraciones al momento de llevar a cabo el ensayo de conducta:

- Se debe limitar a una situación a ensayar.
- La situación-problema escogida debe coincidir con el área principal en que el paciente tiene dificultad para actuar.
- Es preciso elegir situaciones recientes o una que es probable que el sujeto viva en un futuro cercano.
- Recordar siempre que lo que se va a actuar es una situación simulada sobre la conducta asertiva y sobre cuál es la mejor respuesta para esa situación específica.

- **Modelado**

Consiste en la exposición del sujeto a un modelo que muestre correctamente la conducta que está siendo el objeto del entrenamiento para favorecer el aprendizaje.

La ventaja más grande que tiene esta técnica sobre otras, es que ilustra sobre los comportamientos moleculares (no verbales y para lingüísticos) de las circunstancias particulares de interrelación de los sujetos. No obstante, es menester que los individuos no interpreten, ni asimilen la respuesta dada por el modelo, como la opción “correcta” o la “única válida”, sino que es una manera de dirigir su conducta de una manera más efectivamente en una situación particular.

Una consideración importante al utilizar el modelado es que el tiempo de exposición a la conducta modelada es un factor influyente, así pues, a exposiciones más largas, resultados más positivos.

- **Las instrucciones/ aleccionamiento**

Aleccionar en términos generales significa enseñar, instruir sobre un tema en específico. Aleccionamiento (también conocido en inglés como “coaching”), es un intento por proporcionar a los individuos información precisa acerca de sus comportamientos y las posibles consecuencias que puedan tener al ejecutarlas. Son acotaciones que enfocan al paciente hacia lo que necesita.

El término instrucciones, en cambio es más amplio, pues abarca lo anterior e incluye además información específica sobre el EHS o aspectos de él. La manera en que se presente la información dependerá tanto de las características del sujeto,

así como de los medios que el terapeuta considere conveniente. Pueden ser: escritos, discusiones, descripciones en pizarra, grabaciones en video, entre otros.

Lo importante de esta técnica es que puede utilizarse como medio principal de modificación de conducta, así como herramienta auxiliar de otras técnicas del Entrenamiento en Habilidades Sociales.

- **La retroalimentación y/o reforzamiento**

Dos técnicas muy importantes en el Entrenamiento en Habilidades Sociales son la retroalimentación y el reforzamiento. Suele ocurrir que estos dos elementos no se presentan como separados, sino que se unen en uno solo, así pues, una retroalimentación puede ser a su vez reforzante de la conducta de los sujetos.

La retroalimentación es un vocablo extrapolado de la teoría de sistemas; la cual, dentro del intercambio social, es una respuesta al comportamiento y acciones de una persona, por parte de quien la recibe o la capta. La retroalimentación es considerada una parte muy importante del proceso de comunicación, pues garantiza no solo que el mensaje llegó, sino que produjo una respuesta en el receptor. Dentro del EHS implica dar una respuesta favorable hacia la iniciativa o conducta de los individuos.

Reforzamiento en términos generales es “Ayuda que se presta en ocasión o necesidad”. Las teorías del aprendizaje contemplan todo un estudio acerca del reforzamiento, para quienes su definición en términos sencillos sería: “aparejamiento de un comportamiento o resultado deseado con una recompensa (reforzamiento positivo) o con un castigo (reforzamiento negativo). Twentyman y Zimering (1979) señalan que el tipo de reforzamiento que más se utiliza en los programas de Entrenamiento en Habilidades Sociales es el verbal (dar ánimos,

alabanzas, etc.) debido a que el reconocimiento social es eficiente en la mayoría de las personas. Es importante destacar que no solo se refuerza verbalmente, sino también de manera no verbal, a partir de los gestos, la expresión facial, aplauso, etc.

También, según Goldstein, Gershaw y Sprafkin en 1985, puede instarse a los adolescentes a que se autorrecompensen (autorrefuerzo), haciendo “que se digan o haga algo agradable para sí mismos si practican bien sus nuevas habilidades” (Torres, 2014). De esta manera no dependen únicamente del medio externo para seguir manteniendo conductas asertivas.

- **Tareas para casa**

Una parte esencial del Entrenamiento en Habilidades Sociales son las tareas para casa. “Todo terapeuta con experiencia sabe que el éxito de la práctica clínica depende en gran medida de las actividades del paciente cuando no está con el terapeuta. Esta dependencia de las actividades de las actividades <<externas>> es especialmente cierta en el caso de la práctica conductual” (Shelton y Levy, 1981). De tal manera, enviar al paciente a que realice ciertas actividades fuera del ambiente terapéutico, garantiza una mejor continuidad del entrenamiento.

Las tareas para casa se convierten en el medio a través del cual, los individuos ponen a prueba las habilidades adquiridas en la terapia, en la vida real. Shelton y Levy (1981) ofrecen una serie de beneficios que se derivan del empleo sistemático de las tareas para casa:

Acceso a conductas privadas: ensayo y modelado de conductas que no pueden observarse fácilmente en el despacho del profesional a cargo del EHS. Eficacia del tratamiento: implica una mayor práctica de las conductas modificadas y/o

aprendidas que permitirá ponerlas en práctica en situaciones reales, dándole un sentido de continuidad a lo trabajado durante las sesiones.

Mayor control: conocimiento de que fuera de las horas de terapia pueden realizar su propio entrenamiento, los implica como sus principales agentes de cambio y los motiva para que actúen en beneficio de sí mismos.

- **Ensayar las nuevas conductas en las interacciones de la vida real**

Parte de lo que se refiere la técnica anterior, tiene relación directa con esta última etapa del Entrenamiento en Habilidades Sociales, la cual no es una fase per se, debido a que no se realiza siempre al final y no siempre se hace en presencia del terapeuta. Después de todo lo aprendido y adquirido dentro del EHS, el adolescente deberá probarlo en sus medios de interacción, para garantizar que ha aprendido la nueva habilidad y sobre para descubrir que su nueva forma de respuesta le garantiza maneras de interacción más asertivas.

- **Las habilidades sociales en la escuela**

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

Schaffer (1996) señala que Hartup en (1992) concluyó que las relaciones entre iguales contribuyen en gran medida no solo al desarrollo cognitivo y social sino además a la eficacia con la que funcionamos como adultos, postuló que el mejor predictor infantil de la adaptación adulta no es el cociente de inteligencia ni las

calificaciones de la escuela ni el comportamiento en clase sino la habilidad que el niño posea para llevarse bien con los otros.

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

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

- **Importancia de las habilidades sociales en la formación del educando**

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

- **Desarrollo de las habilidades sociales**

La habilidad social se puede aprender, desaprender e incrementar. Es importante conocer y concientizar al púber de su manera de actuar, de comportarse y en qué medida estas conductas le ayudan o le dificultan relacionarse con los otros de manera natural, mostrando interés, empatía, logrando comunicarse, presentarse y presentar a un amigo(a), iniciar, mantener y concluir una conversación, reconocer

y felicitar a los otros, pedir favores, hacer peticiones a otros, hacer críticas, responder a las críticas, expresar sus emociones y relacionarse con los adultos.

Naturalmente, estas pautas se pueden aprender y convertirlas en un hábito. Las habilidades sociales se pueden incrementar utilizando programas específicos, los más efectivos son los de tipo conductual ya que se parte de criterios de:

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

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

- **Programas psicoeducativos para optimizar las habilidades sociales**

Los programas psicoeducativos se han elaborado de acuerdo a las necesidades de los educandos, así se tienen programas psicoeducativos de entrenamiento de habilidades sociales para niños con déficit sensoriales, motores, sociales, intelectuales, emocionales. A continuación, se presentan brevemente algunos:

- Verdugo y Carballo (1996) desarrollaron un programa de entrenamiento en habilidades sociales para alumnos ciegos y con deficiencia visual e integrada en colegios ordinarios. Este programa fue complementado con la formación y asesoramiento a los profesores a cargo, a fin de modificarlo de acuerdo a la experiencia personal de éstos. El programa se elaboró con la intención de aplicarse en distintos ámbitos, especialmente recomendado para entornos educativos.
- Atkinson (1983) refiere haber obtenido mejoras significativas en el funcionamiento social y calidad de vida en los pacientes psiquiátricos que asistieron a los grupos psicoeducativos, logrando una mejor calidad de vida reflejada en una rehabilitación social sostenida.
- Así Halford (1992) ha desarrollado un programa compuesto de cinco módulos: Medicación y automanejo de síntomas, afrontamiento de la ansiedad y la depresión, habilidades sociales, habilidades de la vida diaria y habilidades de ocio; encontrado que la mayoría de los pacientes experimentan una reducción sintomatología y una mejoría de la calidad de vida y del funcionamiento comunitario.
- Hogarty, Anderson, Reiss y Carter (1991) han desarrollado un procedimiento de intervención psicoterapéutica individual (PT) basado en el modelo psicoeducativo, que de forma graduada enseña al paciente acerca de la enfermedad y su manejo, fomentando la auto observación y la monitorización de los niveles de alteración afectiva y aplicar estrategias de afrontamiento basadas en el manejo del estrés, las habilidades sociales y la resolución de problemas de la vida diaria. Este procedimiento, tras dos años de seguimiento, ha demostrado efectos más duraderos que la terapia

familiar y de apoyo en el ajuste social de los pacientes que viven con sus familias o independientemente y en la disminución de recaídas de los pacientes que viven con sus familias.

- En la TCC, se establece una relación entre las creencias, emociones y sentimientos experimentados por la persona y el estilo de pensamiento que refuerza sus dificultades de comportamiento. En la terapia se anima al paciente a tomar un rol activo examinando la evidencia a favor y en contra de las creencias; cuestionando sus estilos habituales de pensamiento sobre las creencias y usando habilidades de razonamiento y la experiencia personal para desarrollar alternativas racionales y personalmente aceptables.
- Las habilidades sociales han sido descritas por Liberman (1995), como conductas interpersonales instrumentales, para mantener y mejorar la independencia y la supervivencia en la comunidad y socioemocionales para establecer, mantener e intensificar las relaciones de apoyo personal. La metodología de entrenamiento, que implica sesiones estructuradas y directivas, está basada en los principios del aprendizaje e incluye el establecimiento de objetivos, instrucciones, modelado, ensayo conductual, reforzamiento social, práctica en vivo y tareas para casa. A través de diferentes módulos se entrenan habilidades comunicacionales (iniciar y mantener conversaciones, comunicación efectiva con familiares, conseguir y mantener amigos), habilidades para el funcionamiento independiente en la vida diaria (cuidado personal, automedicación, manejo del dinero, habilidades domésticas) o habilidades laborales (entrenamiento en habilidades vocacionales, búsqueda y mantenimiento de empleo).

- Los programas de entrenamiento en habilidades han sido validados a través de un amplio rango de lugares de tratamiento, períodos de tiempo y subgrupos de pacientes; se han ido ampliando los objetivos de tratamiento y el tipo de personal utilizado en los entrenamientos; y se han diversificado las técnicas usadas para promover y mantener los cambios conductuales.
- En los últimos años se han llevado a cabo varias revisiones de los trabajos publicados acerca de la eficacia de las intervenciones psicosociales, incluyendo el entrenamiento en habilidades, que han recogido estos aspectos: Scott, y Dixon, (1995) concluyen que no hay duda de que la ejecución de conductas motoras puede ser entrenada exitosamente, que éstas habilidades pueden ser mantenidas a lo largo de semanas y meses. Estos autores concluyen que los datos que apoyan la eficacia del entrenamiento en habilidades psicosociales continúan acumulándose, por lo que estos programas deberían ser tomados como elementos de las guías de recomendaciones y buena práctica para el tratamiento.
- La literatura que se recopila muestra diferentes experiencias en el uso de programas de intervención para el entrenamiento de habilidades sociales en pacientes psiquiátricos, jóvenes y adultos privados de su libertad, alumnos con limitaciones intelectuales o físicas (ciegos).

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

1.3. Investigaciones

Estudios realizados en el Perú

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 pre prueba y pos prueba, 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.

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 permite reflexionar y sugerir 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 Fester y Lewinsohn (1974); citado 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 citado en Quintana 2015. La investigación es de tipo descriptivo correlacional, para el análisis de resultados se utilizó el programa estadístico SPSS, encontrando lo siguiente: 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%).

Verde, Ruth (2015), presentó la tesis titulada “Taller Aprendiendo a Convivir desarrolla habilidades sociales en los alumnos del Primer Grado de Educación Secundaria de la I.E. Víctor Raúl Haya de la Torre. El Porvenir – Trujillo, 2014. Se utilizó el método inductivo deductivo, el diseño es pre-experimental, la población estuvo conformada por 43 alumnos y la muestra fue de 21 estudiantes pertenecientes al primer grado de educación secundaria. A todos ellos se les aplicó un pre y postest, consistente en 50 ítems. Después de la aplicación del Taller Aprendiendo a Convivir, se incrementó significativamente en 42.0 puntos, entre el nivel promedio de la habilidad social general pretest (135.4 puntos) vs el nivel promedio de la habilidad social general postest (177.4 puntos) en los estudiantes del Primer Grado “A” de Educación Secundaria de la I. E. Víctor Raúl Haya de la Torre. El Porvenir - Trujillo, 2014. Donde se observa que, en dichos estudiantes, antes del desarrollo del taller el 66.7% de los estudiantes se encontraban en el nivel Inicio, el 23.8% en el nivel

Proceso, el 9.5% en el nivel Logrado y ninguno en el nivel Logro Destacado; pero después del desarrollo del Taller y por efectos del mismo tenemos que el 4.8% se ubicaron en el nivel Inicio, el 57.1% en el nivel Proceso, el 19% en el nivel Logrado y el 19% en el nivel Logro Destacado.

Asimismo, Cunza y Quinteros (2013), 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.

Estudios realizados en el extranjero

Farez, P y Trujillo, P (2013), realizaron la investigación: “Estrategias psicoeducativas cognitivo conductual para desarrollar habilidades sociales en la resolución de conflictos”, esta investigación se enfoca principalmente en la validación de estrategias psicoeducativas cognitivo conductual, las cuales permitan a los niños desarrollar habilidades sociales y sean ellos quienes resuelvan sus conflictos sin tener que llegar a episodios agresivos, podemos concluir que: Como se observó en los gráficos estadísticos la aplicación de las estrategias en el grupo de estudio disminuyó en gran manera la presencia de peleas entre los niños, de un 68% a un 20%, lo cual también se observó en los insultos ya que decreció de un 48% a un 12%, mientras que en el grupo de control no existió un mayor cambio en cuanto a las manifestaciones de acoso escolar ya que la relación entre los niños no mejoró, sin embargo, los insultos disminuyeron lo cual puede deducirse que se dio por una oportuna intervención por parte de la docente. Lo cual nos ayuda a comprobar y a la vez validar las estrategias planteadas en nuestra investigación.

En los tres meses que se trabajó con los niños observamos un cambio en ellos, las nuevas habilidades adquiridas les ayudaron a mejorar su autoestima y la autoestima del grupo, mejoró la comunicación, la libertad de expresarse y además desapareció el miedo de ellos

ante el agresor ya que lo pudieron enfrentar y decirle “tú ya no nos dirás con quién llevarnos o no”.

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 pos tratamiento 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 mostraron 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.

León, León, Herrera y De la Corte (2014), en el trabajo de investigación llamado “Entrenamiento en habilidades sociales y responsabilidad social corporativa: estudio de un caso. Este estudio evalúa la eficacia de un entrenamiento en habilidades sociales para la adquisición y mejora de destrezas de comunicación requeridas en la implantación y desarrollo de estrategias de responsabilidad social corporativa en una PYME (Pequeña y Mediana Empresa). Se utilizó un diseño cuasi-experimental con medidas pre-post de un entrenamiento en el que participaron 56 directivos y mandos intermedios de la mencionada empresa, mientras que el grupo de comparación estuvo conformado por 28 trabajadores de igual empleo en otra empresa del mismo sector productivo y composición demográfica similar. Los resultados demostraron que después 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 más elevados después del entrenamiento que los obtenidos 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 sus implicaciones prácticas para la implantación y desarrollo de estrategias de responsabilidad social.

Y en sus conclusiones refiere que se podría concluir que este estudio confirma de forma razonable la tesis de que el entrenamiento en habilidades sociales es una herramienta eficaz para el desarrollo de la empatía en el marco de la adopción de estrategias de responsabilidad social corporativa.

Redondo, J, Parra, Johan y Luzardo, Marianela (2015) realizaron la investigación: “Efectos comportamentales de un programa de habilidades sociales en jóvenes de 14 a 18 años en situación de vulnerabilidad”. Las habilidades sociales son importantes para la adaptación de los individuos a los diferentes contextos sociales. Para los adolescentes puede ser difícil establecer y mantener interacciones sociales competentes debido a los cambios producto de su desarrollo. Objetivo: analizar los efectos comportamentales de un programa de habilidades sociales en jóvenes de 14 a 18 años en situación de vulnerabilidad, de la Fundación Club Campestre de Bucaramanga. Metodología: para la medición de las habilidades sociales, se utilizó la Escala de Habilidades Sociales (EHS), creada en el 2000 por Elena Gismero (Quintana, 2015) en la Universidad Pontificia de Madrid. Se trata de un cuestionario compuesto por 33 ítems que exploran la conducta habitual del sujeto en situaciones concretas y valora hasta qué punto las habilidades sociales modulan estas actitudes. Participaron 50 jóvenes pertenecientes a la Fundación Club Campestre, los cuales se dividieron en dos grupos: experimental y control. La metodología de trabajo fue una aplicación de pruebas pre-test para la medición de las habilidades, se continuó con la aplicación del programa y se finalizó con la aplicación del pos-test para el análisis de los resultados. El programa generó efectos comportamentales en los jóvenes, es decir,

conductas socialmente habilidosas y el reforzamiento de su repertorio de habilidades sociales, presentando mejora en la convivencia en su contexto social, menos respuestas agresivas y más esquemas de respuesta asertiva. Los resultados sugieren que los programas de habilidades sociales son herramientas útiles para la intervención de jóvenes con dificultades en el desarrollo de estas.

1.4. Marco conceptual

- **Habilidades sociales:** la definición que se manejará durante este estudio, es la que ofrece Caballo (1986): “Es ese conjunto de conductas emitidas por un individuo en un contexto interpersonal que expresa los sentimientos, actitudes, deseos, opiniones o derechos de esos individuos, 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”. Se considera que esta es la definición que mejor aporta conocimiento para poder identificar el nivel de desarrollo de los adolescentes y cumplir de esta manera con el objeto del estudio planteado.
- **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. (Gonzales & Carrasco, 2006).

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.

Capítulo II

El Problema, Objetivos, Hipótesis y Variables

2.1. Planteamiento del problema

2.1.1. Descripción de la realidad problemática

La situación actual del estudiante que se encuentra en el nivel secundario implica atravesar por la etapa de la adolescencia, en donde para muchos es una de las etapas más significativas de sus vidas, porque se relacionan con personas de su misma edad y entablan relaciones de amistad íntima, es evidente en ellos el aflojamiento de ligaduras con los padres y la aparición de sueños acerca del futuro. Pero también esta etapa implica una serie de incertidumbres, porque el joven no ha logrado un adecuado ajuste a las responsabilidades y a los cambios físicos y psicológicos propios de su edad, generándose la ambivalencia y sentimientos de inadecuación e inseguridad, llevándolos en algunos casos a adoptar comportamientos fuera de las normas que limitan su desarrollo integral.

Según el INEI (2016), en el Perú existen 1 millón 430 mil 179 de niñas entre 10 a 14 años, de las cuales de cada 10 hay 8 que han sufrido violencia física o psicológica por parte de alguna persona con la que viven. Lo que implica en cierta medida que miles de ellas ven sus proyectos de vida truncados y su potencial perdido por la falta de educación, la violencia y el embarazo. Uno de los factores causante de los problemas psicosociales de los adolescentes es el déficit en habilidades sociales.

Cornellá y Litvinoff (1998), señalan que “El adolescente de hoy en día niega de la tutela, la autoridad y la experiencia de los adultos ya que tienen profunda convicción de que nadie entiende por lo que están pasando, existe la confusión,

ensimismamiento, miedo, angustia, malhumor o alegría exagerada, depresión, tristeza, indecisión, hastío, ocio por su imagen corporal, sentimientos de ser incomprendidos, cansancio, búsqueda no siempre afortunada de amigos, ropa y lenguajes raros exclusivos y relaciones afectivas efímeras”.

En este contexto, esta nueva generación de adolescentes provenientes de ambientes familiares polarizados donde están los hogares en constante conflictos ya sea por el abandono de alguno de los padres o por la violencia de su interactuar cotidiano. También están los hogares permisivos donde los padres solucionan todo, los hijos actúan de acuerdo con sus propios intereses y se hace evidente una falta de responsabilidad en ellos. Este modo de vivir la realidad que cada alumno experimenta desde su propia experiencia relacional es un factor modulador de la convivencia escolar y asimismo de los trastornos comportamentales, que producen situaciones conflictivas que alteran las relaciones entre alumnos y la de éstos con los profesores.

Las instituciones educativas tendrían que ser un escenario de socialización en el que los alumnos puedan aprender las competencias necesarias para relacionarse con los iguales y los adultos. En donde juega un papel muy importante el control de los impulsos. Es por ello que implementar programas en habilidades sociales donde se priorice las relaciones entre pares, permitan el conocimiento de sí mismo y de los demás, el desarrollo de conductas recíprocas, la colaboración y la toma de decisiones.

En el Perú el Reglamento de la Educación Básica Regular (Art. 19, inciso c y Art. 24, inciso c) señala como una de las Políticas Pedagógicas “la generación de un entorno educativo armonioso, confiable, eficiente, creativo y ético”. La ley N° 29719 promueve la convivencia sin violencia en las instituciones educativas y

su reglamento aprobado por Decreto Supremo N° 010-2012-ED. Si bien es cierto existe normativas con respecto a la convivencia escolar, su aplicación en las instituciones educativas se viene dando progresivamente por lo que aún se presentan casos de discriminación y maltrato escolar.

Siendo la Institución Educativa Presentación de María, un centro que alberga estudiantes mujeres adolescentes del nivel secundario, donde la mayoría proviene de hogares de escasos recursos económicos y de una historia familiar con hechos de violencia y abandono. Lo que se puede corroborar con los resultados de la encuesta nacional sobre relaciones sociales ENARES realizada por el Ministerio de la Mujer y Poblaciones Vulnerables MIMP (2015), donde menciona lo siguiente:

75 de cada 100 niñas y niños fueron víctimas de violencia psicológica o física alguna vez en su vida por parte de alumnas/os en la institución educativa, el 73,8% de niñas y niños de 9 a 11 años, alguna vez en su vida fueron víctimas de violencia psicológica o física por parte de las personas con las que vive.

El 81,3% de adolescentes de 12 a 17 años alguna vez en su vida fueron víctimas de violencia psicológica o física por parte de las personas con las que vive, de las cuales solo el 44,7 % buscaron ayuda, en el año 2015 el 34,6% de adolescentes de 12 a 17 años alguna vez en su vida fueron víctimas de violencia sexual. El 19,9 fueron víctimas de violencia sexual, en los últimos 12 meses, 74 de cada 100 adolescentes de 12 a 17 años alguna vez en su vida fueron víctimas de violencia psicológica o física por parte de alumnas/os en la institución educativa.

Estos datos demuestran que las estudiantes que inician el primer año de secundaria llevan varias situaciones problemáticas que han podido influir en su

desarrollo psicosocial. Una de ellas es la dificultad para relacionarse con sus pares, debido a un pobre desarrollo de sus habilidades sociales. Ante esta situación es imprescindible fomentar el entrenamiento en estas habilidades que logren una adecuada adaptación al centro educativo y por consiguiente una adecuada convivencia escolar.

Monjas Casares (2000) analiza exhaustivamente las funciones que cumplen la relación con los pares en el logro de habilidades sociales positivas. Las mismas, permiten el conocimiento de sí mismo y de los demás; el desarrollo de conductas que denomina de reciprocidad, esto es, la posibilidad de apreciar lo que se da y lo que recibe. Alude también al intercambio en el control de la relación, con lo cual quiere significar que el niño/adolescente aprende que en ocasiones él lidera una situación y, en otras, le corresponde hacerlo a un par.

Ante esta situación real y palpable en los centros educativos de Lima Metropolitana incluir un programa cognitivo conductual que favorezca el desarrollo de las habilidades sociales en estudiantes que inician la educación secundaria es de mucha utilidad para la convivencia tanto dentro y fuera de la institución.

El tema que promueve al presente trabajo de investigación, está relacionado precisamente a la temática de considerar la importancia de la aplicación de un Programa de Cognitivo Conductual sobre la mejora de las habilidades sociales en el desarrollo psicológico integral de los estudiantes, debido a que tienen relación directa con los constantes problemas de conducta dentro y fuera de las aulas, lo cual se hace evidente en la manera en que se relacionan entre compañeros, profesores y con sus padres.

Es por ello, que el planteamiento del problema, para este caso, ha sido la importancia del desarrollo de las habilidades sociales en las estudiantes de 1er año de secundaria, lo que ha permitido una adecuada interacción con sus pares lo que involucra una buena comunicación, un adecuado comportamiento asertivo, acertadas decisiones y autoestima, lo cual determinó la elección de la muestra. Asimismo, la aplicación del programa cognitivo conductual propuesto ha sido inducida por la hipótesis comprobada con la aplicación del programa.

2.1.2. Antecedentes teóricos

Del Prette, Del Prette, & Mendes, (1999) señalan que las profesiones que se dan a través de las relaciones interpersonales requieren una actuación social competente que puede ser decisivo para el éxito profesional. Para nuestra investigación, la profesión de Administración requiere un alto nivel de relaciones interpersonales, llámese para funciones de interrelacionarse con otros, de supervisión de personal, cargos gerenciales, etc. Como señala Del Prette et al., (1999) las relaciones interpersonales, base de la vida en sociedad, han sido objeto de interés renovado en diferentes áreas del conocimiento. Las cuestiones relativas a la evaluación y promoción de la competencia social constituyen un campo de investigación y de aplicación de conocimiento de la Psicología, denominado Entrenamiento de las Habilidades Sociales (EHS).

Kelly (2002) señala que los intentos de corregir déficits en el funcionamiento interpersonal han partido del supuesto psicodinámico de que el entrenamiento de las Habilidades Sociales es secundario en la remodelación de la estructura de personalidad subyacente. Señala que se supone que ciertos rasgos de personalidad permanentes, como el neuroticismo o la dependencia, son característicos del

individuo, atribuyéndose la conducta inadecuada a rasgos desviados. Con ligeras variaciones, esta posición es común a la mayor parte de los teóricos dinámicos desde Freud, Jung hasta los actuales autores de orientación psicodinámica. En esta línea, se presupone que una persona que tiene dificultades para relacionarse en situaciones sociales es un introvertido, y, por tanto, el principal objetivo de la intervención terapéutica es la modificación de la estructura de personalidad, en vez del entrenamiento de las Habilidades Sociales específicas.

Kelly (2002) señala también que, en comparación con los terapeutas conductuales, los terapeutas tradicionales ponen énfasis principal en el desarrollo temprano de los déficits interpersonales como determinantes de las relaciones sociales actuales, y ello en contra de los numerosos clientes que describen, muy gráficamente, las consecuencias de sus déficits en Habilidades Sociales en su vida actual. Señala que el terapeuta conductual, y especialmente el teórico del aprendizaje social, disfruta de una perspectiva ciertamente distinta al describir que los individuos son lo que piensan y sienten, (somos como funcionamos y nos comportamos) y que el repertorio de Habilidades Sociales forma parte importante de ese todo. Aunque originalmente adquiridas a través de experiencias previas, sus respuestas a las situaciones sociales se ven modificadas continuamente por las consecuencias sociales a que dan lugar. Por tanto, el entrenamiento de las Habilidades Sociales tiene por objetivo ampliar el repertorio de competencias conductuales a través de una variedad de situaciones, como parte del proceso interactivo en el cual los individuos se sienten cómodos tanto consigo mismos como en su relación con los demás.

(Del Prette et al., 1999) existe una ausencia de una teoría general que integre los diferentes modelos a estudios de evaluación e intervención, y que por esta razón

ha surgido controversias como la de poder conceptualizar la Habilidad Social y su diferenciación con otros términos de la misma área como son la competencia social (CS) y asertividad.

En el caso de los estudiantes de administración se hace el mismo requerimiento de relaciones interpersonales y una actuación social competente frente a las demandas en el campo laboral específicamente Habilidades Sociales y asertividad.

Por otro lado, Cajide et al., (2002) en su estudio sobre “Competencias adquiridas en la universidad y habilidades requeridas” hacen referencia al tema ”Nuevos conocimientos, nuevos empleos” (en el Dictamen del Comité Económico y Social sobre políticas de la Unión Europea), señalando que en Bélgica por ejemplo, Vanderhoeven (empresa transnacional fabricantes de maquinaria pesada) reclama una educación superior más flexible y orientada al empleo, en todos los niveles de educación superior y escriben que: “la educación superior no sintoniza con el mundo del empleo y de los cambios económicos, sociales y culturales queridos” (1999, pp. 278-279). Así también hacen mención que en Austria, la empresa Kellerman & Sagmeister (2000, p.163) indican que, cuando se les preguntó a los graduados si las competencias adquiridas durante sus cursos respondían a los requisitos de su trabajo diario, contrariamente a la idea prevaleciente, los graduados manifestaron frecuentemente que sus cualificaciones son más amplias que los requisitos del trabajo (...); solamente un 5 % dijo que las demandas fueron más amplias que las cualificaciones y, aproximadamente el mismo porcentaje dijo que las cualificaciones son iguales. Pero cuando se les preguntó de qué competencias principalmente carecían dijeron: pensamiento creativo (53 %), resolución de problemas (48%), habilidades comunicativas (45%), y otras (56 %).

Asimismo, Cajide et al. (2002), señalan respecto a las competencias y habilidades, que los aportes de Francia dicen que la demanda de nuevas competencias (autonomía, iniciativa, liderazgo, comunicación) han sido fuertes...”. También señalan que las habilidades conectadas con el trabajo se han denominado «habilidades llave». Entre las habilidades llave se enumeran: comunicación, aplicación de números, tecnología de la información, mejora del propio aprendizaje y desarrollo, trabajo en equipo y resolución de problemas. Los resultados obtenidos en los trabajos de investigación resaltan que “La formación proporcionada en la Universidad se caracteriza en relación a las Habilidades Sociales por una baja capacidad de trabajo en equipo (2,93) y de comunicación (2,78). A los titulados la empresa les exige estar capacitados para las dotes de comunicación (3,91). Los empresarios valoran el trabajo en equipo (4,41), la capacidad de comunicación (4,17) y la facilidad para entablar relaciones (3,86)”.

Según los planteamientos de los autores se puede deducir que la empresa le exige al estudiante universitario estar capacitado para la comunicación, capacidad de establecer relaciones y dotes de comunicación, Habilidades Sociales consideradas necesarias también para graduados en Administración de Empresas dada su interrelación con personas ya sea para supervisarlos o liderarlos.

Un estudiante al insertarse laboralmente al mercado va a requerir Habilidades Sociales en comunicación, relacionarse con otras personas, asertividad para adaptarse a las exigencias que la organización demande, por lo que a través del entrenamiento en un programa de Habilidades Sociales puede fortalecer estas habilidades. De ahí que se plantee que la adquisición de estas habilidades asertivas mejorará las relaciones interpersonales sobre todo entre personas cuyas profesiones les hacen entrar en contacto con otros, como son los médicos,

enfermeras, profesores, altos ejecutivos, vendedores, etcétera, ya que existen muchos individuos que no se relacionan de forma constructiva, tanto en su trabajo como con las personas de su entorno familiar y social más próximo. (Briascó, 2014).

2.1.3. Definición del Problema

Problema general

¿Cuáles son los efectos de la aplicación de un programa cognitivo conductual en el desarrollo de las habilidades sociales en las estudiantes de primer año de secundaria de la institución educativa “Presentación de María” de Comas-2016?

Problemas específicos

- 1) ¿Cuáles son los efectos de la aplicación de un programa cognitivo conductual en el desarrollo de habilidades comunicativas en las estudiantes de primer año de secundaria de la institución educativa “Presentación de María” de Comas-2016?
- 2) ¿Cuáles son los efectos de la aplicación de un programa cognitivo conductual en el desarrollo de la autoestima en las estudiantes de primer año de secundaria de la institución educativa “Presentación de María” de Comas-2016?
- 3) ¿Cuáles son los efectos de la aplicación de un programa cognitivo conductual en el desarrollo de habilidades para la toma de decisiones en las estudiantes de primer año de secundaria de la institución educativa “Presentación de María” de Comas-2016?
- 4) ¿Cuáles son los efectos de la aplicación de un programa cognitivo conductual en el desarrollo de la asertividad en las estudiantes de primer año de

secundaria de la institución educativa “Presentación de María” de Comas-2016?

2.2. Finalidad y objetivos de la investigación

2.2.1. Finalidad

La finalidad de la presente investigación estuvo 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 general y específicos

Objetivo general

Determinar los efectos de la aplicación de un programa cognitivo conductual en el desarrollo de las habilidades sociales en las estudiantes de primer año de secundaria de la institución educativa “Presentación de María” de Comas-2016.

Objetivos específicos

- 1) Determinar los efectos de la aplicación de un programa cognitivo conductual en el desarrollo de habilidades comunicativas en las estudiantes de primer año de secundaria de la institución educativa “Presentación de María” de Comas-2016.
- 2) Determinar los efectos de la aplicación de un programa cognitivo conductual en el desarrollo de la autoestima en las estudiantes de primer año de secundaria de la institución educativa “Presentación de María” de Comas-2016.
- 3) Determinar los efectos de la aplicación de un programa cognitivo conductual en el desarrollo de habilidades para la toma de decisiones en las estudiantes de primer año de secundaria de la institución educativa “Presentación de María” de Comas-2016.
- 4) Determinar los efectos de la aplicación de un programa cognitivo conductual en el desarrollo de la asertividad en las estudiantes de primer año de secundaria de la institución educativa “Presentación de María” de Comas-2016.

2.2.3. Delimitación del estudio

- Delimitación espacial: La presente investigación se realizó con las estudiantes de la Institución Educativa “Presentación de María” del distrito de Comas.
- Delimitación temporal: La investigación se llevó a cabo durante el periodo 2016 en la Institución educativa “Presentación de María” del distrito de Comas.

- **Delimitación social:** Los participantes fueron las 314 alumnas de primer año de secundaria de la Institución Educativa “Presentación de María” del distrito de Comas. Las edades se encuentran entre 11 y 12 años, y competencias académicas promedio. Asimismo, se ubican en un nivel socioeconómico bajo. Por otro lado, la mayoría de ellas proceden de hogares desintegrados y disfuncionales, pero con características permisivas y otros de modelo autocrático.
- **Delimitación conceptual:** El presente trabajo de investigación consideró las siguientes definiciones: Programa cognitivo conductual y habilidades sociales.

2.2.4. Justificación e importancia del estudio

El presente estudio ha servido por su consecuencia en su aplicación, en aspectos relevantes relacionados con la teoría y la metodología, lo cual ha tenido repercusiones en el desarrollo epistemológico y aplicativo.

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. Los conocimientos 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 estatus variara y generara cambios en su comportamiento, su capacidad cognitiva, autoestima, etc.

Ante ello se comprende que las estudiantes que se integran a la institución necesitaban fortalecer sus habilidades sociales debido al contexto en que viven, es obvio que la realización de un Programa de desarrollo de habilidades sociales ha permitido mejorar el desarrollo social de ellas, dentro y fuera del aula.

Se considera que metodológicamente, el hecho de diseñar y luego aplicar un programa permite establecer la importancia del estudio. Dicho programa ha servido a los docentes como modelo a seguir en el objetivo de mejorar el desarrollo de las habilidades sociales de sus alumnas, ya que, si este componente no está bien desarrollado, la convivencia será difícil entre ellas.

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 se suele 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 ha logrado mejorar la competencia social y las habilidades sociales de las estudiantes que inician su educación secundaria, que

ayudará a canalizar y reducir las conductas pasivas, agresivas, además de mejorar la autoestima y favorecer el comportamiento asertivo.

Por los argumentos anotados anteriormente, la viabilidad del proyecto fue acorde a la realidad problemática existente, asimismo por el interés de promover el desarrollo de las habilidades sociales de las estudiantes de la institución educativa. Con la aplicación del trabajo de investigación y el esfuerzo de todas las personas desde los directivos, personal docente y de servicio, quienes comprometieron su energía y efectos para hacer de la institución educativa un ambiente propicio para el fortalecimiento de las habilidades sociales de las estudiantes de primer año, que inician su vida escolar en la I.E. “Presentación de María” del distrito de Comas, y así replicar en todo el sistema educativo nacional.

La importancia del estudio a nivel social destaca su importancia, puesto que la finalidad del mismo es instaurar un clima de convivencia positivo en los educandos, de manera tal que mejoren las relaciones interpersonales y el clima institucional en general, lo cual hace 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 ha servido como referencia teórica para otros estudios, puesto que se refiere al área de la conducta humana, perteneciente a las líneas de investigación de la I.E. “Presentación de María” del distrito de Comas.

2.3. Hipótesis y variables

2.3.1. Supuestos teóricos

Según Pablo (2002) el programa se refiere a 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.(Lozano & Nizama, 2008)

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:

“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”. “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”. “Un conjunto de conductas sociales dirigidas hacia un objeto, interrelacionadas, que pueden aprenderse y que están bajo el control del individuo”. “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”. “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”. “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”(Manrique, 2013).
- Kelly en 1982 “Un conjunto de conductas identificables, aprendidas que emplean los reforzamientos de su ambiente”.(Manrique, 2016)
- “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” (Manrique, 2013).
- 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).

A pesar de estas definiciones resulta difícil poder definir las habilidades sociales con claridad y objetividad; precisar cuándo una conducta es socialmente competente es delicado; sin embargo, cuando se piensa en una conducta competente, es inevitable mencionar tres componentes de la misma (citado por Torres, 2014)

- 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.
- Efectividad: una conducta es habilidosa en la medida en que conduce a la obtención de aquello que se propone.
- 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 (citado por López & Guaimaro, 2014)

- 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.
- 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.

- 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.

Así pues, después de conocer las distintas definiciones teóricas de las habilidades sociales, diremos que éstas son aspectos concretos de la relación interpersonal. La capacidad 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 juegan un papel importante.

2.3.2. Hipótesis principal y específicas

Hipótesis principal

La aplicación de un Programa Cognitivo Conductual influye positivamente en el desarrollo de las habilidades sociales en las estudiantes de primer año de secundaria de la institución educativa Presentación de María del distrito de Comas-2016.

Hipótesis específicas

- H1. La aplicación de un programa cognitivo conductual influye positivamente en el desarrollo de habilidades comunicativas en las estudiantes de primer año de secundaria de la institución educativa “Presentación de María” de Comas-2016.
- H2. La aplicación de un programa cognitivo conductual influye positivamente en el desarrollo de la autoestima en las estudiantes de primer año de

secundaria de la institución educativa “Presentación de María” de Comas-2016.

H3. La aplicación de un programa cognitivo conductual influye positivamente en el desarrollo de habilidades para la toma de decisiones en las estudiantes de primer año de secundaria de la institución educativa “Presentación de María” del distrito de Comas-2016.

H4. La aplicación de un de un programa cognitivo conductual influye positivamente en el desarrollo de la asertividad en las estudiantes de primer año de secundaria de la institución educativa “Presentación de María” del distrito de Comas-2016.

2.3.3. Variables e Indicadores

Definición operacional de variables		
Variable	Dimensiones	Indicadores
Variable independiente: Aplicación del Programa cognitivo conductual	Fase de aplicación del programa	Resultados de la evaluación de Habilidades Sociales antes de la aplicación del programa. Desarrollo de las sesiones Resultados de la evaluación de Habilidades Sociales después de la aplicación del programa.
Variable dependiente: Habilidades sociales	Comunicación	Capacidad de escucha Claridad y precisión de información
	Asertividad	Estilos de comunicación Expresión y aceptación positiva Aserción negativa
	Autoestima	Aceptación Autoconocimiento Satisfacción de logros
	Toma de decisiones y	Capacidad de decisión Capacidad de planeamiento de vida

Capítulo III

Método, Técnica e Instrumentos

3.1. Población y muestra

Población.

Representa todas las unidades de la investigación que se estudia de acuerdo con 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. Arias en 1999, señala que “es el conjunto de elementos con características comunes que son objetos de análisis y para los cuales serán válidas las conclusiones de la investigación”.(Vásquez, 2011). Por consiguiente, se considerará a las 341 estudiantes que cursan el primer año de secundaria de la Institución Educativa Presentación de María del distrito de comas.

Muestra.

Hernández, Fernández y Baptista (2010), señalan que la muestra: “es un subgrupo de la población de interés sobre el cual se recolectarán datos, y que tiene que definirse o delimitarse de antemano con precisión, éste deberá ser representativo de dicha población”. (p. 173). También, Carrasco (2010), plantea que la muestra: “es una parte o fragmento representativo de la población, cuyas características esenciales son las de ser objetiva y reflejo fiel de ella, de tal manera que los resultados obtenidos en la muestra puedan generalizarse a todos los elementos que conforman dicha población” (p.237).

El cálculo del tamaño mínimo necesario de la muestra se determinó a través de una fórmula muestral para una población:

$$n = \frac{N \times Z_a^2 \times p \times q}{d^2 \times (N - 1) + Z_a^2 \times p \times q} = 181$$

La muestra para este trabajo, serán 181 estudiantes, considerando al total de matriculadas en el año escolar 2016, que cursan el primer año de secundaria en la Institución Educativa Presentación de María del distrito de comas.

Selección de la muestra:

a) Criterios de inclusión:

- Matriculadas en la institución para el periodo del año escolar 2016.
- Con edades entre 12 y 13 años.

b) Criterios de exclusión:

- Alumnas cuyos padres no hayan firmado el consentimiento informado.
- Que no completen satisfactoriamente el cuestionario.

3.2. Diseño utilizado en el estudio

De acuerdo con Sánchez y Reyes (2015), la investigación aplicada se caracteriza por su interés en la aplicación de los conocimientos teóricos a determinada situación concreta y las consecuencias prácticas que de ella deriven. Por lo tanto, este estudio es aplicado, ya que tiene como finalidad última modificar un aspecto concreto de la realidad.

- G: O1 X 02
- O1: Preprueba o medición previa al tratamiento experimental.
 - O2: Post prueba o medición posterior al tratamiento experimental.

3.2.1. Técnica e instrumento de recolección de datos

En esta investigación se utilizó la técnica del cuestionario, ya que se obtuvo información para controlar las variables y de esta manera contrastar las hipótesis de estudio. (Valderrama y León, 2009). El cuestionario fue realizado de forma escrita mediante un instrumento o formato que contiene una serie de preguntas preestablecidas sobre un tema de interés. (Briones, 2017).

El instrumento 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. Es una escala de actitudes compuesta por cuatro áreas: asertividad, comunicación, autoestima y toma de decisiones. Para la obtención de los puntajes se sumarán las puntuaciones correspondientes a cada área y los puntajes obtenidos serán llevados al cuadro de categorías.

Las personas que obtuvieron puntajes en la categoría promedio en la suma total de las áreas han sido interpretadas como personas que requieren consolidar e incrementar sus habilidades sociales y los que obtuvieron un nivel alto o muy alto fueron considerados como muy competentes en sus habilidades sociales. Por el contrario, las personas que puntuaron en la categoría con promedio bajo fueron calificadas como personas con habilidades sociales muy básicas y que requieren de un mayor incremento para una mayor competencia; por último, los que obtuvieron un nivel bajo y muy bajo fueron consideradas como personas con

déficit de habilidades sociales lo cual puede considerarse como un adolescente en riesgo.

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:

Validez del instrumento: 85% (Se utilizó el criterio de jueces expertos).

Confiabilidad de la prueba: Coeficiente de alfa de Cronbach: 0.7.

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).

Categorías de las habilidades sociales

Categorías	Puntuación Directa				
	Asertividad	Comunicación	Autoestima	Toma de decisiones	General
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
Promedio 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
Promedio 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 más	40 a más	55 a más	41 a más	174 a más

Por otro lado, se empleó un programa cognitivo conductual en el desarrollo de las habilidades sociales, cuya finalidad central fue fortalecer en los estudiantes las habilidades sociales que les permitan una menor interrelación en la familia, la escuela y en la comunidad; asimismo, de modo detallado, se pretendió fortalecer

el nivel de autoestima, así como el desarrollo de destrezas y habilidades para una comunicación interpersonal, además, fortalecer el empleo de esquemas para una adecuada toma de decisiones. El programa está estructurado en tres módulos: Comunicación (cinco sesiones), autoestima (tres sesiones) y toma de decisiones (tres sesiones). Ver anexo 4

La validación del programa se determinó a través del juicio de diez expertos a quienes se les entregó un formato de evaluación de programa (ver anexo 5) cuyas observaciones fueron evaluadas con la V de aiken, obteniéndose resultados favorables a la validez del programa (ver anexo 6).

3.2.2. Procesamiento de datos

- Estadística descriptiva: Fundamentalmente se utilizarán las medidas de tendencia central, dispersión, tablas y gráficos. Esto permitirá conocer y entender la forma cómo se vienen comportando los datos en cada variable.
- Prueba no paramétrica: Ji cuadrado. (X^2). Es una prueba estadística para evaluar hipótesis acerca de la proporción categóricas, no consideradas relaciones causales. La ji cuadrada se calcula por medio de una tabla.

$X^2 = \sum \frac{(o - e)^2}{e}$	
Ho = Independencia	Coeficientes Asociación
H1 = Dependencia	Phi, V Cramer (V. Nominales)
Si $p \leq 0.05 \rightarrow$ Rechazo Ho	d de Somers (Variable Ordinal)
g.l. = (Tf - 1) (Tc - 1)	

- Prueba paramétrica t de student para muestras relacionadas: se comparan las medias y las desviaciones estándar de grupo de datos y se determina si entre

esos parámetros las diferencias son estadísticamente significativas o si sólo son diferencias aleatorias.

Consideraciones para su uso:

- El nivel de medición, en su uso debe ser de intervalo o posterior.
- El diseño debe ser relacionado.
- Se deben cumplir las premisas paramétricas.

En cuanto a la homogeneidad de varianzas, es un requisito que también debe satisfacerse y una manera práctica es demostrarlo mediante la aplicación de la prueba ji cuadrada de Bartlett. Este procedimiento se define por medio de la siguiente fórmula:

$$t = \frac{\bar{d}}{\frac{\sigma d}{\sqrt{N}}}$$

Donde:

t = valor estadístico del procedimiento.

\bar{d} = Valor promedio o media aritmética de las diferencias entre los momentos antes y después.

σd = desviación estándar de las diferencias entre los momentos antes y después.

N = tamaño de la muestra.

Capítulo IV

Presentación y Análisis de los Resultados

En este capítulo se presentan los principales resultados estadísticos luego de procesar la información con el apoyo del software SPSS para Windows. Posteriormente se realiza la docimasia de hipótesis para el análisis inferencial y después de ello, la discusión de los resultados, todo ello en el mismo orden como se presentan los objetivos.

4.1. Presentación de resultados

4.1.1. Resultados descriptivo. Habilidades sociales de manera general. Pre y post test

Transformadas las puntuaciones directas en sus correspondientes categorías cualitativas, se presenta los resultados descriptivos de las habilidades sociales antes y después de la intervención.

Tabla 2.

Niveles de habilidades sociales antes de la aplicación del programa de habilidades sociales.

Niveles	Antes		Después	
	f	%	f	%
Muy bajo	7	3,9	1	,6
Bajo	26	14,4	14	7,7
Promedio	58	32,0	30	16,6
Alto	64	35,4	63	34,8
Muy alto	26	14,4	73	40,3
Total	181	100,0	181	100,0

En la tabla 2, se puede apreciar que las categorías de alto y muy alto tienden a incrementarse después de la intervención. (75.1% Vs 49.8 %).

4.1.2. Resultados descriptivo asertividad (habilidades sociales) Pre y post test

Tabla 4.

Niveles de asertividad antes de la aplicación del programa.

Niveles	Antes		Después	
	f	%	f	%
Muy bajo	23	12,7	11	6,1
Bajo	44	24,3	17	9,4
Promedio	63	34,8	59	32,6
Alto	42	23,2	71	39,2
Muy alto	9	5,0	23	12,7
Total	181	100,0	181	100,0

Con respecto a la dimensión “asertividad”, se observa que las categorías de bajo y muy bajo, tienden a disminuir después de la intervención con el programa de habilidades sociales (de 37 % a 15.5%), dato a favor de un resultado positivo.

4.1.3. Resultados descriptivo comunicación (habilidades sociales) Pre y post test

Tabla 5.

Niveles de comunicación antes de la aplicación del programa.

Niveles	Antes		Después	
	f	%	f	%
Muy bajo	10	5,5	3	1,7
Bajo	35	19,3	12	6,6
Promedio	78	43,1	80	44,2
Alto	53	29,3	66	36,4
Muy alto	5	2,8	20	11,0
Total	181	100,0	181	100,0

En la dimensión “comunicación” de habilidades sociales, las categorías de alto y muy alto tienden a incrementarse después de la intervención con el programa. De 32.1 % a 47.4 %.

4.1.4. Resultados descriptivo autoestima (habilidades sociales). Pre y post test

Tabla 6.

N Niveles de autoestima antes de la aplicación del programa.

Niveles	Antes		Después	
	f	%	f	%
Muy bajo	4	2,2	1	,6
Bajo	20	11,0	10	5,5
Promedio	43	23,8	18	9,9
Alto	111	61,3	131	72,4
Muy alto	3	1,7	21	11,6
Total	181	100,0	181	100,0

En la dimensión “autoestima” las categorías de alto y muy alto, tienden a incrementarse después de la intervención con el programa de habilidades sociales.

4.1.5. Resultados descriptivo toma de decisiones (habilidades sociales). Pre y post test.

Tabla 7.

Niveles de toma de decisiones antes de la aplicación del programa.

Niveles	Antes		Después	
	f	%	f	%
Muy bajo	25	13,8	5	2,8
Bajo	43	23,8	26	14,4
Promedio	56	30,9	53	29,3
Alto	48	26,5	73	40,3
Muy alto	9	5,0	24	13,3
Total	181	100,0	181	100,0

Finalmente, dimensión toma de decisiones de habilidades sociales, igual que en las anteriores tablas, las categorías de alto y muy alto tienden a incrementarse después de la intervención con el programa de habilidades sociales.

4.2. Contrastación de hipótesis

Antes de abordar el contraste de hipótesis, es necesario indagar sobre la distribución de los datos de las variables en estudio, porque sobre ello, se tomará la decisión para la elección del estadístico pertinente. La prueba de Kolmogorov-Smirnov (K-S), es la indicada para averiguar si los datos de las variables en estudio se ajustan o no a la distribución normal, para ello las hipótesis estadísticas a contrastar son:

- H_0 : Los datos de la variable de estudio y sus dimensiones se ajustan a la distribución normal.
- H_1 : Los datos de la variable de estudio y sus dimensiones no se ajustan a la distribución normal.

Regla de decisión: Si $p \leq 0.05$, rechazo H_0

Tabla 8.

Pruebas de bondad de ajuste a la curva de distribución normal.

	Kolmogorov-Smirnov		
	Estadístico	gl	Sig.
Habilidades sociales pre-test	.064	181	.069
Asertividad pre-test	.072	181	.024
Comunicación pre-test	.070	181	.029
Autoestima pre-test	.081	181	.005
Toma de decisiones pre-test	.070	181	.029
Habilidades sociales post-test	.062	181	.091
Asertividad post-test	.086	181	.002
Comunicación post-test	.094	181	.000
Autoestima post-test	.102	181	.000
Toma de decisiones post-test	.086	181	.002

En la tabla 8, se puede apreciar que los datos procedentes de la variable habilidades sociales en general, tanto en el pre y post test, se adjuntan a la distribución normal ($p=0,069$ y $0,091$), en este caso, se empleará la prueba paramétrica t de Student para muestras relacionadas. Sin embargo, esto no sucede con la distribución de datos en las demás variables, las probabilidades son menores a 0.05, lo que sugiere que empleemos la prueba no paramétrica de rangos con signos de Wilcoxon. En síntesis, para el contraste en general, se empleará la prueba t de student para muestras relacionadas o pareadas y para el contraste en específicos (dimensiones de habilidades sociales) se empleará la prueba de Rangos con signos de Wilcoxon.

4.2.1. Prueba de hipótesis general. Habilidades sociales. Pre y post test.

Tabla 9.

Prueba de medias. Habilidades sociales antes y después de la aplicación del programa.

Habilidades sociales	Media	N	D.T.	Prueba t relacionada		
				t	g.l.	p
Pre-test	159,74	181	16,964	-16.080	180	.000
Post-test	171,56	181	17,347			

- **Hipótesis estadísticas:**

H_0 : No existen diferencias significativas entre las medias de habilidades sociales del pre y post test.

H_1 : Existen diferencias significativas entre las medias de habilidades sociales del pre y post test.

Regla de decisión: Si $p \leq 0.05$, rechazo H_0

- **Hipótesis principal:** La aplicación de un Programa Cognitivo Conductual influye positivamente en el desarrollo de las habilidades sociales en los estudiantes de primer año de secundaria de la institución educativa Presentación de María del distrito de Comas-2016.

En la tabla 9, Los resultados fueron claros, con una $P= 0.000$, se rechaza la hipótesis nula, lo que indica que hay diferencias significativas entre las medias del pre y post test, a favor del post test. Esto indica que, en líneas generales, mejoraron las habilidades sociales después de la intervención con el programa de habilidades.

4.2.2. Prueba de hipótesis específica 1. Comunicación Pre y post test.

Tabla 10.

Prueba de Wilcoxon. Comunicación antes y después de la aplicación del programa.

Comunicación	Mediana	N	Prueba Wilcoxon	
			z	p
Pre-test	34	181	-5,243	,000
Post-test	36	181		

- **Hipótesis estadísticas:**

H_0 : No existen diferencias significativas entre las medianas de Comunicación del pre y post test

H_1 : Existen diferencias significativas entre las medianas de Comunicación del pre y post test

Regla de decisión: Si $p \leq 0.05$, rechazo H_0

- **Hipótesis específica 1:** La aplicación de un programa cognitivo conductual influye positivamente en el desarrollo de habilidades comunicativas en los estudiantes de primer año de secundaria de la institución educativa “Presentación de María” de Comas-2016.

En la tabla 10. Los resultados de la prueba de Wilcoxon indica que con un valor $Z = -0,243$ y $p = 0,000$ se rechaza la hipótesis nula, lo que indica que hay diferencias significativas entre las medianas a favor del después, es decir que hubieron cambios positivos después de la intervención con el programa en cuanto a comunicación.

4.2.3. Prueba de hipótesis específica 2. Autoestima. Pre y post test.

Tabla 11.

Prueba de Wilcoxon. Autoestima antes y después de la aplicación del programa.

Autoestima	Mediana	N	Prueba Wilcoxon	
			z	p
Pre-test	48.00	181	-8,316	,000
Post-test	52.00	181		

- **Hipótesis estadísticas:**

H_0 : No existen diferencias significativas entre las medianas de Autoestima del pre y post test.

H_1 : Existen diferencias significativas entre las medias de Autoestima del pre y post test.

Regla de decisión: Si $p \leq 0.05$, rechazo H_0

- **Hipótesis específica 2:** La aplicación de un programa cognitivo conductual influye positivamente en el desarrollo de la autoestima en los estudiantes de primer año de secundaria de la institución educativa “Presentación de María” de Comas-2016.

Los resultados de la prueba de Wilcoxon de la tabla 11, indican que con una valoración $Z = -8,316$ y $p = 0,000$, se rechaza la Hipótesis Nula, lo que indica que existen diferencias significativas entre las medianas, a favor del después. Se aprecian cambios positivos en lo

relacionado con la autoestima después de la intervención con el programa de habilidades sociales.

4.2.4. Prueba de hipótesis específica 3. Toma de decisiones. Pre y post test.

Tabla 12.

Prueba de Wilcoxon. Toma de decisiones antes y después de la aplicación del programa.

Toma de decisiones	Mediana	N	Prueba Wilcoxon	
			z	p
Pre-test	33	181	-7,855	,000
Post-test	37	181		

- **Hipótesis estadísticas:**

H₀ : No existen diferencias significativas entre las medianas de Toma de decisiones del pre y post test.

H₁ : Existen diferencias significativas entre las medianas de Toma de decisiones del pre y post test.

Regla de decisión: Si $p \leq 0.05$, rechazo H₀

- **Hipótesis específica 3:** La aplicación de un programa cognitivo conductual influye positivamente en el desarrollo de habilidades comunicativas en los estudiantes de primer año de secundaria de la institución educativa “Presentación de María” de Comas-2016.

La prueba de mediana de Wilcoxon indica que hay diferencias significativas entre las medianas procedente de los datos obtenidos antes y después de la intervención con el programa de habilidades ($z = -7,855$ y $p = 0,000$), por consiguiente y siendo la valoración

mayor después, se puede decir que se incrementó las habilidades relacionadas con la toma de decisiones.

4.2.5. Prueba de hipótesis específica 4. Asertividad. Pre y post test.

Tabla 13.

Prueba de Wilcoxon. Asertividad antes y después de la aplicación del programa.

Asertividad	Mediana	N	Prueba Wilcoxon	
			z	p
Pre-test	46.00	181	-6,536	,000
Post-test	49.00	181		

- **Hipótesis estadísticas:**

H_0 : No existen diferencias significativas entre las medianas de Asertividad del pre y post test

H_1 : Existen diferencias significativas entre las medianas de Asertividad del pre y post test

Regla de decisión: Si $p \leq 0.05$, rechazo H_0

- **Hipótesis específica 4:** La aplicación de un programa cognitivo conductual influye positivamente en el desarrollo de la asertividad en los estudiantes de primer año de secundaria de la institución educativa “Presentación de María” de Comas-2016.

En la tabla 13, se aprecian los resultados de la prueba de Wilcoxon, así con $p=0.00$, se afirma que existen diferencias entre las medianas antes y después de la variable comunicación, a favor del después, esto indica que hubo cambios positivos en lo que se refiere a comunicación.

4.3. Discusión de resultados

Luego de obtener los principales resultados de investigación que atienden a los objetivos de estudio, en éste apartado se discute dichos resultados con los hallazgos de otros autores y la teoría que sustenta la variable de estudio.

La investigación se desarrolló en torno a la determinación de los efectos de la aplicación de un programa cognitivo conductual en el desarrollo de las habilidades sociales en las estudiantes de primer año de secundaria de la institución educativa “Presentación de María” de Comas-2016.

Para conocer el contexto de estudio, se determinaron los niveles de habilidades sociales, antes y después de la intervención; los resultados muestran que, inicialmente los resultados muestran que antes de intervenir.

Para atender a esta finalidad, luego de demostrar que la información procede de una distribución normal, los datos fueron sometidos a la prueba t de student para muestras relacionadas, a fin de determinar si existen diferencias significativas entre las medias antes ($\bar{X}=159.74$) y después ($\bar{X}=171.56$) de la intervención con el programa; la valoración de probabilidad presentada en la tabla 9, señala que sí existen diferencias significativas entre las medias comparadas, de modo que se observa un incremento en el índice de habilidades sociales después de la intervención con el programa.

La evaluación descriptiva en general antes de la intervención con el programa, señala que el 18.3% tuvo dificultades en sus habilidades sociales (nivel bajo y muy bajo), y después de la intervención, esta cifra fue representada por el 8.3%; asimismo, antes de la

intervención, solo el 14.4% evidenció niveles muy altos de habilidades sociales, categoría que incrementó en proporción al 40.3% después de la aplicación del programa.

En nuestro país, estos resultados son coherentes con los hallazgos de Choque y Chirinos (2010), quien realiza un estudio en Adolescentes Escolares de Huancavelica, concluye indicando que el programa educativo de habilidades para la vida es efectivo en un año escolar. Arellano (2012), citado en (Briones, 2017) quien realizó su estudio en alumnos de primer grado de secundaria en un centro educativo de Lima, donde concluye indicando que el programa ha demostrado ser efectivo en mayor proporción en mujeres, y cuando el aprendizaje se realiza entre pares. En el año 2013, (Guerrero, 2013) tras demostrar la eficacia del programa que estudió, concluye señalando que 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. Verde, Ruth (2015), realizó un taller al que denominó Aprendiendo a Convivir con fin de desarrollar habilidades sociales en los alumnos del Primer Grado de Educación Secundaria en Trujillo, tras su aplicación encontró que se incrementó significativamente en 42.0 puntos, entre el nivel promedio de la habilidad social general pretest (135.4 puntos) vs el nivel promedio de la habilidad social general posttest (177.4 puntos).

Investigaciones realizadas en el extranjero, como la de Farez y Trujillo (2013), concluyen que en los tres meses que se trabajó con los niños observamos un cambio en ellos, las nuevas habilidades adquiridas. Wagner, Pereira y Oliveira (2014), finaliza su estudio señalando 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. Olivares, Olivares-Olivares y Macià (2014), encontró diferencias estadísticamente significativas a favor del grupo con EHS. León, Herrera y De la Corte (2014), realizaron un estudio de entrenamiento de habilidades sociales, cuyos resultados demostraron que después 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. Redondo, et al. (2015), evalúa los efectos comportamentales de un programa de habilidades sociales en jóvenes de 14 a 18 años en situación de vulnerabilidad, cuyos resultados indican que el programa generó efectos comportamentales en los jóvenes, es decir, conductas socialmente habilidosas y el reforzamiento de su repertorio de habilidades sociales, presentando mejora en la convivencia en su contexto social, menos respuestas agresivas y más esquemas de respuesta asertiva.

Sobre la base de nuestros hallazgos y los resultados de los autores mencionados, aceptamos la hipótesis de trabajo la cual señala que la aplicación de un Programa Cognitivo Conductual influye positivamente en el desarrollo de las habilidades sociales en las estudiantes de primer año de secundaria de la institución.

El primer objetivo específico pretende Determinar los efectos de la aplicación de un programa cognitivo conductual en el desarrollo de habilidades comunicativas en las estudiantes de primer año de secundaria. Para ello, luego de demostrar que la información no se ajusta a la distribución normal, se recurre a la prueba de Prueba Wilcoxon a fin de comprar las medianas antes (mediana=34) y después (mediana=36) de la intervención con el programa; la valoración de probabilidad presentada en la tabla 10 ($p=0.000$), indica que dichas diferencias son significativas a favor de la efectividad del programa respecto a las habilidades de comunicación.

La evaluación descriptiva muestra que el 24.8% mostró dificultades en cuanto a sus habilidades comunicativas, cifra que, después de la intervención decreció a 8.3% las deficiencias comunicativas; por otro lado, antes de la aplicación del programa, una proporción de 32.1% sí tenían desarrolladas sus habilidades comunicativas, proporción que se incrementó a 47.6% después de la intervención.

Choque y Chirinos (2010), manifiesta resultados congruentes a los nuestros en su investigación realizada en Adolescentes Escolares de Huancavelica, puesto que encuentra un incremento significativo en el desarrollo de las habilidades de comunicación; y en el extranjero, Farez, y Trujillo (2013) señala que en los tres meses que se trabajó con los niños observó que nuevas habilidades adquiridas les ayudaron a mejorar la comunicación.

Por lo tanto, sobre la base de nuestros resultados y los hallazgos de otros autores, aceptamos la hipótesis de trabajo, la cual señala que la aplicación de un programa cognitivo conductual influye positivamente en el desarrollo de habilidades comunicativas en las estudiantes de primer año de secundaria.

En el segundo objetivo específico se planteó determinar el efecto de la aplicación de un programa cognitivo conductual en el desarrollo de la autoestima en las estudiantes de primer año de secundaria. Para atender a este objetivo, los datos fueron evaluados con la prueba no paramétrica de Wilcoxon, a fin de determinar si existen diferencias significativas entre las puntuaciones de las medianas antes (mediana=48) y después (mediana=52) de la intervención con el programa; la valoración de probabilidad ($p=0.000$) presentada en la tabla 11 señala que dichas diferencias son significativas, observándose un incremento del índice de autoestima después de la intervención con el programa; por lo tanto aceptamos la hipótesis de investigación, la cual afirma que la

aplicación de un programa cognitivo conductual influye positivamente en el desarrollo de la autoestima en las estudiantes de primer año de secundaria.

En términos descriptivos, antes de la aplicación, solo el 1.7% mostraban altos índices de autoestima, y después de la intervención dicha proporción se incrementó a 11.6%.

Choque y Chirinos (2010), encontró resultados contradictorios a los nuestros, puesto que no encuentra diferencias significativas en el desarrollo de la habilidad de la autoestima. No obstante, un trabajo realizado en el extranjero por Farez y Trujillo (2013), manifiesta que luego de tres meses de observación, se evidenció nuevas habilidades sociales relacionadas a la autoestima del niño.

En nuestra investigación, se encontró que el programa favoreció al incremento de la autoestima después de la intervención con el programa, no obstante, una investigación nacional desarrollada en Huancavelica no mostró dicho progreso, si bien se trata de dos estudios realizados en el Perú, pero de dos contextos notablemente diferentes, ya que la población empelada para nuestro estudio pertenece a un contexto urbano, con características muy similares a la muestra empleada en el estudio realizado en el extranjero, por lo tanto: sobre esta base, aceptamos la hipótesis de trabajo específica 2, la cual señala que la aplicación de un programa cognitivo conductual influye positivamente en el desarrollo de la autoestima en las estudiantes de primer año de secundaria.

En el tercer objetivo específico se pretende determinar los efectos de la aplicación de un programa cognitivo conductual en el desarrollo de habilidades para la toma de decisiones en las estudiantes de primer año de secundaria. Puesto que los datos no proceden de una distribución normal, se recurre a la prueba de Wilcoxon con el fin de

determinar si existen diferencias significativas entre las puntuaciones de las medianas procedentes de la evaluación de habilidades sociales para la toma de decisiones antes (mediana=33) y después (mediana=37) de la intervención con el programa; en la tabla 12 se presenta la valoración de probabilidad ($p=0.000$) la cual señala que las diferencias analizadas son significativas a favor de la efectividad del programa. Sobre esta base, se confirma la tercera respuesta tentativa específica, ya que indica que la aplicación de un programa cognitivo conductual influye positivamente en el desarrollo de habilidades para la toma de decisiones en las estudiantes de primer año de secundaria.

Antes de la intervención se observó que el 37.6% tenía dificultades en la toma de decisiones; después de la intervención esta proporción decreció a 17.2%. Por otro lado, el 31.5%, antes de la intervención tenían buenas habilidades para la toma de decisiones, cifra que se incrementó a 53.6% después de la aplicación con el programa.

Los resultados procedentes de la investigación de Choque y Chirinos (2010), señala que hubo un incremento significativo en el desarrollo de las habilidades de toma de decisiones. Resultados similares son respaldados por los hallazgos de Guerrero, (2013) y Hernández (2013), y a nivel internacional, por los resultados de Farez, P y Trujillo, P (2013), León, Herrera y De la Corte (2014), Redondo et al. (2015).

Sobre esta base, aceptamos la hipótesis específica de trabajo 3, la cual señala que La aplicación de un programa cognitivo conductual influye positivamente en el desarrollo de habilidades para la toma de decisiones en las estudiantes de primer año de secundaria.

En el objetivo específico 4, se plantea determinar los efectos de la aplicación de un programa cognitivo conductual en el desarrollo de la asertividad en las estudiantes de primer año de secundaria. Para atender a este objetivo, se recurrió a la prueba no paramétrica de Wilcoxon con el fin de determinar si existen diferencias significativas entre las puntuaciones medias de la evaluación de asertividad antes (mediana=46) y después (mediana=49) de la intervención con el programa. La valoración de probabilidad que se presenta en la tabla 13, señala que dichas diferencias son significativas, a favor de la efectividad del programa. Sobre esta base, se acepta la cuarta hipótesis específica de trabajo, la cual afirma que la aplicación de un de un programa cognitivo conductual influye positivamente en el desarrollo de la asertividad en las estudiantes de primer año de secundaria.

Choque y Chirinos (2010), indica que hubo un incremento significativo en el desarrollo de las habilidades de asertividad. Resultados similares son respaldados por los hallazgos de (Guerrero, 2013), y a nivel internacional, por los resultados de Farez, P y Trujillo, P (2013), León, Herrera y De la Corte (2014), Redondo et al. (2015).

Sobre esta base, aceptamos la hipótesis específica de trabajo 4, la cual señala que La aplicación de un de un programa cognitivo conductual influye positivamente en el desarrollo de habilidades para la toma de decisiones en las estudiantes de primer año de secundaria.

Capítulo V

Conclusiones y Recomendaciones

5.1. Conclusiones

- 1) El programa cognitivo conductual demostró ser eficaz para el desarrollo de las habilidades sociales en las estudiantes de la Institución Educativa “Presentación de María” en el distrito de Comas.
- 2) El programa cognitivo conductual ha permitido mejorar las habilidades comunicativas, tanto en la escucha activa como en la transmisión de mensajes claros y directos en las estudiantes.
- 3) Después de la aplicación del programa, se observó mejoras importantes en cuanto a la auto-aceptación y autoconocimiento de las estudiantes.
- 4) El programa cognitivo conductual permitió que las estudiantes desarrollen habilidades para la toma de decisiones, incorporando la sistematización adecuada para dicho fin, además mostraron capacidades para desarrollar su proyecto de vida.
- 5) La aplicación del programa cognitivo conductual, resultó de gran importancia en el desarrollo de la asertividad en las estudiantes, logrando de esta manera conseguir objetivos controlando su entorno social en función a su bienestar y el de los demás.

5.2. Recomendaciones

- 1) Evaluar periódicamente las habilidades sociales en los estudiantes de manera intermitente, a fin de conocer la eficacia del programa en un tiempo determinado.
- 2) Realizar estudios en otros centros educativos con la finalidad de confirmar y/o contrastar los hallazgos de este estudio.
- 3) Desarrollar un estudio sobre la efectividad del programa contemplado en esta investigación, planteándose objetivos comparativos según variables socio-académicas.

REFERENCIAS

- Alberti, R.E. y Emmons, M.L. (1970). *Your perfect right*. California: Impact. Publishers.
- Alberti, R.E. y Emmons, M.L. (1978). *Your perfect right: A Guide to Assertive Behavior*. San Luis Obispo, California: Impact Publishers.
- 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 (Tesis de Maestría). Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima, Perú. Retrieved from [http://www.postgradoune.edu.pe/documentos/psicologia/arellano_om%20\(1\).pdf](http://www.postgradoune.edu.pe/documentos/psicologia/arellano_om%20(1).pdf)
- Atkinson (1983). *El Modelo Cognitivo*. *Revista electrónica Motivación y emoción*. REME. VIII (6), 20-21. Recuperado el 22 de Mayo del 2010 de <Http://reme.uji.es/articulos/número20/.../texto.html>.
- Barraca, J. (2010). Aplicación de la Activación Conductual en un Paciente con Sintomatología Depresiva, 21(2), 183–197. <https://doi.org/10.5093/cl2010v21n2a7>
- Briascó, I. (2014). *El desafío de emprender en el siglo XXI: herramientas para desarrollar la competencia emprendedora* (Vol. 11). Narcea Ediciones
- Caballo, V. (1986). *Evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales*. En R. Fernández-Ballesteros y J.A. Carroble (comps.). *Evaluación Conductual*. Madrid: Pirámide.
- Caballo, V. (1993). *Manual de evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales*. Madrid: Siglo XXI de España.

- Caballo, V. (2007). *Manual de evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales*. Madrid: Siglo XXI de España.
- Cajide, J., Porto, A., Abeal, C., Barreiro, F., Zamora, E., Expósito, A., & Mosteiro, J. (2002). Competencias adquiridas en la universidad y habilidades requeridas por los empresarios. *Revista de Investigación educativa*, 20(2), 449-467.
- Carrasco, S. (2009). *Metodología de la investigación científica*. Lima. San Marcos.
- 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.
- Cornellá de Blanco, L. y Litvinoff, N. (1998). *El adolescente del milenio y el milenio del Adolescente*. Editorial del nuevo extremo. Bs As.
- Cunza, D., & Quinteros, D. (2013). 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), 41-47..
- Curran, J. (1985). *Social Skills Therapy: A model and treatment*. En R.M. Turner y L.M. Ascher (Eds.), *Evaluating behavior therapy outcome* (pp.122-123). Nueva York: Springer.
- Del Prette, Z., Del Prette, A., & Mendes, M. (1999). Habilidades Sociales en la formación profesional del Psicólogo: Análisis de un programa de Intervención. *Psicología Conductual*, 7(1), 22-47.
- Díaz, E. & Jauregui C. (2014). Clima social familiar y habilidades sociales en estudiantes de secundaria de una Institución Educativa - Bagua Grande. *Revista Científica PAIAN*, 5(2).
- Farez, P y Trujillo, P (2013). *Estrategias psicoeducativas cognitivo-conductual para desarrollar habilidades sociales en la resolución de conflictos* (Bachelor's thesis).

- Fernández, J. (1999). *Las habilidades sociales en el contexto de la psicología clínica*. Abaco.
- Gallar, M. (2006). *Promoción de la salud y apoyo psicológico al paciente*. Madrid: Thomsom-Paraninfo.
- Guerrero, F. (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 (Tesis de Especialidad). Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá, Colombia.
- Golstein, A. (1973). *Formación de habilidades para la vida comunitaria: La aplicación de Aprendizaje Estructurado*.
- Gonzales, M., & Carrasco, M. (2006). Intervención psicológica en agresión: Técnicas, programas y prevención, 4(2), 83–105.
- Halford, W. (1992). *Assessment of family interaccion with a schizophrenia member. A practical handbook*. London: Chapman Hall.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación*. México. McGraw-Hill. 5ta. Edición.
- Hogarty, G., Anderson, C., Reiss, D. & Carter, M., (1991) *Family Psychoeducationsocial skill training and maintenance chemotherapy in the after care treatment of schizophrenia*. Archives of General Psychiatry. 48(6), 340-347.
- Kelly, J. (2002). *Entrenamiento de las habilidades sociales*. Nueva York. Desclée De Brouwer. 7ma. Edición
- Lazarus, A. (1966). *Behavior rehearsal vs. Non-directive therapy vs. Advice in effecting behavior change*, *Behavior Research and Therapy*.

- León, J., León, J., Herrera I., y De la Corte, C. (2014). *Entrenamiento en habilidades sociales y responsabilidad social corporativa: estudio de un caso. Apuntes de Psicología*, 31(1), 101-107.
- Lieberman RP. (1995). *Social and independent living skills: The community reentry program*. Los Angeles: Author.
- Lozano, S., & Nizama, M. (2008). La influencia de la aplicación del programa “preparando líderes” en el fortalecimiento de la cualidad de liderazgo de las autoridades estudiantiles del nivel de educación secundaria en la institución educativa de aplicación de la universidad César Vallejo – Harvard College – Piura en el año 2008 (Tesis Bachiller). Universidad César Vallejo, Piura, Perú.
- Manrique, M. (2013). Padres en apuros. Retrieved from <https://padresenapuros.monicamanrique.com/2013/01/08/que-son-las-habilidades-sociales/>
- Manrique, M. (2016). Qué son las habilidades sociales. Retrieved from <https://quierocambiar.monicamanrique.com/2014/11/03/que-son-las-habilidades-sociales/>
- McClellan, D., Katz, L. (1996). *El desarrollo social de los niños: una lista de cotejo*. Recuperado el 15 de Febrero de 2010 de [http:// ericecece.org/pubs/digests/1996/](http://ericecece.org/pubs/digests/1996/)
- Melgar, S. (1999). “*Saber escuchar*” en Gonzales S. y Ize de Marengo L. (compiladoras), *Escuchar, hablar y leer y escribir en la EGB*. Buenos Aires, Paidós.
- Monjas, I. (1993). *Programa de enseñanza en habilidades de interacción social (PEHIS)*. Salamanca: Trilce.
- Monjas, I. (1999). *Programa de enseñanza de habilidades de interacción social (PEHIS). Para niños/as y adolescentes*. Madrid: Ciencias de la Educación Preescolar y Especial.

- Monjas, I. (2000). *Programa de Enseñanza de Habilidades de Interacción Social*. Madrid: CEPE.
- Moreno, J. (1950). *Psicoterapia de grupo y psicodrama*. México: Fondo de cultura económica.
- Olivares, J., Olivares-Olivares, P. J., & Maciá, D. (2014). Entrenamiento en habilidades sociales y tratamiento de adolescentes con fobia social generalizada. *Psicología conductual*, 22(3), 441.
- OPS. (2001). Enfoque de habilidades para la vida para un desarrollo saludable de niños y adolescentes (María Virginia Pinotti). Retrieved from http://www.codajic.org/sites/www.codajic.org/files/Enfoque%20de%20Habilidades%20para%20la%20vida%20OPS_0.pdf
- Quintana, Y. (2015). Propiedades psicométricas de la escala de habilidades sociales en alumnos de nivel secundario de Cartavio, 1(1), 1–17.
- Redondo, J., Parra, J. S., & Luzardo, M. (2015). Efectos comportamentales de un programa de habilidades sociales en jóvenes de 14 a 18 años en situación de vulnerabilidad. *Pensando Psicología*, 11(18), 1-28.
- Roca, E. (2003). *Cómo mejorar tus habilidades sociales*. ACDE: Valencia.
- Salter, A. (1949). *Conditioned Reflex Therapy*. Nueva York. Farrar, Strauss and Giroux.
- Sánchez Carlessi H. y Reyes Meza C. (2015). *Metodología y diseños en investigación científica*. Edit. Visión Universitaria. Lima – Perú. pp.222.
- Sánchez, C. (2016). Clima social familiar y nivel de habilidades sociales de adolescentes de una institución educativa nacional de Trujillo (Tesis de Licenciatura). Universidad Privada del Norte, Trujillo, Perú. Retrieved from <http://repositorio.upn.edu.pe/bitstream/handle/11537/9147/S%C3%A1nchez%20Arrascue%20Campos%20Carlos%20Adolfo.pdf?sequence=1>

- Satir V. (1991). *Nuevas relaciones humanas en el núcleo familiar*. México, PAX.
- Scott, J., Dixon, L. (1995). *Psychological Intervention for Schizophrenia*.
- Shelton, J. y Levy, R. (Eds). (1981). *Behavioral assignments and treatment compliance, a handbook of clinical strategies*. Champaign, IL: Research Press.
- Torres, M. (2014). Las habilidades sociales. Un programa de intervención en Educación Secundaria Obligatoria. (Tesis de Maestría). Universidad de Granada, Granada, España. Retrieved from [http://masteres.ugr.es/psicopedagogica/pages/info_academica/trabajo_fin_de_master/tfmhabilidades sociales/!](http://masteres.ugr.es/psicopedagogica/pages/info_academica/trabajo_fin_de_master/tfmhabilidades sociales/)
- Twentyman, C. y Zimering, R. (1979). *Behavioral training of social skilis. A critical review*. En M. Hersen, R. M. Eisler, y P. M. Miller (Eds), *Progress in behavior modification*. Vol. /. New York: Academic Press.
- Valderrama, S. y León, L. (2009). *Técnicas e instrumentos para obtención de datos en la investigación científica*. Lima: San Marcos.
- Vásquez, M. (2011). Trabajo de Investigación (Tercera Parte). Retrieved from http://mireyavasquez.blogspot.pe/2011/08/trabajo-de-investigacion-tercera-parte_31.html
- Verde Loyola, R. Y. (2015). Taller aprendiendo a convivir para el desarrollo de habilidades sociales en los alumnos del primer año de educación secundaria de la IE Víctor Raúl Haya de la Torre el Porvenir–Trujillo, 2014.
- Verdugo, M. y Caballo, C. (1996). *HABILIDADES SOCIALES: Programa para mejorar las relaciones sociales entre niños y jóvenes con deficiencia visual y sus iguales sin discapacidad*. ONCE, Madrid.

- Verdugo, M., Caballo, C. y Delgado, J. (1996). *Diseño y aplicación de un programa de entrenamiento en habilidades sociales para alumnos con deficiencia visual. Integración*, 22 (2), 5-24.
- 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.
- Wolpe, J. (1958). *Psychotherapy by reciprocal inhibition*. Palo Alto, California: Stanford University Press.
- Wolpe, J. y Lazarus, A. (1966). *Behavior Therapy Techniques: A guide to the Treatment of Neuroses*. New York: Pergamon.
- Zigler, E. y Phillips, L. (1960). *Social effectiveness and symptomatic behaviors. Journal of Abnormal and Social Psychology*.

ANEXOS

Anexo 1. Instrumentos de recolección de datos.

LISTA DE EVALUACIÓN DE HABILIDADES SOCIALES

Instrucciones. - A continuación, encontrarás una lista de habilidades que las personas usan en su vida diaria, señala tú respuesta sombreando el círculo a la altura de tu respuesta según corresponda a los siguientes criterios:

N: Nunca / **RV:** Raras veces / **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.

Nº	HABILIDAD	N	RV	AV	AM	S
1	Prefiero mantenerme callado(a) para evitarme problemas.	<input type="radio"/>				
2	Si un amigo (a) habla mal de mi persona le insulto.	<input type="radio"/>				
3	Si necesito ayuda la pido de buena manera.	<input type="radio"/>				
4	Si un amigo(a) se saca una buena nota en el examen no le felicito.	<input type="radio"/>				
5	Agradezco cuando alguien me ayuda.	<input type="radio"/>				
6	Me acerco a abrazar a mi amigo(a) cuando cumpleaños.	<input type="radio"/>				
7	Si un amigo (a) falta a una cita acordada le expreso mi amargura.	<input type="radio"/>				
8	Cuando me siento triste evito contar lo que me pasa.	<input type="radio"/>				
9	Le digo a mi amigo (a) cuando hace algo que no me agrada.	<input type="radio"/>				
10	Si una persona mayor me insulta me defiendo sin agredirlo, exigiendo mi derecho a ser respetado	<input type="radio"/>				
11	Reclamo agresivamente con insultos, cuando alguien quiere entrar al cine sin hacer su cola	<input type="radio"/>				
12	No hago caso cuando mis amigos (as) me presionan para consumir alcohol.	<input type="radio"/>				
13	Me distraigo fácilmente cuando una persona me habla.	<input type="radio"/>				
14	Pregunto cada vez que sea necesario para entender lo que me dicen.	<input type="radio"/>				
15	Miro a los ojos cuando alguien me habla.	<input type="radio"/>				
16	No pregunto a las personas si me he dejado comprender.	<input type="radio"/>				
17	Me dejo entender con facilidad cuando hablo.	<input type="radio"/>				
18	Utilizo un tono de voz con gestos apropiados para que me escuchen y me entiendan mejor.	<input type="radio"/>				
19	Expreso mis opiniones sin calcular las consecuencias.	<input type="radio"/>				
20	Si estoy "nervioso(a)" trato de relajarme para ordenar mis pensamientos.	<input type="radio"/>				
21	Antes de opinar ordeno mis ideas con calma.	<input type="radio"/>				
22	Evito hacer cosas que puedan dañar mi salud.	<input type="radio"/>				
23	No me siento contento con mi aspecto físico.	<input type="radio"/>				
24	Me gusta verme arreglado (a).	<input type="radio"/>				
25	Puedo cambiar mi comportamiento cuando me doy cuenta que estoy equivocado (a).	<input type="radio"/>				
26	Me da vergüenza felicitar a un amigo(a) cuando realiza algo bueno.	<input type="radio"/>				
27	Reconozco fácilmente mis cualidades positivas y negativas.	<input type="radio"/>				
28	Puedo hablar sobre mis temores.	<input type="radio"/>				
29	Cuando algo me sale mal no sé cómo expresar mi cólera.	<input type="radio"/>				
30	Comparto mi alegría con mis amigos (as).	<input type="radio"/>				
31	Me esfuerzo para ser mejor estudiante.	<input type="radio"/>				
32	Puedo guardar los secretos de mis amigos (as).	<input type="radio"/>				
33	Rechazo hacer las tareas de la casa.	<input type="radio"/>				
34	Pienso en varias soluciones frente a un problema.	<input type="radio"/>				
35	Dejo que otros decidan por mí cuando no puedo solucionar un problema.	<input type="radio"/>				
36	Pienso en las posibles consecuencias de mis decisiones.	<input type="radio"/>				
37	Tomo decisiones importantes para mi futuro sin el apoyo de otras personas.	<input type="radio"/>				
38	Hago planes para mis vacaciones.	<input type="radio"/>				
39	Realizo cosas positivas que me ayudaran en mi futuro.	<input type="radio"/>				
40	Me cuesta decir no por miedo a ser criticado.	<input type="radio"/>				
41	Defiendo mi idea cuando veo que mis amigos(as) están equivocados (as).	<input type="radio"/>				
42	Si me presionan para ir a la playa escapándome del colegio, puedo rechazarlo sin sentir temor y vergüenza a los insultos.	<input type="radio"/>				

Anexo 2. Matriz de coherencia.

Aplicación de un programa cognitivo conductual en el desarrollo de las habilidades sociales en estudiantes de la Institución Educativa “Presentación de María”-Comas.

PROBLEMA	OBJETIVOS	HIPÓTESIS	VARIABLES	METODOLOGÍA	INTRUMENTO
General	General	General	Independiente	Tipo y diseño	
¿Cuáles son los efectos de la aplicación de un programa cognitivo conductual en el desarrollo de las habilidades sociales en las estudiantes de primer año de secundaria de la institución educativa “Presentación de María” de Comas-2016?	Determinar los efectos de la aplicación de un programa cognitivo conductual en el desarrollo de las habilidades sociales en las estudiantes de primer año de secundaria de la institución educativa “Presentación de María” de Comas-2016.	La aplicación de un Programa Cognitivo Conductual influye positivamente en el desarrollo de las habilidades sociales en las estudiantes de primer año de secundaria de la institución educativa Presentación de María del distrito de Comas-2016.	<u>Aplicación del Programa cognitivo conductual</u>	Tipo: Aplicada	Lista de evaluación de las habilidades sociales
			Fases de aplicación	Diseño: Pre-experimental	
Específicos	Específicos	Específicos	* Puntaje obtenido en la Lista de Evaluación de Habilidades sociales antes de la aplicación del programa * Desarrollo de las sesiones * Puntaje obtenido en la Lista de Evaluación de Habilidades sociales después de la aplicación del programa	Población y muestra	Cuestionario dirigido a las alumnas alumnos de secundaria de organizaciones estudiantiles de la I.E. Presentación de María – Comas – 2016.
				Población	
1) ¿Cuáles son los efectos de la aplicación de un programa cognitivo conductual en el desarrollo de habilidades comunicativas en las estudiantes de primer año de secundaria?	1) Determinar los efectos de la aplicación de un programa cognitivo conductual en el desarrollo de habilidades comunicativas en las estudiantes de primer año de secundaria	1) La aplicación de un programa cognitivo conductual influye positivamente en el desarrollo de habilidades comunicativas en las estudiantes de primer año de secundaria		341 estudiantes que cursan el primer año de secundaria de la Institución Educativa Presentación de María del distrito de comas	
			Dependiente	Muestra	
2) ¿Cuáles son los efectos de la aplicación de un programa cognitivo conductual en el desarrollo de la autoestima en las estudiantes de primer año de secundaria?	2) Determinar los efectos de la aplicación de un programa cognitivo conductual en el desarrollo de la autoestima en las estudiantes de primer año de secundaria	2) La aplicación de un programa cognitivo conductual influye positivamente en el desarrollo de la autoestima en las estudiantes de primer año de secundaria	<u>Habilidades sociales</u>	n=181	
			Dimensiones/Indicadores		
3) ¿Cuáles son los efectos de la aplicación de un programa cognitivo conductual en el desarrollo de habilidades para la toma de decisiones en las estudiantes de primer año de secundaria	3) Determinar los efectos de la aplicación de un programa cognitivo conductual en el desarrollo de habilidades para la toma de decisiones en las estudiantes de primer año de secundaria	3) La aplicación de un de un programa cognitivo conductual influye positivamente en el desarrollo de habilidades para la toma de decisiones en las estudiantes de primer año de secundaria	Comunicaciones *Aprendiendo a escuchar *Utilizando mensajes claros y precisos		
			Autoestima *Estilos de comunicación *Expresión y aceptación positiva *Aserción negativa		
4) ¿Cuáles son los efectos de la aplicación de un programa cognitivo conductual en el desarrollo de la asertividad en las estudiantes de primer año de secundaria?	4) Determinar los efectos de la aplicación de un programa cognitivo conductual en el desarrollo de la asertividad en las estudiantes de primer año de secundaria.	4) La aplicación de un de un programa cognitivo conductual influye positivamente en el desarrollo de la asertividad en las estudiantes de primer año de secundaria.	Toma de decisiones *Fases para la toma de decisión * Proyecto de vida		

Anexo 3. Autorización de la Institución Educativa.

LIMA, MAYO DEL 2016

**SOLICITO: AUTORIZACIÓN PARA APLICAR
PROGRAMA DE HABILIDADES SOCIALES EN
ALUMNAS DEL PRIMER AÑO DE
SECUNDARIA DE SU I.E.**

Subdirectora de la I.E. "Presentación de María"

Presente

Reciba usted un cálido y afectuoso saludo y al mismo tiempo permítame exponerle lo siguiente:

Yo, **Wilson Vega Cotrina**, identificado con **DNI 25764459**; estudiante de la **Escuela de Posgrado de la Universidad Inca Garcilaso de la Vega**, que habiendo culminado la Maestría en Terapia Cognitivo Conductual en Trastornos Psicológicos y Psiquiátricos de dicha casa institucional y en el curso para la obtención del grado académico respectivo, es necesario la aplicación de un proyecto de investigación que me permita lograr dicha mención.

Por tal motivo, ruego a usted me autorice realizar dicha actividad de corte académico, la cual consiste en la aplicación de un **programa cognitivo conductual que mejore las habilidades sociales de sus estudiantes del 1er año de secundaria**, el cual tiene como tiempo de aplicación un promedio de tres meses y cuyas fechas acordaría con su persona.

Cabe señalar que esta actividad no conllevara ningún gasto para su institución y que se tomarán los resguardos necesarios para no interferir en el normal desarrollo y funcionamiento de las actividades propias de su centro. De igual manera, se entregará a los apoderados de las alumnas un consentimiento informado donde se les invita a participar del proyecto y se les explicará en qué consiste este.

Por lo expuesto, agradeceré a usted acceda a mi solicitud teniendo en cuenta que dicha actividad será beneficiosa para sus estudiantes.

Sin otro particular y esperando una buena acogida, se despide atte.

 *R. Pico*
ROSA PICO CHAMORRO

Ps. Wilson Vega Cotrina
DNI 25764459

Recibí conforme Mayo 2016

Anexo 4. Programa cognitivo conductual en el desarrollo de habilidades sociales.

I. OBJETIVO

Fortalecer, en las adolescentes escolares participantes, las habilidades sociales que les permitan una mejor interrelación en la familia, la escuela y en la comunidad.

II. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

1. Fortalecer en las participantes su nivel de autoestima.
2. Desarrollar en las participantes destrezas y habilidades para una adecuada comunicación interpersonal.
3. Favorecer en las participantes el empleo de esquemas para una adecuada toma de decisión.

III. METODOLOGÍA

Las sesiones descritas en el programa fueron ejecutadas en las horas dedicadas a tutoría y bienestar del educando.

Cada una de las sesiones especifica su desarrollo y el uso de las técnicas a utilizarse.

IV. FACILITADOR

- Persona que motive el trabajo en grupos y el desarrollo de las sesiones; de actitud amigable, comprensible, creativa y tolerante. Cuenta con destrezas y habilidades sociales como la comunicación clara congruente y asertiva, adecuada toma de decisiones frente a situaciones de tensión.

V. GRUPO

- El programa se aplicó en el aula de clase, en una hora docente, con un número de 30 alumnas de primer año de educación secundaria.

VI. COMPONENTES DE CADA SESIÓN

- Cada sesión se realizó de manera semanal en la hora de tutoría y constó de la siguiente estructura:
 - Nombre de la sesión (que será descubierta por los adolescentes a lo largo de la sesión), fecha, objetivos para el facilitador, tiempo de duración, materiales, procedimiento y tareas para la casa.
 - Los ejemplos o situaciones presentados podrán variar de acuerdo con las características del grupo o situaciones observadas por los docentes.
- El procedimiento de cada sesión estará basado en los siguientes momentos:
 - La Bienvenida: Actividad inicial dirigida a promover un clima de afecto, confianza y participación y fortalecer sus lazos de apoyo entre pares.
 - Normas para nuestro trabajo: Las normas de convivencia en las sesiones levantadas desde la propia voz de los adolescentes, está dirigida a que acuerden algunas reglas que los ayudará a trabajar entre todos. De esta manera aprenden a ser responsables, a generar un clima de cooperación, de tolerancia, de solidaridad, de eficiencia en el trabajo. Se plantea en la primera sesión y se refuerzan en cada una de ellas.
 - Presentación de una situación problemática y reconocimiento de saberes: Basándose en una situación hipotética relacionada al tema a desarrollar se trata de recoger lo que los y las participantes conocen o han experimentado. Lo que permite afirmar su cultura y desarrollar su autoestima; ya que lo que

conoce el participante constituye un insumo importante y se toma en cuenta su experiencia como punto de partida para promover aprendizajes.

- Expresión y reflexión: Es cuando se evocan las emociones y los pensamientos sobre la situación presentada para ser expresados por medio de diversas acciones: juego de roles, narraciones verbales y escritas.
- Nuevos conocimientos y actitudes: Actividades diseñadas para que los participantes alcancen nuevos conocimientos y pueda dejar atrás estereotipos, prejuicios, mitos, miedos, entre otros. Ellos son guiados por el facilitador para profundizar los conocimientos y sentimientos por sí mismos, poniendo en juego habilidades para clasificar, analizar, descubrir, comparar, seleccionar, criticar y consultar.
- Practicando lo aprendido: Momento de poner en práctica lo aprendido. Los participantes ponen en juego diversas habilidades para que lo aprendido pase a su vida, que se proyecte en acciones que son saludables para él y para su entorno próximo. Aquí se perciben como sujetos importantes y ciudadanos con derechos y responsabilidades a los que el bien común les es importante para sus vidas. En todas las sesiones se dará indicaciones para continuar practicando lo aprendido a partir de la fecha y revisándolo en las siguientes semanas.

VII. DURACIÓN

- El programa de Habilidades Sociales tuvo una duración de tres meses, comprendió 11 sesiones divididas en tres módulos con revisiones de las conductas cotidianas y considerando algunas tareas a desarrollar fuera del horario escolar, fue llevado a cabo de la siguiente manera:
- Los tres temas que se desarrollan, a manera de módulos, son:

MÓDULO I: COMUNICACIÓN; comprendida por cinco sesiones que abordan:

Sesión 1: Evaluación de entrada - Aprendiendo a escuchar

A. Fecha: Se realizó en la tercera semana de agosto del 15 al 19.

B. Objetivo:

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

C. Tiempo:

- 40 minutos

D. Materiales:

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

E. Procedimiento:

- Saludar a las participantes, manifestándoles el agrado y satisfacción de trabajar con ellos.
- Se solicitará en el grupo la colaboración de cuatro voluntarias.
- Se dará la indicación que cada voluntaria 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.

- Pedir que tres de las voluntarias salgan fuera del ambiente, quedando sólo una en el aula.
- El facilitador lee la historia (ver cartilla N° 1) a la voluntaria que se quedó en el ambiente y al término de ella le pide que éste cuente la historia a la segunda voluntaria, que ingresará. Seguidamente se solicita que ingrese una tercera voluntaria, que recibirá la narración de la historia de la segunda voluntaria. Finalmente, la cuarta voluntaria ingresará al aula y recibirá la información de la tercera voluntaria.
- La última voluntaria informará a toda el aula lo que ha recibido de información sobre la historia inicial. (Es muy probable que la historia haya cambiado)
- 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.
- Solicitar que una participante de cada grupo presente los comentarios del grupo.
- 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?
- 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.
- Ahora el facilitador leerá la cartilla N° 2 e indicará a las 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 con la historia leída y las participantes deben de responder por escrito en su cuaderno de tutoría.
- Solicitar a 2 ó 3 participantes que lean sus respuestas y discutir si hubo o no diferencia con la primera historia.
- Concluir enfatizando la importancia de saber escuchar y la aplicación de estas habilidades en nuestra vida diaria.
- Indicar que desde esta semana practicaremos esta habilidad tanto en el colegio como en nuestra casa y registremos en nuestro cuaderno nuestra experiencia.

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 5° “G” y los chicos del 2° “F”, durante la fiesta vimos con sorpresa que los mejores bailarines, fueron Sonia con William; a tal punto que, todos les 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

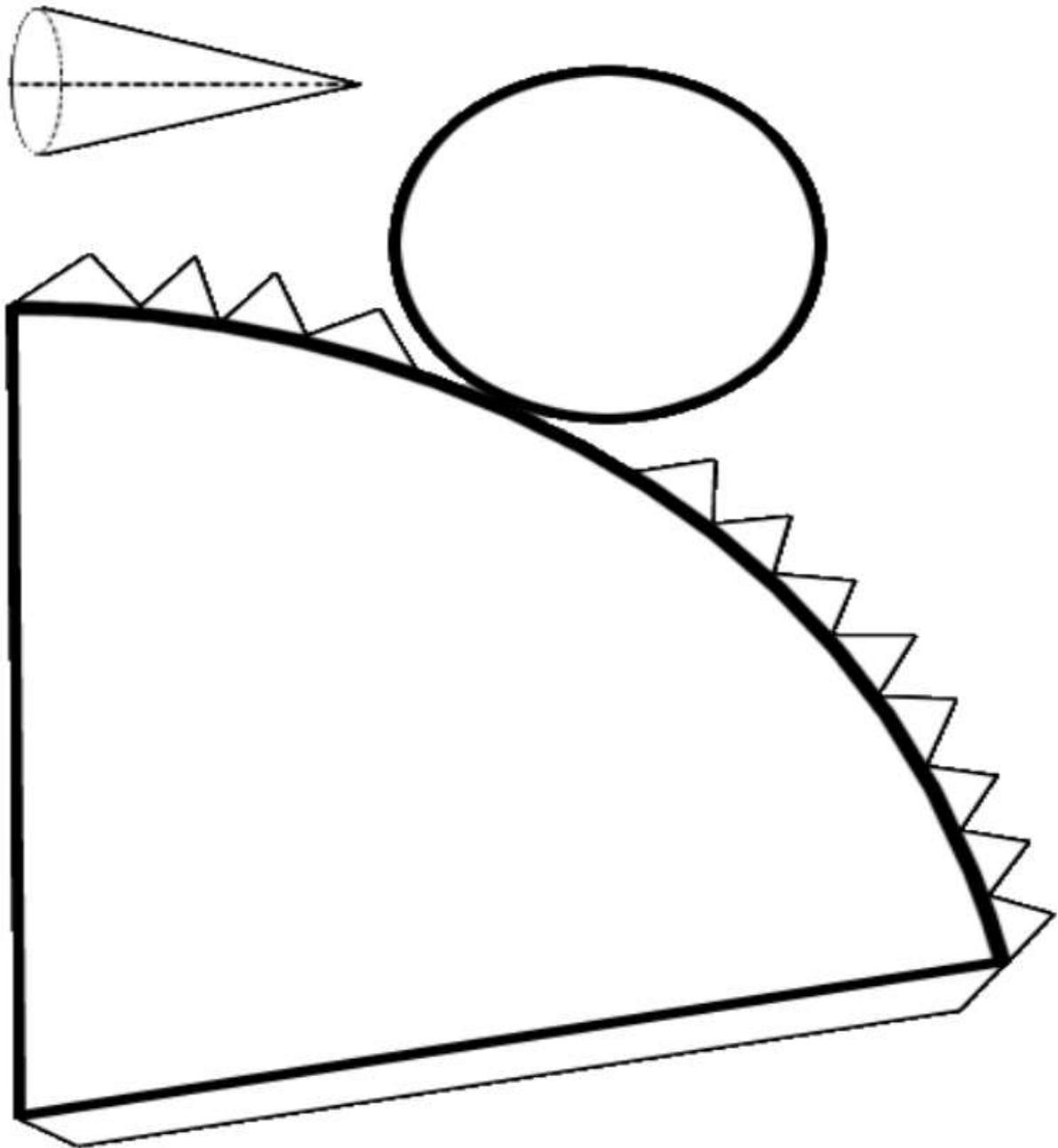
Sesión 2: Utilizando mensajes claros y precisos.

- A. Fecha: Se realizó la cuarta semana de agosto del 22 al 26.
- B. Objetivo: Lograr que las participantes utilicen mensajes con claridad y precisión que les permitan un mejor entendimiento con las personas.
- C. Tiempo:
 - 40 minutos
- D. Materiales:
 - Lápiz
 - Papel bond
 - Cartilla n° 3 y n° 4
 - Pizarra
- E. Procedimiento:
 - Se saluda a las participantes y se expresa satisfacción por estar compartiendo la sesión.
 - Solicitar que una participante salga frente al grupo del salón y se le hace entrega de la cartilla N° 3: dibujo.
 - El facilitador le indicará a la 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.
 - Se indicará que, mientras dibujan, no podrán voltear ni repreguntar. Sólo cumplirán con las indicaciones de su compañera (dar 5 minutos).
 - El facilitador solicitará 2 o 3 dibujos de las participantes y los pegará en la pizarra junto con el dibujo original de la cartilla (usualmente el dibujo no es igual al indicado)
 - 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.
 - Indicar a las 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.

- Entregar la cartilla N° 4: “Expresando mis mensajes con claridad y precisión” e indicar a las participantes que escriban los mensajes solicitados.
- Solicitar 2 ó 3 voluntarias que lean sus mensajes.

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.

A. Fecha: Se realizó la segunda semana de setiembre del 5 al 9.

B. Objetivos:

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

C. Tiempo:

- 40 minutos

D. Materiales:

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

E. Procedimiento:

- Saludar a las participantes manifestándoles el agrado y satisfacción de trabajar con ellos.

- 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.
 - El facilitador preguntará al salón ¿Qué observamos en estas situaciones? ¿Cuáles son las diferencias entre cada una de ellas?
 - 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.
 - 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, 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”.
 - Luego se formarán 5 grupos y se les entregará la cartilla N° 6: “Test de discriminación de respuestas”.
 - Cada grupo analizará 2 situaciones marcando sus registros y convirtiendo las frases pasivas y agresivas en frases asertivas.
 - El facilitador pedirá a un representante del grupo que presenten sus respuestas.
 - Finalizar la sesión solicitando comentarios.
 - El facilitador reforzará la utilización de comunicación asertiva.
- F. Actividades para la casa: Pedir a los escolares que escriban en su cuaderno en forma asertiva las siguientes situaciones:
- Solicitar oportunidad para un nuevo examen.
 - Pedir disculpa a un amigo que fue ofendido.
 - Reconocer que se equivocó al juzgar a un compañero.

CARTILLA N° 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 DEMAS.

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 N° 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 N° 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 cochizada. 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: Aceptación positiva

A. Fecha: Se realizó la tercera semana de setiembre del 12 al 16.

B. Objetivos:

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

C. Tiempo:

- 40 minutos

D. Materiales:

- Tiza
- Pizarra
- Cartilla n° 7: Expresión y aceptación de halagos
- Cuaderno de trabajo

E. Procedimiento:

- Se saluda a las participantes y se da a conocer la satisfacción de estar compartiendo esta sesión.
- Pedir a 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”.
- 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?
- Comentar como el expresar comentarios positivos a una persona puede hacer sentir bien (querido, apreciado, importante, etc) sin que esto signifique que ésta esté obligada a realizar algo para devolvernos esa expresión.
- 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. Ejemplo: “Es verdad, soy un buen dibujante, te lo agradezco, pero no voy a poder hacer el trabajo para mañana”.
- 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.
- Indicarles que elijan a una compañera 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.
- El facilitador solicitará a 5 ó 6 participantes que lean sus escritos.
- Ahora solicitará a 3 voluntarias para que representen de manera espontánea una situación donde una de ellas exprese felicitaciones y las otras voluntarias respondan a los halagos.
- Se finalizará preguntando a todas las participantes de cómo se han sentido con la experiencia.

F. Actividades para la casa: Culminar la experiencia con las personas restantes de la cartilla “Expresión y Aceptación de halagos”

CARTILLA N° 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

- A. Fecha: Se realizó la cuarta semana de setiembre del 19 al 23.
- B. Objetivo: Fortalecer en las participantes la práctica de la aserción negativa en su relación diaria.
- C. Tiempo:
 - 40 minutos
- D. Materiales:
 - Papelógrafos
 - Plumones gruesos
- E. Procedimiento:

- Se saluda a las participantes y se da a conocer la satisfacción de estar compartiendo esta sesión.
- 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.”
- El facilitador preguntará a las 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.
- Cuando existe un acuerdo parcial con el crítico, se puede afirmar en parte, con una probabilidad o en principio de la siguiente manera:
 - a. Afirmar en parte: encuentra justa sólo una parte de lo que dice el crítico y reconoce esa parte.
 - b. Afirmar en términos de probabilidad: “Es posible que tengas razón”. “Es posible”.
 - c. Afirmar en principio: aquí se reconoce la lógica de una crítica, sin aceptar necesariamente todas las suposiciones del crítico. “Si... (es como tú dices) ... entonces (tendrás razón)...

La aserción negativa tiene como objetivo corregir la conducta.

1. 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.
2. Indicar que formen 4 ó 5 grupos, según el número de participantes.
3. 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.
4. Cada grupo deberá dramatizar una situación.
 5. Preguntar a las participantes que han dramatizado, ¿Cómo se han sentido y qué utilidad encuentran en el ejercicio?
 6. 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 la semana.

MÓDULO II AUTOESTIMA; comprende tres sesiones:

Sesión 6: Aceptándome

- A. Fecha: Se realizó la primera semana de octubre del 3 al 7.
- B. Objetivo: Que las participantes se acepten físicamente tal como son.
- C. Tiempo:
 - 40 minutos
- D. Materiales:
 - Cartilla n° 8: Mi cuerpo es valioso
 - Cartilla n° 9: Valorando nuestro cuerpo
 - Cuaderno de trabajo
 - Lapiceros
 - Tiza
- E. Procedimiento:
 - El facilitador saludará a las participantes, se comentará brevemente sobre algunas ideas del módulo anterior.
 - 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 más se alejaba de sus amistades”.

- 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 cómo es?
- 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 originará limitaciones en su vida social.
- 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.
- 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.
- Se preguntará cómo se han sentido durante el ejercicio y solicitará comentarios sobre lo realizado. Se preguntará en que área han tenido mayor dificultad.
- 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.
- Finalmente se solicita que todos los adolescentes se pongan de pie para desarrollar la Cartilla N° 9: “Valorando nuestro cuerpo”, con los ojos cerrados.
- Terminando la lectura se pide abrir los ojos y que intercambien abrazos.

F. 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 N° 8
MI CUERPO ES VALIOSO**

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

**MI CUERPO ES VALIOSO Y ME ACEPTO TAL COMO SOY
CARTILLA N° 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”

Sesión 7: Conociéndonos

A. Fecha: Se realizó la segunda semana de octubre del 10 al 14.

B. Objetivos:

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

C. Tiempo:

- 40 minutos.

D. Materiales:

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

E. Procedimiento:

- Saludar a las participantes expresando satisfacción de estas experiencias.
- 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 de que también tienes muchas virtudes entre ellas que eres comprensivo, inteligente y cariñoso”.
- El facilitador hará a 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?
- 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.
- Solicitar a las participantes ejemplos de características negativas y positivas, reforzando los conceptos anteriores.

- 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.
 - 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.
 - El coordinador del grupo presentará las respuestas al pleno del aula.
 - Finalizar la sesión preguntando a los y las participantes cómo se han sentido y solicitando que expresen algún comentario libre.
- F. Actividades para la casa: Pedir a 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 N° 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 8: Orgullosos de mis logros

- A. Fecha: Se realizó la tercera semana de octubre del 17 al 21.
- B. Objetivos: Que las participantes identifiquen sus logros alcanzados y estén orgullosos de ellos.
- C. Tiempo:
 - 40 minutos.
- D. Materiales:
 - Cartilla nº 11: Reconociendo mis logros
 - Cuaderno de trabajo
- E. Procedimiento:
 - El facilitador dará la bienvenida a las participantes y mostrará su satisfacción por compartir la presente sesión.
 - 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.
 - 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.
 - Se pedirá ejemplos a los y las participantes de cómo se sentirá una persona que no reconoce sus logros.
 - 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.
 - 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.
 - Se les entregará a las 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.
 - 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.

CARTILLA N° 11

RECONOCIENDO MIS LOGROS

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

Módulo III TOMA DE DECISIONES que comprende dos sesiones,

Sesión 9: La mejor decisión

- A. Fecha: Se realizó la segunda semana de noviembre del 7 al 11.
- B. Objetivo: Que las participantes conozcan y apliquen los pasos del proceso de Toma de Decisiones.
- C. Tiempo:
 - Minutos.
- D. Materiales:
 - Cartilla N° 12: ¿Qué decisión tomaré?
 - Hoja de papel y lapicero.
- E. Procedimiento:
 - Saludar a los y las participantes mostrando satisfacción por compartir la presente sesión y comentar brevemente el módulo anterior.
 - 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...”
 - El facilitador propiciará un debate preguntando ¿Qué observamos en esta situación?, ¿Qué decisión habrá tomado Jorge?, ¿Qué alternativas habrá pensado?
 - 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.
 - Cuando las personas toman decisiones equivocadas, usualmente ¿Cómo se sienten? Propiciar la participación de 2 alumnos.
 - 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 seis:
 - a. Definir cuál es la situación que 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.
 - b. Proponer las alternativas: generar y considerar diferentes alternativas (lluvia de ideas), mínimamente pueden ser cinco.
 - c. Considerar el pro y el contra de cada alternativa: seleccionar las alternativas deseables y no deseables, en base a sus consecuencias.
 - d. Elegir la(s) mejor(es) alternativa(s): esto se hará en función a la(s) alternativas que presente mayores consecuencias positivas.
 - e. Ejecutar la(s) alternativa(s) elegida(s): implementarlas y ponerlas en práctica.
 - f. 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 ha disminuido o se ha solucionado ante lo cual se premiarán realizando conductas que más le agradan y/o con auto mensajes positivos, para reforzar esta 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.

- El facilitador dividirá el salón en grupos de 5 a 7 participantes luego solicitará que se organicen eligiendo un moderador y un secretario.
- Se indicará que cada grupo deberá aplicar los pasos del proceso de toma de decisiones para desarrollar la cartilla N° 12: “¿Qué decisión tomaré?”, en aproximadamente 15 minutos.
- Se invitará a representantes de 2 ó 3 subgrupos para que expongan cuál ha sido la mejor decisión de acuerdo con 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 que 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.

CARTILLA N° 12

¿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 buscare 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 10: Proyecto de vida.

- A. Fecha: Se realizó la tercera semana de noviembre del 14 al 18.
- B. Objetivo: Promover en las participantes la elaboración de sus proyectos de vida.
- C. Tiempo:
 - 40 minutos
- D. Materiales:
 - Cartilla n° 13: Mi proyecto de vida
 - Lapicero
- E. Procedimiento:
 - Saludar a las participantes mostrando satisfacción por compartir la presente sesión.
 - 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”.
 - Luego el facilitador preguntará ¿Qué observamos en la situación anterior?, ¿Por qué estaba confundido Mario? Propiciar un debate.
 - 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.
 - 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:
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.

- **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”.
- **Misión Personal:** después de saber que 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 estudios etc.
- Luego de la explicación se repartirá a los participantes la cartilla N° 13: Mi Proyecto de vida y motivar para que cada uno según los pasos elabore su proyecto de vida.
- El facilitador pedirá que expongan 2 ó 3 participantes voluntarios, sus proyectos de vida, a los que reforzará cognitivamente y socialmente.

F. Tareas para la casa: La tarea será conversar con sus padres sobre sus proyectos de vida.

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)

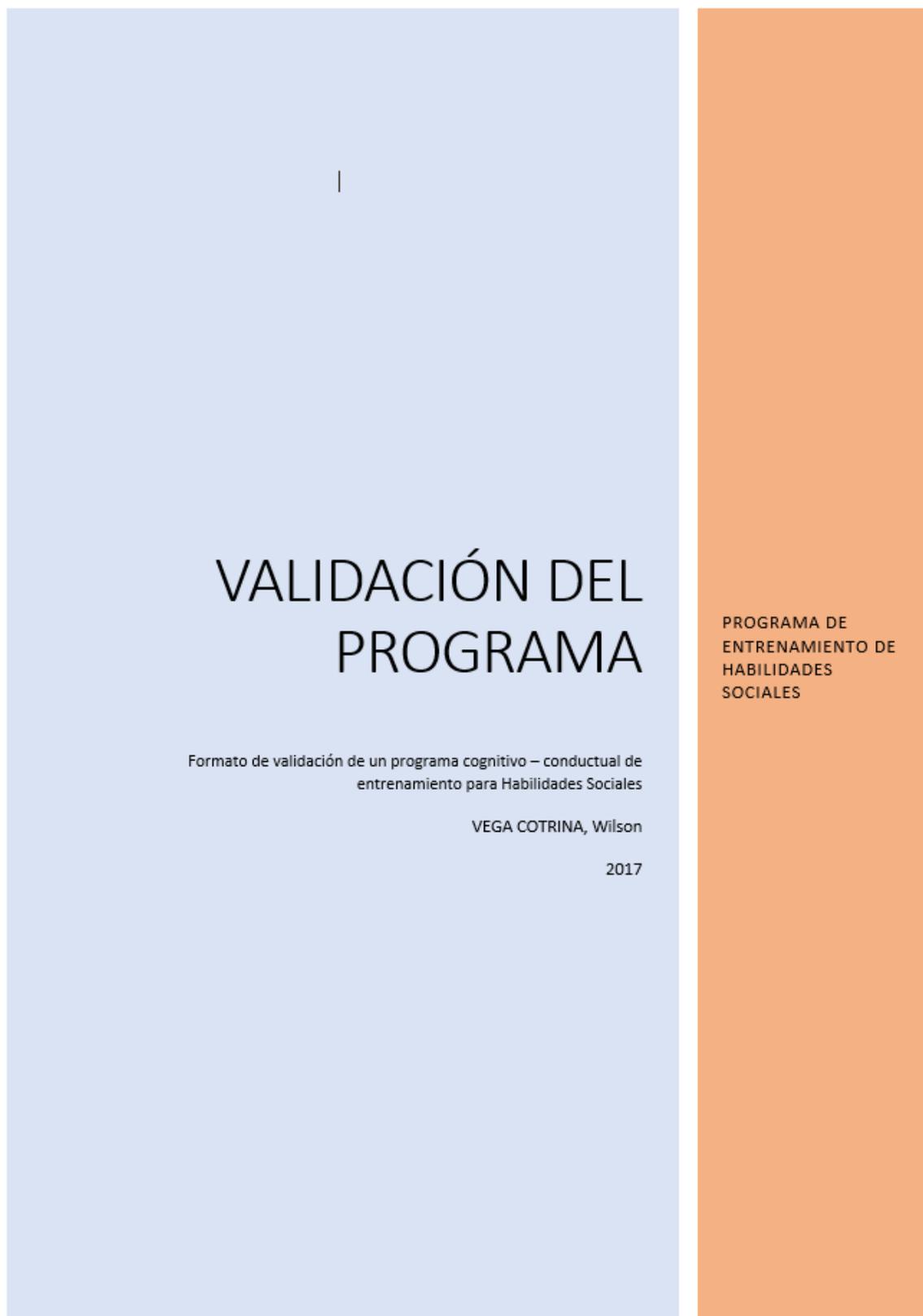
1. Diagnóstico Personal	2. Visión	3. Misión
Fortalezas (Ej. Soy hábil en matemáticas)	(¿Qué quiero ser?, ¿Cómo me veo en 5 años?,Cuál es mi meta?)	¿Cómo lograré esa meta? ¿Qué debo de hacer?
Oportunidades (Ej. Hay un concurso de becas)		

Debilidades (Ej. No siempre soy puntual)		
Amenazas (Ej. Despidieron a mi papá del trabajo)		

Sesión 11: Culmina el programa:

- A. Fecha: Se realizó en la cuarta semana de noviembre del 21 al 25. Se realizó una evaluación de salida para poder contrastar los resultados.

Anexo 5. Formato de validez del programa



Sr. (a) evaluador (a).

La finalidad de la presente, radica en solicitar su participación como miembro evaluador de la validez de un programa cognitivo conductual a ser aplicado en el estudio denominado "Aplicación de programa cognitivo conductual en el desarrollo de las habilidades sociales en estudiantes de la Institución Educativa Presentación de María - Comas".

Agradeciendo de antemano su valiosa colaboración, se despide de usted.

VEGA COTRINA, Wilson

Revisión N°: _____

1) PERTINENCIA del OBJETIVO GENERAL con el propósito del programa

<input type="radio"/>	Suficiente
<input type="radio"/>	Medianamente Suficiente
<input type="radio"/>	Insuficiente

Observaciones:

2) PERTINENCIA de los objetivos específicos con el propósito del programa

<input type="radio"/>	Suficiente
<input type="radio"/>	Medianamente Suficiente
<input type="radio"/>	Insuficiente

Observaciones:

3) PERTINENCIA de las Módulos con cada objetivo específico planteado

N°	MÓDULO	Suficiente	Medianamente Suficiente	Insuficiente
I	Comunicación	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
II	Autoestima	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
III	Toma de decisiones	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Observaciones:

4) PERTINENCIA de las Sesiones con cada módulo del programa

N°	MÓDULO		Suficiente	Medianamente Suficiente	Insuficiente
I	Comunicación	Sesión 1: Aprendiendo a escuchar Sesión 2: Utilizando mensajes claros y precisos Sesión 3: Estilos de comunicación Sesión 4: Aceptación positiva Sesión 5: Aserción negativa	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>
II	Autoestima	Sesión 6: Aceptándome Sesión 7: Conociéndonos Sesión 8: Orgulloso de mis logros	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>
III	Toma de decisiones	Sesión 9: La mejor decisión Sesión 10: Proyecto de vida Sesión 11: Culmina el programa	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>

Observaciones:

5) Redacción coherente del objetivo general

<input type="radio"/>	Adecuada
<input type="radio"/>	Inadecuada

Observaciones:

6) Redacción coherente de los objetivos específicos

<input type="radio"/>	Adecuada
<input type="radio"/>	inadecuada

Observaciones:

7) Redacción coherente de las denominaciones de los módulos

<input type="radio"/>	Adecuada
<input type="radio"/>	inadecuada

Observaciones:

8) Redacción coherente de las Sesiones

N°	MÓDULO		Adecuada	Inadecuada
I	Comunicación	Sesión 1: Aprendiendo a escuchar Sesión 2: Utilizando mensajes claros y precisos Sesión 3: Estilos de comunicación Sesión 4: Aceptación positiva Sesión 5: Aserción negativa	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>
II	Autoestima	Sesión 6: Aceptándome Sesión 7: Conociéndonos Sesión 8: Orgulloso de mis logros	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>
III	Toma de decisiones	Sesión 9: La mejor decisión Sesión 10: Proyecto de vida Sesión 11: Culmina el programa	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>

Observaciones:

CONCLUSIÓN DE VALIDEZ

APROBADO	PENDIENTE	RECHAZADO
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

CONCLUSIÓN DE VALIDEZ

Yo,; identificado con DNI N°, de profesión con registro de colegiatura N°, con grado académico de doctor; firmo éste documento como constancia de haber ejercido el rol de juez evaluador del PROGRAMA COGNITIVO CONDUCTUAL EN EL DESARROLLO DE LAS HABILIDADES SOCIALES cuya autoría pertenece a don VEGA COTRINA, Wilson.

Luego de evaluar el programa en función a la pertinencia y coherencia del contenido en relación a la intervención, señalo que, en mi opinión, el programa queda

Emito éste documento a petición del interesado, para los fines que estime por conveniente vinculado con la validación.

Firma

Constancias de los jueves evaluadores que participaron para la validez del programa

CONCLUSIÓN DE VALIDEZ

Yo, CANDELA AYLLÓN, Víctor Eduardo identificado con DNI N° 15382082, de profesión psicólogo con registro de colegiatura N° 2935, con grado académico de doctor; firmo éste documento como constancia de haber ejercido el rol de juez evaluador del PROGRAMA COGNITIVO CONDUCTUAL EN EL DESARROLLO DE LAS HABILIDADES SOCIALES cuya autoría pertenece a don VEGA COTRINA, Wilson.

Luego de evaluar el programa en función a la pertinencia y coherencia del contenido en relación a la intervención, señalo que, en mi opinión, el programa queda APROBADO.

Emito éste documento a petición del interesado, para los fines que estime por conveniente vinculado con la validación.



Firma

CONCLUSIÓN DE VALIDEZ

Yo, PEREYRA QUIÑONES, José Luis identificado con DNI N° 08004265 de profesión psicólogo con registro de colegiatura N° 4539, con grado académico de magister, firmo éste documento como constancia de haber ejercido el rol de juez evaluador del PROGRAMA COGNITIVO CONDUCTUAL EN EL DESARROLLO DE LAS HABILIDADES SOCIALES cuya autoría pertenece a don VEGA COTRINA, Wilson.

Luego de evaluar el programa en función a la pertinencia y coherencia del contenido en relación a la intervención, señalo que, en mi opinión, el programa queda APROBADO.

Emito éste documento a petición del interesado, para los fines que estime por conveniente vinculado con la validación.



Firma CPP4539

CONCLUSIÓN DE VALIDEZ

Yo, OSCCO DUEÑAS, Alex Enrique identificado con DNI N° 10323802, de profesión psicólogo, con registro de colegiatura N° 8840 con grado académico de magister, firmo éste documento como constancia de haber ejercido el rol de juez evaluador del PROGRAMA COGNITIVO CONDUCTUAL EN EL DESARROLLO DE LAS HABILIDADES SOCIALES cuya autoría pertenece a don VEGA COTRINA, Wilson.

Luego de evaluar el programa en función a la pertinencia y coherencia del contenido en relación a la intervención, señalo que, en mi opinión, el programa queda APROBADO.

Emito éste documento a petición del interesado, para los fines que estime por conveniente vinculado con la validación.



Firma

CONCLUSIÓN DE VALIDEZ

Yo, ROSARIO QUIROZ, Fernando Joel identificado con DNI N° 32990613 de profesión psicólogo con registro de colegiatura N° 29721, con grado académico de magister, firmo éste documento como constancia de haber ejercido el rol de juez evaluador del PROGRAMA COGNITIVO CONDUCTUAL EN EL DESARROLLO DE LAS HABILIDADES SOCIALES cuya autoría pertenece a don VEGA COTRINA, Wilson.

Luego de evaluar el programa en función a la pertinencia y coherencia del contenido en relación a la intervención, señalo que, en mi opinión, el programa queda APROBADO.

Emito éste documento a petición del interesado, para los fines que estime por conveniente vinculado con la validación.



Firma CPP 29721

CONCLUSIÓN DE VALIDEZ

Yo, MENDOZA CHÁVEZ, Guisella Vanessa identificado con DNI N° 42731773, de profesión psicóloga, con registro de colegiatura N° 26288 con grado académico de magister, firmo éste documento como constancia de haber ejercido el rol de juez evaluador del PROGRAMA COGNITIVO CONDUCTUAL EN EL DESARROLLO DE LAS HABILIDADES SOCIALES cuya autoría pertenece a don VEGA COTRINA, Wilson.

Luego de evaluar el programa en función a la pertinencia y coherencia del contenido en relación a la intervención, señalo que, en mi opinión, el programa queda APROBADO.

Emito éste documento a petición del interesado, para los fines que estime por conveniente vinculado con la validación.



Firma

Anexo 6. Formato de validez del programa.

Ítem			JUECES					Acuerdos	V Aiken	p	
			J1	J2	J3	J4	J5				
OG	1	Relevancia	1	1	0	1	1	4	0.80	0.049	Válido
		Relevancia	1	1	1	1	1	5	1.00	0.001	Válido
OE	2	Relevancia	1	1	1	1	1	5	1.00	0.001	Válido
		Relevancia	1	1	1	1	1	5	1.00	0.001	Válido
MÓDULO	3	Relevancia	1	0	1	1	1	4	0.80	0.049	Válido
		Relevancia	1	1	1	1	1	5	1.00	0.001	Válido
	4	Relevancia	1	1	1	1	1	5	1.00	0.001	Válido
		Relevancia	1	1	1	1	1	5	1.00	0.001	Válido
	5	Relevancia	1	1	1	1	1	5	1.00	0.001	Válido
		Relevancia	1	1	1	1	1	5	1.00	0.001	Válido
SESIONES	6	Relevancia	1	1	1	0	1	4	0.80	0.049	Válido
		Relevancia	1	1	1	1	1	5	1.00	0.001	Válido
	7	Relevancia	1	1	1	0	1	4	0.80	0.049	Válido
		Relevancia	1	1	1	1	1	5	1.00	0.001	Válido
	8	Relevancia	1	1	1	1	1	5	1.00	0.001	Válido
		Relevancia	1	1	1	1	1	5	1.00	0.001	Válido
	9	Relevancia	1	1	0	1	1	4	0.80	0.049	Válido
		Relevancia	1	1	1	1	1	5	1.00	0.001	Válido
	10	Relevancia	1	1	1	1	1	5	1.00	0.001	Válido
		Relevancia	1	1	1	1	1	5	1.00	0.001	Válido
	11	Relevancia	1	0	1	1	1	4	0.80	0.049	Válido
		Relevancia	1	1	1	1	1	5	1.00	0.001	Válido
	12	Relevancia	1	1	1	1	1	5	1.00	0.001	Válido
		Relevancia	1	1	1	1	1	5	1.00	0.001	Válido
	13	Relevancia	1	1	1	0	1	4	0.80	0.049	Válido
		Relevancia	1	1	1	1	1	5	1.00	0.001	Válido
	14	Relevancia	1	1	1	1	1	5	1.00	0.001	Válido
		Relevancia	1	1	1	0	1	4	0.80	0.049	Válido
	15	Relevancia	1	1	1	1	1	5	1.00	0.001	Válido
		Relevancia	1	1	1	1	1	5	1.00	0.001	Válido
	16	Relevancia	1	1	1	1	1	5	1.00	0.001	Válido
		Relevancia	1	1	1	0	1	4	0.80	0.049	Válido