



UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO

**ESCUELA DE POSGRADO
PROGRAMA ACADÉMICO DE MAESTRÍA EN INTERVENCIÓN
PSICOLÓGICA**

**Programa de habilidades sociales en el clima social familiar en estudiantes de
secundaria de una institución educativa de Coima**

**TESIS PARA OBTENER EL GRADO ACADÉMICO DE:
MAESTRO EN INTERVENCIÓN PSICOLÓGICA**

AUTOR:

Br. Edson Jesús Garrido Loayza (ORCID: 0000-0002-4665-4611)

ASESOR:

Mg. Darwin Richard Merino Hidalgo (ORCID: 0000-0001-92013-0475)

**LÍNEA DE INVESTIGACIÓN:
Modelo de Prevención y Promoción**

Trujillo – Perú

2020

Dedicatoria

A mi padre que, a pesar de su pronta partida, el tiempo que estuvo a mi lado supo ser un buen consejero y un padre muy cariñoso.

A mi madre que, me enseñó a ser disciplinado y perseverante cuando niño y que hoy no deja de darme su apoyo y aliento para seguir adelante.

A mi hijo que, con el simple hecho de existir y estar a mi lado me impulsa a demostrarle que no hay límites cuando tienes deseos.

A mis hermanos a quienes quiero y espero que logren sus metas tanto como yo.

Agradecimiento

A mis padres quienes se preocuparon en todo momento para enseñarme a ser un hombre útil para la sociedad.

A todos aquellos profesores que dejaron huella en mi memoria por su conocimiento y buen trato.

Página del Jurado

Declaratoria de Autenticidad

Yo, Edson Jesús Garrido Loayza estudiante de la Escuela de Posgrado de la Universidad César Vallejo, sede Trujillo, declaro que la tesis titulada "Programa de habilidades sociales en el clima social familiar en estudiantes de secundaria de una institución educativa de Coima" presentada, en 113 folios para la obtención del grado académico de Maestro en intervención Psicológica es de mi autoría.

Por lo tanto, declaro lo siguiente:

- He mencionado todas las fuentes empleadas en el presente trabajo de investigación identificando correctamente toda cita textual o de paráfrasis proveniente de otras fuentes, de acuerdo a lo establecido por las normas de elaboración de trabajo académico.
- No he utilizado ninguna otra fuente distinta de aquellas expresamente señaladas en este trabajo.
- El trabajo de investigación no ha sido previamente presentado completa ni parcialmente para la obtención de otro grado académico o título profesional.
- Soy consciente de que mi trabajo puede ser revisado electrónicamente en búsqueda de plagio.
- De encontrar uso de material intelectual ajeno sin el debido reconocimiento de su fuente o autor, me someto a las sanciones que determina el procedimiento disciplinario.

Trujillo, 30 de noviembre de 2019



Edson Jesús Garrido Loayza
DNI: 42643789

Índice

Carátula	i
Dedicatoria	ii
Agradecimiento	iii
Página del jurado	iv
Declaratoria de autenticidad	v
Índice	vi
Índice de tablas	vii
Índice de figuras	viii
RESUMEN	ix
ABSTRACT	x
I. INTRODUCCIÓN	1
II. MÉTODO	21
2.1. Tipo y diseño de investigación	21
2.2. Operacionalización de variables	21
2.3. Población y muestra	23
2.4. Técnicas e instrumentos de recolección de datos, validez y confiabilidad	24
2.5. Procedimiento	25
2.6. Método de análisis de datos	25
2.7. Aspectos éticos	25
III. RESULTADOS	27
IV. DISCUSIÓN	40
V. CONCLUSIONES	43
VI. RECOMENDACIONES	44
REFERENCIAS	45
ANEXOS	49

Índice de tablas

Tabla 1	Cuadro de operacionalización de la variable programa	22
Tabla 2	Cuadro de operacionalización de la variable clima social familiar	23
Tabla 3	Población y muestra del estudio	24
Tabla 4	Distribución y porcentaje de la variable Clima Social Familiar en los Grupos Experimental y Control	27
Tabla 5	Distribución y porcentaje de la dimensión Relaciones en los Grupos Experimental y Control	29
Tabla 6	Distribución y porcentaje de la dimensión Desarrollo en los Grupos Experimental y Control	31
Tabla 7	Distribución y porcentaje de la dimensión Estabilidad en los Grupos Experimental y Control	33
Tabla 8	Prueba de Normalidad de los Grupos Experimental en Pre Test y Pos Test	35
Tabla 9	Prueba T de Student para determinar diferencia significativa en la variable Clima Social Familiar en los Grupos Experimental y Control	36
Tabla 10	Prueba T de Student para determinar diferencia significativa en la dimensión Relaciones en los Grupos Experimental y Control	37
Tabla 11	Prueba T de Student para determinar diferencia significativa en la dimensión Desarrollo en los Grupos Experimental y Control	38
Tabla 12	Prueba T de Student para determinar diferencia significativa en la dimensión Estabilidad en los Grupos Experimental y Control	39

Índice de Figuras

Figura 1	Distribución y porcentaje de la variable Clima Social Familiar en los Grupos Experimental y Control	27
Figura 2	Distribución y porcentaje de la dimensión Relaciones en los Grupos Experimental y Control	29
Figura 3	Distribución y porcentaje de la dimensión Desarrollo en los Grupos Experimental y Control	31
Figura 4	Distribución y porcentaje de la dimensión Estabilidad en los Grupos Experimental y Control	33

RESUMEN

El presente trabajo de investigación surge a raíz del inadecuado clima social familiar que se vive dentro de los hogares de la comunidad de Coina, que afecta la relación padre hijo, así como el desarrollo social de los estudiantes. Esto significó el punto de partida para la investigación ya que sirvió para plantear el objetivo del trabajo que es: Determinar la influencia del programa de habilidades sociales en el clima social familiar en estudiantes de secundaria de una institución educativa de Coina. Para tal propósito se utilizó un enfoque cuantitativo de tipo cuasi experimental el cual consistió en trabajar con dos grupos de participantes, un grupo experimental y un grupo control conformado en su integridad por todos los alumnos de cuarto grado de secundaria del colegio San Miguel que en total sumaron 26, siendo 13 alumnos de la sección “A” el grupo experimental y 13 alumnos de la sección “B” el grupo control. Se elaboró un programa de habilidades sociales de 10 sesiones y se utilizó la escala de clima social en la familia (FES) creado en Estados Unidos y estandarizado en el Perú en el año de 1993 por Cesar Ruiz Alva y Eva Guerra en ambos grupos antes de aplicar el programa y posterior a este. Se obtuvo que, tanto el grupo control como experimental no presentaron diferencia significativa al inicio de la investigación. Así mismo, no se encontró diferencia significativa ($p=0.277>0.05$) entre el pre test y el pos test en el grupo control. Pero, por otro lado, si se encontró diferencia significativa (0.037) entre el pre test y el pos test en el grupo experimental, lo que demostró que el programa de habilidades sociales influyó significativamente en el clima social familiar en los estudiantes de secundaria de una institución educativa de Coina.

Palabras Clave: Habilidades sociales, Clima social familiar y programa.

ABSTRACT

The present research work arises as a result of the inadequate family social climate that exists within the homes of the Coina community, which affects the father-child relationship, as well as the social development of the students. This meant the starting point for the research since it served to rise the objective of the work that is: To determine the influence of the social skills program in the family social climate in secondary school students of an educational institution in Coina. For this purpose, a quantitative approach of a quasi-experimental type was used, which consisted of working with two groups of participants, an experimental group and a control group formed entirely by all the students of fourth grade of secondary school of the San Miguel school that in total added 26, with 13 students from section "A" being the experimental group and 13 students from section "B" being the control group. A 10 session social skills program was developed and the family social climate (FES) scale created in the United States and standardized in Peru in 1993 by Cesar Ruiz Alva and Eva Guerra in both groups was used before apply the program and after this. It was obtained that, both the control and experimental groups did not present a significant difference at the beginning of the investigation. Likewise, no significant difference ($p=0.277>0.05$) was found between the pre test and the pos test in the control group. But, on the other hand, if a significant difference (0.037) was found between the pre test and the pos test in the experimental group, wich showed that the social skills program significantly influenced the family social climate in secondary school students of a Coina educational institution.

Keywords: Social skills, family social climate and program.

I. INTRODUCCIÓN

La familia considerada por muchos como el núcleo de la sociedad, ha sufrido a través del tiempo innumerables cambios en cuanto a sus roles y funciones. Básicamente estos cambios se enfocaron en tratar de mejorar el trato que había entre sus miembros dentro del ambiente familiar, para ello no solo fue necesario el aporte de los investigadores sino también de la ciudadanía que comenzó a tomar conciencia de la situación y respaldaron la iniciativa de los expertos de mejorar el clima dentro de los hogares. Acontecimientos que impulsaron las declaraciones de los derechos del hombre, la mujer y el niño por dar solo algunos ejemplos, sirvieron para definir y establecer los roles de cada individuo dentro de la sociedad y la familia. Estos acontecimientos directa o indirectamente consolidaban o afirmaban el rol y función de cada personaje dentro del círculo familiar. Con el correr del tiempo los gobernantes de los países, los organismos internacionales y la población en general comenzaron a velar por la seguridad y estabilidad de la familia mediante normas y leyes. Ahora bien, actualmente hablar de la familia en si resulta complicado porque ciertamente los tiempos cambian y la responsabilidad que tiene sobre el desarrollo y formación del humano es inmensa, una pequeña prueba de ello es que, a pesar de las investigaciones, aún hay dificultad por encontrar una definición universal de lo que es la familia. Al respecto, Clavijo (2002) señala que la familia, entre otras cosas, es el entorno donde sus individuos satisfacen sus necesidades y ayudan a satisfacer las necesidades de los demás miembros y es el entorno donde las características culturales y sociales de la sociedad donde vive se reproducen y se aprenden. Dicha definición no es distinta de lo que cualquier persona diría si le preguntaran que es la familia, sea porque lo escuchamos varias veces en el colegio o porque lo vemos reflejado en nuestras casas. Lo cierto es que si nos preguntaran ¿Qué es la familia? diríamos que la familia es el espacio donde el individuo desde su infancia hasta su adolescencia va adquiriendo todas las habilidades necesarias para vivir en sociedad, por lo tanto, es el principal espacio donde el individuo aparte de aprender, también pone en práctica esas habilidades adquiridas.

La familia como la conocemos hoy en día ha cambiado, como todo en este mundo, pero a diferencia de otras cosas que cambian para mejorar, en este caso en particular no ha sido así. En este momento la familia está dejando de cumplir como norma la función que le designaron en un primer momento. Con el tiempo, la familia ha ido olvidando la función que debe desempeñar. Al respecto, UNICEF (2016) señala lo siguiente:

Tres cuartas partes (3/4) de la población infantil reciben castigo físico y/o psicológico por parte de uno de sus padres o cuidadores, esta situación hace proyectar una situación nunca antes vista de alcance mundial, se vislumbra una situación ponderada a esta población en emergencia, que dentro de muy poco se convertirán en adolescentes con problemas graves y diversos, esto debe llamar a la reflexión de la sociedad (p. 1)

Por otro lado, Beyebach y Herrero de Vega (2013) señalan que la conducta del adolescente y el adulto en gran medida esta determina por los hábitos y actitudes que aprendieron en una etapa temprana como la infancia. Otras investigaciones como las de Fabes et al. (2001) nos dice que una buena interrelación familiar, padre e hijo, basada en el buen trato y crianza genera en los niños un adecuado desarrollo social porque estos padres promueven en sus hijos la empatía y el desarrollo prosocial mientras que en aquellas familias donde los padres ejercen castigos, demuestran insensibilidad e indiferencia, los niños tienen dificultad para adaptarse socialmente. Esto es realmente preocupante porque mientras los expertos afirman que un adecuado contexto familiar sirve para un correcto desarrollo de hábitos y actitudes del individuo en formación, UNICEF nos muestra un panorama opuesto al que se necesita para un correcto desarrollo personal. Panorama que resulta sombrío porque se ha dado un giro de 360 grados, haciéndonos regresar a épocas donde no se sabía la función e importancia de la familia. Asimismo, según datos estadísticos del reporte internacional, Mapa mundial de la familia 2013: los cambios en la familia y su impacto en el bienestar de la niñez (2013). Perú es después de Colombia, el segundo país en convivencia familiar con un 30% de la población casada frente a un 29% de la población que convive. Por si fuera poco, un aproximado del 73% del total de nacimientos se da en parejas no casadas. Si todo esto es verdad, entonces estamos ante una “crisis familiar” porque, por un lado, los padres han dejado de enseñar habilidades sociales a sus hijos y por el otro, se ha perdido o se ha distorsionado el rol y la actitud que debe tener cada miembro de la familia basada en su posición según

su jerarquía dentro de la estructura familiar. Como país y como sociedad urge recuperar la familia, recordarle cuál es su función dentro de la sociedad y hacer que cumplan con su labor. Entonces, tendremos que la familia no solo fue, sino que debe volver a ser y posteriormente deberá seguir siendo el primer y principal espacio para aprender entre otras cosas, habilidades sociales.

Ahora, cuando hablamos de habilidades sociales a que nos estamos refiriendo. Al respecto Jeffrey (1994) señala:

Una manera de categorizar las habilidades interpersonales se basa en su utilidad para el individuo. Algunas sirven para facilitar el establecimiento de relaciones con los demás. Otras, sirven para alcanzar objetivos o conseguir reforzadores que, en sí, no son de naturaleza social. Otras, para impedir que los demás eliminen el reforzamiento al que el individuo tiene derecho (p. 19).

Tenemos entonces que la adquisición de habilidades sociales nos va a permitir lograr nuestros objetivos y llevarnos bien con los demás; pero, para llegar a aprender habilidades sociales necesitamos que ese espacio llamado familia sea el adecuado, que sirva de estímulo y fomente su desarrollo; es decir, que no se parezca al tipo de familia que señaló UNICEF en el 2016. En el 2009, Gonzales y Pereda señalaron que un adecuado clima familiar surge y se mantiene como consecuencia de las buenas relaciones que existe entre los miembros de la familia, relaciones que no solo ayudan a mantener un buen clima sino también a mejorarlo. La cosa esta clara, un buen clima familiar fomenta el desarrollo de habilidades sociales y ese desarrollo mantiene y mejora el clima familiar. Si tomamos en cuenta lo escrito líneas arriba, la familia, como la conocemos actualmente, debe cambiar, es decir, debe recuperar o recordar entre otras cosas que cada individuo desempeña un rol y es determinado por su posición dentro de la estructura familiar, que le permitirá desarrollarse de manera adecuada. Antaño esa estructura influía en el desenvolvimiento de cada individuo creando un clima social y familiar propicio para el aprendizaje de diversas habilidades.

Actualmente la estructura familiar, específicamente el papel de los padres, se ha visto debilitada debido a varios factores como por ejemplo falta de tiempo para criar a los hijos ya que ambos padres dedican la mayor parte del día al trabajo, uso excesivo de la tecnología de parte del padre cuando está y no esta en casa como medida o estrategia para mantener

al hijo tranquilo u ocupado evitando de esa manera el esfuerzo extra para cumplir sus responsabilidades en cuanto a crianza se refiere, una conducta permisiva de los cónyuges al permitir y ceder ante sus demandas y malas conductas, entre otros, que limita drásticamente las oportunidades que tiene la familia para fortalecer sus lazos, enseñar, aprender y fortalecer las habilidades sociales adecuadamente.

Como ya se mencionó en párrafos anteriores, ninguna sociedad es ajena a este problema y la nuestra mucho menos. Cualquiera puede darse cuenta de eso. Basta con prender el televisor y ver las noticias o salir a pasear a la calle para notar como aquellas buenas conductas que conocemos, muy pocas veces son puestas en práctica incluso por nosotros mismos en nuestra vida cotidiana y que en muchos casos es la causa de innumerables problemas y hasta delitos. De ahí la necesidad del estado, por citar un ejemplo, de implementar y fomentar en los colegios una nueva metodología de enseñanza-aprendizaje que no solo abarca la enseñanza de conocimientos netamente académicos sino también conductuales relacionado a la enseñanza de habilidades sociales que permita suplir lo que se ha perdido en casa por los motivos ya antes mencionados. Sin duda alguna, esta iniciativa ayudara a no agravar más la situación, pero lo que se quiere es revertirla.

La falta de un clima social familiar adecuado que permita enseñar y aprender habilidades sociales no solo ha llevado a nuestra sociedad sino también a todo el mundo a una degeneración que si no es tratada a tiempo puede ocasionar daños irreparables.

Teniendo todo esto en cuenta, nos vemos en la necesidad de crear un programa sobre habilidades sociales para enseñar a los estudiantes habilidades sociales que quizás en sus casas no han tenido oportunidad de aprender por cualquier motivo. Este programa les permitirá a los estudiantes no solo contar con más recursos para afrontar las situaciones de la vida diaria sino también para mejorar el clima social familiar y de esa manera no solo el individuo se vea favorecido con la incorporación en su comportamiento de nuevas habilidades sino también su familia y la sociedad en general.

La investigación presentada en este trabajo es una de las muchas que se han hecho sobre clima social familiar y habilidades sociales a lo largo de la última década tanto a nivel nacional como internacional. Así pues, entre los trabajos revisados a nivel internacional tenemos a Isaza y Henao (2011) Colombia, que en su trabajo de investigación titulado. Relaciones entre el clima familiar y el desempeño en habilidades sociales en niños y niñas entre 2 y 3 años de edad, obtuvieron las siguientes conclusiones. Que en familias donde sus miembros se apoyan mutuamente, donde se anima a los niños a comunicarse y

expresarse sin temor, donde se promueve la autonomía haciendo que los niños aprendan a tomar decisiones y a responsabilizarse de sus actos, donde se considera importante participar en actividades sociales, culturales y de esparcimiento, donde se sabe gestionar las actividades que se tienen que hacer y que cuentan con normas claras y precisas, generan en los niños el desarrollo de un repertorio amplio de habilidades sociales. Por otro lado, en familias donde la relación familiar se basa en solo dar órdenes por una parte y solo obedecer por otra, donde se establecen límites a las conductas de los niños y se ejerce un control de la dinámica familiar a través del respeto estricto de las normas y reglas, el desempeño social de los niños es deficiente, debido a la escasa enseñanza de habilidades sociales. Así mismo, Vargas (2009) Argentina, en su trabajo titulado. Percepción de clima social familiar y actitudes ante situaciones de agravio en la adolescencia tardía interdisciplinaria, que consistió en analizar solo la dimensión relaciones del clima social familiar, arribó a las siguientes conclusiones. Encontró diferencias significativas con respecto a las actitudes Venganza y Perdón entre los grupos que presentaron diferente clima social familiar. Así tenemos, que los individuos que vieron su entorno familiar como negativo; es decir, con poca o escasa comunicación entre sus miembros, con pocas muestras de apoyo entre sí, donde la libre expresión de sentimientos no se fomentaba y las discusiones acaloradas eran frecuentes, mostraron actitudes más agresivas ante el agravio. Mientras que, los adolescentes que percibieron su entorno familiar como positivo, donde se fomentaba la cohesión y la expresividad; es decir, que sentían que vivían en un ambiente familiar donde se mantenía una buena comunicación entre los miembros, donde se comprendía y apoyaba a los demás, donde se animaba a expresar adecuadamente las emociones y sentimientos, estaban más predispuestos a perdonar ante las ofensas y menos predispuestos a la venganza, lo que favoreció para que puedan demostrar actitudes pro sociales. Por otro lado, Arias y Muñoz (2014) Chile, quienes en su tesis titulada. Desarrollo de habilidades en estudiantes que viven en contextos de vulnerabilidad social. Concluyeron que, en cuanto a habilidades sociales avanzadas o relacionadas con los sentimientos, el contexto de pobreza y exclusión social en el que se encuentran insertas las alumnas no ayuda a potenciar el desarrollo de esas habilidades ya que los adultos de su comunidad como agentes formadores, en su mayoría carecen o cuentan con un mínimo de habilidades sociales que pueden enseñar a los niños. Esta situación genera que tanto adultos como niños desarrollen los mismos esquemas conductuales, de manera que es inevitable seguir

manteniendo el círculo vicioso de imposibilidad para potenciar e incrementar el repertorio de habilidades sociales. En definitiva, esto genera que los alumnos no tengan de donde aprender buenas costumbres que les permita desarrollar esas habilidades sociales.

En cuanto a investigaciones nacionales tenemos los trabajos de Machaca (2018) en su tesis. Clima socio familiar y habilidades sociales de los estudiantes de la institución educativa secundaria Inca Garcilaso de la Vega, Juliaca 2017. Llegó a las siguientes conclusiones. Existe una relación entre las dimensiones: relaciones, desarrollo y estabilidad del clima socio familiar con las habilidades sociales; es decir, que el nivel bajo en cuanto a habilidades sociales en estos alumnos, corresponde a un inadecuado clima socio familiar en casa. Al hacer un análisis por separado de cada dimensión del clima social familiar obtuvo lo siguiente. Que los alumnos con un nivel adecuado en la dimensión relaciones porque gozan en casa de una adecuada comunicación familiar donde sus integrantes expresan abiertamente sus sentimientos, manejan adecuadamente los conflictos entre ellos, donde los integrantes comparten el tiempo para cumplir intereses comunes y metas personales reforzando los lazos familiares y el desempeño social de los miembros, demuestran un nivel alto y promedio de habilidades sociales. Asimismo, aquellos alumnos que presentan un nivel adecuado en la dimensión de desarrollo debido a que viven en hogares donde se da importancia a la práctica de actividades sociales, culturales y de recreación, se promueve la libre toma de decisiones, se estimula la realización de actividades relacionadas a la adquisición de conocimientos, se practican valores éticos y religiosos, desarrollan en gran medida habilidades sociales relacionados con la resolución de problemas, toma de decisiones, la defensa y práctica de valores. Y en cuanto a la dimensión estabilidad encontró que un nivel adecuado de esta dimensión es debido a una buena planeación y control de actividades que hacen los miembros de la familia y al cuidado y respeto que se dedican al cumplimiento de las normas y los roles de cada integrante, lo que les permite desarrollar un nivel alto de habilidades sociales, que se refleja en su capacidad para organizar y planificar sus actividades diarias y ejercer un adecuado control teniendo en cuenta las normas de convivencia del lugar donde se encuentran. Aguilar (2017), en su tesis. Programa de habilidades sociales para la vida, para mejorar las habilidades sociales en estudiantes de 5to y 6to grado de primaria de la I. E. N° 5136 Fernando Belaunde Terry; Callao-2016. Concluyó lo siguiente. Las habilidades sociales de los estudiantes mejoraron significativamente tras la aplicación del programa. Esto quiere decir, que los resultados

obtenidos del pre test y postest dieron cuenta de una relación entre el programa utilizado y el aumento en el nivel de las habilidades sociales del grupo experimental. De acuerdo al pre test, ambos grupos, experimental y control, tenían sus habilidades sociales en un nivel bajo y que, tras la aplicación del programa al grupo experimental, los datos obtenidos del pos test indicaron que había un aumento de las habilidades sociales de ese grupo mientras que las habilidades sociales del grupo control se mantuvieron en un nivel bajo. En definitiva, los alumnos que conformaron el grupo experimental mejoraron sus habilidades sociales de escucha, aceptación incondicional sin juzgar y expresión, aserción negativa, utilización de mensajes claros y precisos, estilos de comunicación, autoconocimiento y autonomía. Así mismo, Gálvez (2017), en su tesis. Programa de habilidades sociales en adolescentes de la institución educativa Luis Armando Cabello Hurtado Manzanilla – Cercado de Lima, concluye lo siguiente. Tras aplicar el programa de habilidades sociales al grupo experimental, los datos obtenidos del pos test arrojaron que este grupo consideraba que sus habilidades sociales habían mejorado, a diferencia del grupo control que no lo consideraba así. Hay que mencionar que ambos grupos tuvieron las mismas percepciones acerca de sus habilidades según los resultados del pre test. Esto sin duda demuestra que el programa aplicado ayudó a mejorar notablemente las habilidades sociales de los estudiantes, ayudándoles no solo a mejorar habilidades sociales consideradas como primeras como dar halagos, escuchar con atención, agradecer, tomar la iniciativa a la hora de querer conocer al alguien, hacer preguntas y mantener una conversación; sino también mejoro las habilidades sociales avanzadas como pedir ayuda y disculparse. El programa también ayudo a mejorar habilidades relacionadas con los sentimientos como identificar los propios sentimientos, manifestar los sentimientos y entender los sentimientos de los demás. De igual manera, mejoró habilidades alternativas a la agresión como compartir algo, ayudar al prójimo, manejo de emociones, haciendo valer mis derechos, contestar a las bromas, sortear las dificultades y no meterse en peleas. También el programa ayudo a mejorar habilidades sociales para hacer frente al estrés como elogiar el trabajo de tu adversario de juego, expresar una queja y contestar a una queja, y las habilidades de planificación como solucionar los problemas y tomar decisiones. Siguiendo la misma línea, Pizarro (2016) en su tesis titulada. Relación entre el clima social familiar y habilidades sociales en adolescentes trabajadores que asisten a dos escuelas públicas de lima metropolitana, llegó a la siguiente conclusión. Que hay entre el clima social familiar y las habilidades sociales una correlación muy

significativa; es decir, que la estructura, organización y grado de relación entre los individuos que conforman la familia favorece el aumento de habilidades sociales en el adolescente. Al hacer un análisis del clima social familiar por cada dimensión para ver su relación con las habilidades sociales encontró lo siguiente. Existe correlación baja entre la dimensión relaciones y las habilidades sociales; es decir, que aquellos adolescentes que reciben apoyo y comprensión de su familia y que pueden expresar sus sentimientos sin temor a comenzar un conflicto, tendrán la posibilidad de desarrollar esas mismas habilidades sociales. En cuanto a la dimensión desarrollo, existe una correlación moderada con las habilidades sociales; es decir, que las familias que han dado libertad a los adolescentes para desarrollar más su autonomía al dejar que tomen sus propias decisiones, que enseñan a los adolescentes a ser responsables con sus deberes tanto académicos como sociales y que promueven la práctica de valores tanto en casa como fuera de ella, aumentan la probabilidad de desarrollar esas habilidades sociales en los adolescentes. También encontró una correlación moderada entre la dimensión estabilidad y las habilidades sociales; es decir, que aquellas familias organizadas, que planifican sus actividades diarias y mantienen un adecuado control de la dinámica familiar a través de normas que se respetan por igual, aumentan la probabilidad de desarrollar esas habilidades sociales en los adolescentes. Por su parte, Núñez (2016) en su tesis. Relación entre el clima social familiar y habilidades sociales en estudiantes de educación secundaria de cuarto y quinto grado de la I. E. Federico Helguero Seminario, Piura, 2015, concluye lo siguiente. Que tanto el clima social familiar como las habilidades sociales son variables independientes porque no existe relación entre ellas; es decir, que alumnos que gozan en casa de un clima social familiar adecuado no necesariamente han desarrollado habilidades sociales. Esto demuestra que para el buen desarrollo de habilidades sociales posiblemente hace falta incluir otras variables. Al analizar las dimensiones del clima social familiar por separado encontró que, entre la dimensión relaciones y las habilidades sociales no existe una relación significativa; es decir, que los alumnos que han recibido en casa comprensión y apoyo de los demás miembros, oportunidad para expresar sus emociones y sentimientos a través del dialogo o las discusiones no necesariamente han desarrollado habilidades sociales como el apoyo mutuo y la expresión adecuada de emociones. Asimismo, al analizar la dimensión desarrollo con las habilidades sociales tampoco encontró una relación significativa; es decir, que los alumnos que han sido motivados en casa para realizar acciones por sí mismo

que refuerce su autonomía y mejore su grado de actuación en lo concerniente a participación de actividades sociales, culturales y de recreación o que son orientados a practicar valores éticos y religiosos, no necesariamente han desarrollado habilidades sociales que les haya permitido desarrollar más su autonomía, desempeño social y mejorar en la práctica de buenos valores. Por último, en cuanto a la dimensión estabilidad y su relación con las habilidades sociales, si encontró relación entre ambos. Encontrando que los alumnos en cuyas casas hay una buena organización familiar, con una adecuada planificación de actividades que facilita el cumplimiento de las tareas que debe realizar cada individuo de acuerdo a su rol en la familia y que muestran también un respeto por las normas de convivencia, han desarrollado habilidades sociales relacionadas con la buena organización, planificación de actividades y responsabilidad. Resultados similares obtuvo López (2016) quien en su tesis titulada. Clima social y Habilidades Sociales en estudiantes de primer año de secundaria de una institución educativa del distrito de Miraflores, 2016, concluye lo siguiente. Hay una relación significativa y directa entre ambas variables de estudio; es decir, que aquellos estudiantes que vienen de hogares donde se inculca la comprensión y el apoyo mutuo, la libertad para expresarse abiertamente sin necesidad de causar conflicto, el desarrollo de la autonomía al dejar que los miembros tomen sus propias decisiones y actúen con responsabilidad en el cumplimiento de sus deberes sin dejar de lado las actividades culturales, académicas, sociales y de recreación, así como la práctica de valores éticos y religiosos. Asimismo, que ven como los integrantes organizan y planifican las actividades a realizar teniendo en cuenta los roles de cada uno respetando las normas establecidas, van a desarrollar las habilidades sociales necesarias para vivir sin problemas en el entorno donde viven. Investigadores como, Díaz y Fiestas (2014) en su tesis titulada. Clima social familiar y habilidades sociales en estudiantes del cuarto año educación secundaria de la institución educativa parroquial Santa Catalina de la ciudad de Juliaca, 2014, llegaron a la siguiente conclusión. Que existe una relación significativa y directa entre ambas variables de estudio; es decir, mientras mejor sea el clima social familiar, el desarrollo de habilidades sociales será más alto. De igual manera, encontraron una relación directa entre el clima social familiar y cada uno de los seis factores que componen las habilidades sociales; por lo tanto, si el clima social familiar mejora o se percibe adecuado habrá un mejor desarrollo de la autoexpresión en situaciones sociales, la protección de los propios derechos como consumidor, la capacidad de expresar enojo o sentimientos negativos justificados, la

habilidad para decir no y alejarse de malas influencias, la habilidad para solicitar a otras personas algo que desea y de empezar relaciones saludables con el sexo opuesto. Esto quiere decir, que los alumnos que venían de hogares donde hay apoyo entre sus miembros y libertad para expresarse sin recurrir a las disputas, donde se les permite desarrollar su autonomía al dejarles tomar sus propias decisiones y a actuar responsablemente en el desarrollo de sus tareas, donde se practican valores éticos sin descuidar el desarrollo de la parte intelectual desarrollaron habilidades sociales relacionadas con estos aspectos mencionados. Otra investigación realizada por Pezúa (2012) titulada. Clima social familiar y su relación con la madurez social del niño(a) de 6 a 9 años. Analiza los datos obtenidos para comprobar la relación entre la dimensión relaciones del clima social familiar y el nivel de madurez social del niño, llegando a las siguientes conclusiones. Que existe relación significativa directa entre los componentes cohesión, expresividad y conflicto con la edad social y cociente social; es decir, que aquellos niños que percibieron en su casa una estrecha relación entre sus miembros, con muestras significativas de afecto, comprensión y un mínimo de situaciones conflictivas, tuvieron un incremento de conductas adaptativas, un nivel alto de estabilidad personal, adaptación emocional y buena salud física y mental. Otra conclusión refiere que los padres de familia más jóvenes tienen mejores relaciones familiares, y por ende un mejor clima social familiar, debido a que son más abiertos a la hora de tratar diversos temas en familia y otorgan más tiempo y dedicación a los niños. Por último, tenemos que las familias nucleares comparadas a los otros tres tipos de familia investigados como son las familias extensas, familias monoparentales y familias con padres separados logran una mayor comunicación, permiten la libre expresión de emociones y sentimientos y tienen un mínimo de interacción conflictiva entre sus miembros debido a la poca intromisión de otras personas que puedan dificultar y alterar el desarrollo normal de las relaciones familiares.

A nivel local tenemos el trabajo realizado por Chávez (2017) quien en su tesis titulada. El clima social familiar como factor determinante en el rendimiento académico de las alumnas del cuarto año de educación secundaria de una institución educativa estatal de Trujillo. Menciona lo siguiente. Existe una relación significativa entre el clima social familiar y el nivel del rendimiento académico, manifestado en el nivel medio de rendimiento académico de las alumnas debido al clima social familiar regular que mantienen en su hogar; es decir, que las alumnas que vivencian en su hogar pocas muestras de apoyo y atención entre sus familiares directos, limitada libertad para

manifestar directamente sus emociones y sentimientos ante una situación importante para ellas, situaciones conflictivas como arranques de cólera o agresiones entre sus familiares, falta de autonomía de sus familiares para tomar sus propias decisiones, poco interés y motivación de los padres para participar en actividades culturales, sociales y de esparcimiento así como la realización de los deberes académicos, poca enseñanza y práctica de valores éticos y religiosos, así como también, incapacidad de los padres para organizar adecuadamente las actividades que se realizan en casa, manteniendo poco control de la situación debido a la falta de normas o dificultad para hacerlas respetar, genera o trae como resultado un desempeño regular en el rendimiento académico de las alumnas. Por último, tenemos a Morgan (2013) quien en su tesis titulada. Clima social familiar, inteligencia emocional y rendimiento académico en alumnos de psicología de la Universidad Cesar Vallejo de Trujillo, 2011, concluye lo siguiente. Existe una relación significativa entre el nivel del clima social familiar con el rendimiento académico; es decir, que los alumnos que tuvieron un bajo rendimiento académico, presentaron un clima social familiar bajo debido, a la carencia de una adecuada comunicación en su hogar, a dificultades para expresar sus emociones y recibir el estímulo adecuado para dedicarse con responsabilidad al cumplimiento de sus deberes, a dificultades para desarrollar su autonomía, a una escasa o nula práctica de actividades sociales, culturales y de esparcimiento, a la poca practica de valores éticos y al poco interés de parte de los miembros para enseñar y ejercer una adecuada organización y control de las actividades importantes para la familia. Por otra parte, concluye. Que los alumnos con un nivel alto en el rendimiento académico, tienen también un nivel de clima social familiar alto; es decir, que los alumnos que han recibido en casa apoyo incondicional, muestras de afecto, un mínimo de situaciones conflictivas entre sus miembros así como también, libertad para tomar sus propias decisiones, práctica de valores y de actividades sociales y culturales han desarrollado un amplio repertorio de habilidades que le han permitido tener un buen desempeño en su rendimiento académico.

Como vemos, son muchos los trabajos que se han realizado sobre el clima social familiar y las habilidades sociales. El presente trabajo de investigación pretende seguir esa línea y es por eso que utilizó esos dos constructos ampliamente conocidos y estudiados. Tenemos pues, el constructo habilidades sociales, del cual hemos mencionado las distintas definiciones que ofrecen diferentes especialistas, cuales son los factores para desarrollar las habilidades sociales, cuales son las características de las habilidades

sociales, que elementos de conducta se necesitan para desarrollarlas y terminamos mencionando una clasificación de ellas. También tratamos el otro constructo materia de nuestra investigación que viene a ser el clima social familiar, del cual exponemos algunas definiciones y su clasificación en base a dimensiones y áreas.

Para comenzar tenemos el constructo habilidades sociales. Ya líneas arriba habíamos mencionado algo acerca de ese constructo y basándonos en esa información podríamos decir lo siguiente. “Que las habilidades sociales vienen a ser el conjunto de conductas que pone en práctica un individuo a la hora de interactuar con otras personas. Estas conductas no solo le permiten al individuo formar buenas relaciones sino generar fuertes vínculos”. Si bien es una definición aceptable, existen otras definiciones hechas por especialistas que han dedicado mucho más tiempo al estudio de este constructo que sería absurdo no mencionarlos. En el año 1967, Argyle y Kendon mencionaron que, el hombre aprende en el transcurso de su vida, tanto de sus experiencias como también de las experiencias de los demás al observarlos y que en este aprender constante se desarrollan las habilidades sociales. Jeffrey (1994) por su parte señaló que las habilidades sociales son esos comportamientos que uno aprende y luego utiliza a la hora de interrelacionarse con los demás para conseguir reforzamiento del ambiente. Por lo tanto, las habilidades sociales son las vías que una persona utiliza para lograr sus objetivos.

Estas menciones acerca de las habilidades sociales amplían mucho más lo que significa el termino y dan cuenta de otros aspectos importantes relacionados e este y es justamente esta última definición la que amplía más, valga la redundancia, mi definición de habilidades sociales ya que no solo ve a las habilidades sociales como el recurso que tiene una persona para relacionarse con otra, sino también como una fuente para obtener y mantener un beneficio o reconocimiento social. Esto tiene sentido porque sin un reforzamiento del ambiente esa conducta considerada habilidad podría extinguirse.

Algo similar nos dice el ministerio de salud al señala lo siguiente sobre las habilidades sociales: “El término habilidad puede entenderse como destreza, capacidad, competencia, aptitud. Su relación conjunta con el término social nos revela una impronta de acciones de uno con los demás y de los demás para con uno (intercambio)” (2005, p. 13).

Esta definición si bien reafirma lo expuesto por Jeffrey, también da una definición por separado de cada palabra que compone el constructo, lo que nos da información extra acerca de lo que significa habilidades sociales. Si tenemos en cuenta que el reforzamiento social es importante para que se repita una conducta, este reforzamiento no solo logra que

se repita la conducta sino también que se vuelva una destreza o capacidad con el tiempo. Esto quiere decir que iremos mejorando esa conducta, perfeccionándola, ampliando incluso su rango de acción ya que no solo servirá para una situación específica como en un inicio sino para otras situaciones similares.

Otra definición a tener en cuenta para ampliar nuestra definición sobre habilidades sociales nos la proporciona Dongli y Cano (2015) quienes definen las habilidades sociales como el comportamiento que pone en práctica una persona cada vez que se interrelaciona con otra u otras personas, teniendo en cuenta el contexto y la situación que está experimentando. Aunque muy pequeña la definición, resulta importante mencionarla ya que hace referencia al contexto y esto es importante resaltar porque una conducta, para que sea vista como una habilidad social tiene sí o sí que estar en concordancia con las normas éticas y morales del lugar donde uno se encuentre. Combs y Slaby (1993) hacen referencia a lo mismo al plantear que la habilidad para relacionarse de un individuo que actúa según los parámetros socialmente aceptables de la sociedad en la que se desenvuelve para beneficio propio y de los demás, se llama habilidad social. Con todo esto podemos decir que el desarrollo de una habilidad social va a estar influenciado por las normas éticas y morales del lugar donde el individuo se encuentre. Esto sin duda da cuenta de lo complejo que resulta desarrollar una habilidad social ya que no solo hay que tener en cuenta nuestra manera de ver las cosas a la hora de actuar sino también como es que los demás esperan que nosotros actuemos, claro está, siguiendo las normas éticas y morales del lugar.

Siguiendo en la misma dirección, otro especialista es muy claro a la hora de mencionar otros factores que hay que tener presente dentro de la cultura para desarrollar una habilidad social. Al respecto Caballo (2007) menciona lo siguiente:

La habilidad social debe considerarse dentro de un marco cultural determinado, y los patrones de comunicación varían ampliamente entre culturas y dentro de una misma cultura, dependiendo de factores tales como la edad, el sexo, la clase social y la educación. Además, el grado de eficacia mostrado por una persona dependerá de lo que desea lograr en la situación particular en que se encuentre. La conducta considerada apropiada en una situación puede ser, obviamente, inapropiada en otra (p. 4).

Caballo es muy claro al respecto pues dice que una cultura es diferente a otra en cuanto a costumbres y normas, por consiguiente, lo que puede considerarse habilidad en un lugar no necesariamente va serlo en otro. Pero esto no es todo lo que quiere decir Caballo ya que nos da información extra sobre lo complicado que resulta desarrollar una habilidad social pues incluso dentro de un mismo contexto cultural pueden darse diferencias, diferencias en cuanto a patrones de comunicación, que tienen que ver con factores como la clase social, la edad, el sexo, y la educación. En definitiva, nos dice que para poder desarrollar una habilidad social también es necesario prestar atención a los factores antes mencionados.

Según otros investigadores, para desarrollar una habilidad social se necesita algo más aparte de actuar en concordancia con el medio, algo que no depende del exterior sino de uno mismo. El medio puede determinar las condiciones en la que uno debe comportarse, pero si el individuo no tiene los elementos o componentes necesarios para poder actuar de acuerdo a esas condiciones, no podrá desarrollar habilidades sociales. En el 2007, Caballo señaló que las investigaciones para determinar los componentes de la conducta habilidosa ya habían empezado; sin embargo, la mayoría de estudios estaban enfocados en determinar cuáles eran los componentes conductuales, dejando rezagados la búsqueda de los componentes cognitivos y fisiológicos. A pesar de ello, se sabe con certeza que para poder desarrollar habilidades sociales es necesario contar con estos tres tipos de componentes. Pero, de que trata cada tipo de componentes. Los componentes conductuales hacen referencia a la utilización de elementos no verbales, paralingüísticos y verbales durante el proceso de relación, lógicamente estos elementos no se presentan de manera aislada en la comunicación sino más bien en simultaneo. Los componentes Cognitivos hacen referencia al modo como uno percibe y asimila a través de sus procesos cognitivos la información seleccionada de las experiencias vividas (caballo, 2007), de allí la diferencia entre una persona y otra a la hora de responder ante el mismo estímulo. Y los componentes fisiológicos hacen referencia a los cambios fisiológicos producidos en el individuo relacionado al desarrollo de la conducta social; es decir, que hace referencia al grado de activación fisiológica en situaciones interpersonales.

Ya en este punto, es inevitable darnos cuenta de algunas características que tienen las habilidades sociales como por ejemplo que pueden aprenderse de manera natural, que para desarrollarlas hace falta la aceptación de la sociedad donde uno se encuentra y que sean respuestas apropiadas. Estas serían solo algunas de las más importantes de sus

características porque a decir de Michelson y Cols (1987) quienes investigaron más sobre el tema, las habilidades sociales tienen más características y son:

(a) Las habilidades sociales se obtienen por medio de la educación (observación, imitación, ensayo e información). (b) las habilidades sociales influyen en el comportamiento verbal y no verbal. (c) las habilidades sociales consideran iniciativas y respuestas apropiadas. (d) las habilidades sociales resaltan el reforzamiento social (resultados positivos del medio social). (e) las habilidades sociales por naturaleza se relacionan efectiva y apropiadamente (comportamientos específicos). (f) las características del medio influyen en las prácticas de las habilidades sociales (p. 56).

Estas características no hacen más que sintetizar lo que los especialistas proponen en sus definiciones sobre habilidades sociales. Mucho son los especialistas que han investigado sobre habilidades sociales. Algunos se han preocupado por encontrarle una definición definitiva al constructo, otros se han preocupado por conocer los factores que intervienen en su desarrollo o en saber cuáles son sus características, otros se han interesado en investigar los elementos o componentes de conducta necesarios para su desarrollo y otro tanto se ha interesado por encontrarle una clasificación a las habilidades sociales. Investigadores como Caballo y Goldstein han investigado sobre este último punto y han propuesto sus ideas al respecto. Goldstein, Sprafkin, Gershaw y Klein (1980) exponen 50 habilidades divididas en seis grupos. Clasificaciones como estas, permiten ordenar las habilidades sociales de acuerdo a la función que desempeñan y facilitan el trabajo de aquellos profesionales que se ocupan de diseñar programas de habilidades sociales para mejorar las habilidades de otras personas que por su condición no pueden hacerlo en su ambiente natural.

Como podemos ver, habilidades sociales comprende todo un grupo de conductas que todo individuo puede desarrollar si el ambiente estimula su aprendizaje; eso quiere decir, que una habilidad social llega a formar parte del repertorio de conductas de un individuo en la medida que los resultados de su uso sean satisfactorios. Por lo tanto, si el individuo las llega aprender y desarrollar adecuadamente con la práctica, podrá interactuar con su entorno de forma más saludable y por ende satisfactoria.

Por otro lado, muchos de los estudiosos sobre el tema concuerdan al manifestar que el clima social familiar es el ambiente o espacio que se forma dentro del círculo familiar.

Este ambiente está determinado por la manera como se relacionan los miembros de la familia y esta relación independientemente de si es buena o mala, sienta las bases de la conducta futura de todos los miembros que componen la familia. Ruiz y Guerra (1993) al respecto manifiestan lo siguiente:

Dentro del ambiente familiar es donde se obtienen los significados fundamentales para la vida, la confianza, el amor, la aceptación, etc. Desde su ubicación dentro de la familia, el hijo percibe las ideas, costumbres y mitos y adquiere mucho de los valores de sus padres. (p. 1).

Así mismo, en el año 1993, Dumas y La Freniere señalaron que el contexto familiar de apoyo produce en los niños una adecuada adaptación y ajuste al medio y permite el desarrollo de habilidades sociales, pero también dicen que esto puede suceder a la inversa; es decir, que un contexto disfuncional puede desarrollar conductas desadaptativas. Como se puede observar, estos investigadores apoyan la propuesta anterior sobre el clima social familiar al mencionar que es en ese ambiente donde el individuo a través de las relaciones que forme, va obtener todas aquellas pautas de conducta que le van a servir para bien o para mal en su vida. No obstante, estos investigadores también manifiestan que el ambiente familiar debe servir para formar individuos capaces de interactuar adecuadamente con otras personas. Estos especialistas, al igual que otros, de igual renombre, reconocen que el clima social familiar no solo se origina y se forma de la relación que existe entre los miembros, motivado por los lazos de parentesco, sino que hay otros aspectos que intervienen en su formación; es decir, que la relación o trato entre sus miembros es dada no solo por el lazo de parentesco sino también por lo que quieren lograr los miembros mayores de la familia en los demás individuos. Todo esto no hace más que reafirmar la importancia de la interrelación de los individuos que componen la familia como generadora de sensaciones, emociones y sentimientos que, a su vez, pueden beneficiar o perjudicar el ambiente familiar. Es bien sabido que nuestras respuestas son influenciadas en gran medida por nuestras emociones y como se explicó anteriormente nuestras respuestas dentro del ambiente familiar sirven en muchos casos para generar en las demás respuestas similares. Este ir y venir de respuestas ayudan a generar el clima social familiar.

Está claro que la interacción en el ambiente familiar va marcar en gran medida la conducta futura de sus miembros tanto dentro como fuera de ella; sin embargo, como se viene diciendo, el clima social familiar abarca otros aspectos como la enseñanza de normas, el respeto a las estructuras de organización y la planificación de actividades por mencionar solo algunas.

Investigadores como Moos, Moos y Trickett (1982) señalan que para determinar el clima social familiar de una familia se debe prestar atención además de los aspectos del desarrollo, a las relaciones que existe entre sus miembros y a su estructura familiar. Aportes como este ayuda a ampliar nuestra definición del constructo clima social familiar debido a que pone en manifiesto aspectos como el desarrollo y la estructura familiar en la formación del clima social familiar. El clima social familiar más que estar influenciado por el lazo de parentesco, va estar determinado en gran medida por lo que los miembros mayores, en este caso los padres, van a desear enseñar a sus hijos. Entonces, cuando hablamos de clima social familiar nos referimos también a las posibilidades que tienen los miembros más pequeños de la familia para aprender conductas buenas o malas. En 2009, Vargas mencionó que el clima social familiar es el espacio donde el individuo forja su conducta y personalidad y que para obtener un desarrollo adecuado de habilidades y valores es fundamental que exista una buena relación entre sus miembros. Esta definición resulta importante de mencionar pues complementa lo que se estaba diciendo antes ya que considera al clima social familiar como el contexto o espacio principal donde el individuo va formar su personalidad. Esto tiene sentido porque el niño pasa su infancia, niñez y adolescencia dentro de un grupo familiar y es ahí donde aprenderá a comportarse. Todo lo mencionado anteriormente, no hace más que apoyar la idea de que el clima social familiar es el ambiente donde el individuo también aprende aquellas conductas que marcaran el futuro de su vida para bien o para mal y en menor o mayor grado.

Por otro lado, para algunos investigadores, el clima social familiar comprende un grupo de dimensiones, que ayudan a entender de una manera más sencilla todos los aspectos relacionados a la formación de este constructo. Todos estos aspectos, aunque formen parte del todo llamado clima social familiar, pueden ejercer de manera independiente una mayor influencia en el sujeto que las otras. Al respecto, como Moos et al. (1982) mencionaron que son tres las dimensiones que abarca el clima social familiar y que estas dimensiones a su vez están formadas por áreas específicas. Así pues, para saber cómo se

genera en realidad el clima social familiar debemos prestar atención a los indicadores o áreas que forman cada una de las tres dimensiones.

La primera dimensión que conforma el clima social familiar, es la dimensión relaciones que incluye áreas como cohesión, expresividad y conflicto. Estas áreas tienen que ver con la manera en que los miembros de la familia buscan la unión, reforzando lazos a través del trato o, por lo contrario buscan la desunión y el distanciamiento a través de las discusiones; es decir, que estas áreas se relacionan con aquellos actos que demuestran el grado de unión entre los miembros de la familia, como el apoyo mutuo y valoración entre sus miembros, como también el grado de libertad que tienen los miembros de la familia para expresar lo que sienten y como es que expresan esas emociones y sentimientos. También se relaciona con cómo los miembros de la familia reaccionan ante la incomodidad del otro, ya sea de manera alterada o tranquila y el grado de conflictividad que esto ocasiona entre sus miembros.

La segunda dimensión que conforma el clima social familiar, es la dimensión desarrollo que incluye áreas como autonomía, actuación, intelectuales y culturales, sociales y recreativos, morales y religiosos. Como su mismo nombre lo indica, esta dimensión se relaciona con aspectos relacionados al crecimiento personal de los miembros de la familia; es decir, que tanto se fomenta en casa el desarrollo de la independencia, la libre toma de decisiones, la práctica de actividades académicas individuales y familiares, la práctica de actividades culturales y sociales en familia y la práctica de actividades de esparcimiento para afianzar los lazos amicales. Asimismo, esta dimensión está relacionada con el buen comportamiento que se practica en el ambiente familiar, lo que va a generar la enseñanza y práctica de valores.

Por último, y no menos importante, tenemos la tercera dimensión que conforma el clima social familiar, esta dimensión es la de estabilidad que incluye áreas como organización y control. Según los investigadores que hacen esta clasificación, esta dimensión se relaciona con la planificación y control de las actividades que se realizan al interior de la familia; es decir, que esta dimensión tiene que ver con aspectos relacionados a la buena o mala dirección que se ejerce en la familia, a la distribución de las tareas y la realización de ellas, así como el respeto que se tiene por las normas y reglas establecidas.

En definitiva, esta clasificación demuestra que el clima social familiar es mucho más que el resultado de las interacciones entre los miembros de la familia, ya que sirve como el contexto o espacio donde el individuo en formación va a sentar las bases de su sistema de

valores y de su conducta que para bien o para mal causará en mayor o menor medida impacto en la sociedad.

Hay que mencionar también, que el presente trabajo de investigación surge a raíz de la formulación del problema: ¿Cómo influye el programa de habilidades sociales en el clima social familiar en estudiantes de secundaria de una institución educativa de Coina? Siendo la hipótesis general: H1. La aplicación del programa de habilidades sociales influye significativamente en el clima social familiar en estudiantes de secundaria de una institución educativa de Coina y H0. La aplicación del programa de habilidades sociales no influye significativamente en el clima social familiar en estudiantes de secundaria de una institución educativa de Coina. En cuanto a los objetivos propuestos en este trabajo; tenemos que, el objetivo general es: Determinar la influencia del programa de habilidades sociales en el clima social familiar en estudiantes de secundaria de una institución educativa de Coina. Mientras, que los objetivos específicos son: Determinar la diferencia entre el pre test y el pos test en la dimensión relaciones en los grupos experimental y control, determinar la diferencia entre el pre test y el pos test en la dimensión desarrollo en los grupos experimental y control y determinar la diferencia entre el pre test y el pos test en la dimensión estabilidad en los grupos experimental y control.

Podemos decir que este estudio se justificó por lo siguiente: En cuanto al aspecto teórico, este trabajo buscó ampliar el conocimiento que se tiene sobre habilidades sociales. De manera que su aplicación dará como resultado más información teórica que complementará a los proporcionados por Jeffrey (2002) y Dongli y Cano (2015). No obstante, aparte de proporcionar información teórica útil para estudios posteriores, este trabajo servirá para mejorar la elaboración y puesta en práctica de los futuros programas de habilidades sociales. En cuanto al aspecto práctico, el presente estudio nos permitirá saber si el programa de habilidades sociales aplicado a los estudiantes de 4to de secundaria de una institución educativa de Coina sirve para mejorar sus habilidades sociales y el clima social familiar en sus hogares. Y si ese fuese el caso buscar ampliar o ajustar el programa para que sea aplicado no solo en los demás niveles educativos de la institución para que otros alumnos también puedan mejorar sus habilidades sociales y su clima social familiar, sino también en otras instituciones y por qué no también a la plana docente y padres de familia. En cuanto al aspecto metodológico, podemos decir que la elaboración del programa se realizó teniendo en cuenta la edad de los estudiantes, el horario para la aplicación del programa y el lugar donde se ha de realizar las sesiones por

lo que las estrategias utilizadas son de carácter participativo de parte de los estudiantes. Se ha optado por escoger estas estrategias porque se sabe que un adolescente por la etapa en la que se encuentra es muy activo y al hacer más participativo el programa, mayor será su aprendizaje.

II. MÉTODO

2.1 Tipo y diseño de investigación

El diseño de investigación para el presente trabajo es el cuasi-experimental donde se cuenta con un grupo experimental al cual se le aplicó el programa y un grupo control que dio fiabilidad a los resultados obtenidos, por lo que el uso de mediciones pre test y post test fue necesario para este trabajo. La representación gráfica de las mediciones pretest y post test fue la siguiente (Hernández, Fernández & Baptista, 2010):

G.E.: $O_1 X O_2$

G.C.: $O_3 - O_4$

Dónde:

G.E. = Grupo Experimental.

G.C. = Grupo Control.

X = Tratamiento: Programa de habilidades sociales.

O_1 y O_3 = pre test escala de clima social en la familia.

O_2 y O_4 = post test escala de clima social en la familia.

2.2 Operacionalización de variables

2.2.1. Variables

Variable independiente: Programa de habilidades sociales.

Variable dependiente: Clima social familiar.

2.2.2. Operacionalización

Variable independiente: Programa de habilidades sociales

Definición conceptual: Un programa es según Ortiz (2008) “una secuencia de actividades o estrategias de aprendizaje dirigido a las personas para mejorar su vida” (p. 63).

Definición operacional de la variable Independiente

Tabla 1*Cuadro de operacionalización de la variable programa*

VARIABLE	DIMENSIONES	ÍTEMS	UNIDAD DE ANÁLISIS
Programa de habilidades sociales	Relaciones	<ul style="list-style-type: none"> • Que los estudiantes refuercen sus lazos familiares. • Que los estudiantes puedan expresar adecuadamente sus sentimientos en su ambiente familiar. • Que los estudiantes puedan comprender los sentimientos de los demás para evitar conflictos en casa. 	Nominal
	Desarrollo	<ul style="list-style-type: none"> • Que los estudiantes logren una mayor independencia y toma de decisiones en el ambiente familiar. • Fomentar en el estudiante la acción dentro del ambiente familiar. • Que los estudiantes participen en actividades intelectuales, culturales y sociales con sus familiares. • Que los estudiantes participen en actividades de esparcimiento con sus familiares. • Que los estudiantes practiquen valores dentro del ambiente familiar. 	
	Estabilidad	<ul style="list-style-type: none"> • Que los estudiantes puedan negociar la organización y planificación de sus actividades dentro de casa. • Facilitar en los estudiantes en cumplimiento de sus deberes dentro del ambiente familiar. 	

Variable dependiente: Clima social familiar

Definición conceptual: Moos et al. (1982) señalan que el clima social familiar de una familia es descrito en función de los aspectos del desarrollo, las relaciones que existen entre sus miembros y su estructura familiar.

Definición operacional de la Variable Dependiente

Tabla 2*Cuadro de operacionalización de la variable clima social familiar*

VARIABLE	DIMENSIONES	INDICADORES	ÍTEMS	INSTRUMENTO
CLIMA SOCIAL EN LA FAMILIA	Relaciones	Mide en que categoría se encuentra la familia en cuanto a comunicación, expresión de sentimientos y situaciones conflictivas	1, 2, 3, 11, 12, 13, 21, 22, 23, 31, 32, 33, 41, 42, 43, 51, 52, 53, 61, 62, 63, 71, 72, 73, 81, 82, 83.	ESCALA DE CLIMA SOCIAL EN LA FAMILIA (FES)
	Desarrollo	Evalúa en que categoría se encuentra la familia en cuanto al interés que tienen por practicar actividades que favorezcan al desarrollo personal.	4, 5, 6, 7, 8, 14, 15, 16, 17, 18, 24, 25, 26, 27, 28, 34, 35, 36, 37, 38, 44, 45, 46, 47, 48, 54, 55, 56, 57, 58, 64, 65, 66, 67, 68, 74, 75, 76, 77, 78, 84, 85, 86, 87, 88.	
	Estabilidad	Evalúa en que categoría se encuentra la familia en cuanto a su organización y medidas de control adoptadas.	9, 10, 19, 20, 29, 30, 39, 40, 49, 50, 59, 60, 69, 70, 79, 80, 89, 90.	

2.3 Población y muestra

Está formada por todos los estudiantes de cuarto grado de secundaria, sección “A” y “B” de la I.E N° 80278 San Miguel; Coina, según se detalla a continuación:

Tabla 3

Población y muestra del estudio - I.E. N°80278 San miguel.

	Grado	Cantidad de alumnados
4° “A”	Grupo experimental	13
4° “B”	Grupo control	13
Total		26

Nota. Datos recuperados del registro de alumnos inscritos en el período 2019.

2.4 Técnicas e instrumentos de recolección de datos, validez y confiabilidad

Las técnicas utilizadas en este trabajo fueron la entrevista y observación. Ambas técnicas constituyeron la herramienta principal del psicólogo a la hora de ejercer su trabajo ya que le permitió de una manera rápida y sencilla obtener información importante acerca de lo que estaba investigando. Dicha información recabada le sirvió al psicólogo para poder determinar los pasos que siguió más adelante.

El instrumento utilizado para este trabajo de investigación fue la escala de clima social (FES), creada en 1982 y cuyos autores son R. H. Moos y E. J. Trickett. Esta escala se aplicaba de manera individual o colectiva y su desarrollo no tiene un tiempo exacto de duración, pero puede durar en promedio 20 minutos. La escala consta de 90 ítems que evalúan nueve áreas que están contenidas en tres dimensiones: relaciones, desarrollo y estabilidad. Por ser el instrumento de autores extranjeros y creados en el extranjero, se decidió trabajar con una versión de la escala que fue adaptada a nuestra realidad de nombre escala de clima social en la familia (FES). Esta versión de la escala fue estandarizada por Cesar Ruiz Alva y Eva Guerra en el año 1993 en la ciudad de Lima. Esta escala estandarizada, al igual que la versión original, sigue siendo de fácil administración y corrección y mide o evalúa los mismos aspectos relacionales, de la versión original, que se dan en el ambiente familiar. La aplicación y corrección de esta escala permitió recabar datos de los participantes de la investigación acerca del clima social familiar que cada uno percibía en su hogar. La utilización de esta escala resultó idónea para el presente trabajo de investigación porque mide nuestra variable dependiente y además porque goza sustento teórico, empírico y utiliza una adecuada técnica psicométrica.

En cuanto a su validez, se demostró una correlación entre el FES y la prueba de Bell en cuanto a su ajuste en el hogar, siendo los coeficientes en las áreas de cohesión, conflicto

y organización de 0.57, 0.60 y 0.51 en adolescentes y 0.60, 0.59 y 0.57 en adultos, mientras que en el área de expresividad fue de 0.53 en adultos, en el análisis a nivel del grupo familiar. También su validez quedó demostrada al encontrarse una correlación entre el FES y la escala TAMAI en el área familiar, obteniéndose a nivel individual coeficientes de 0.62, 0.53 y 0.59 en las áreas de cohesión, expresividad y conflicto. La muestra utilizada en este proceso de validez fue de 100 jóvenes y 77 familias.

La confiabilidad del FES se determinó utilizando el método de consistencia interna, obteniendo coeficientes que oscilan entre el 0.88 y el 0.91, siendo su media de 0.89 en cuanto a su aplicación individual. La escala fue estandarizada en Lima y se trabajó en esa oportunidad con una muestra de 139 jóvenes siendo el promedio de edad de la muestra de 17 años. En cuanto al test – retest efectuado después de dos meses los coeficientes fueron de 0.86 en promedio, variando de 3 a 6 puntos.

2.5 Procedimiento

Una vez concedidos los permisos solicitados al director como responsable de la institución, se procedió a la aplicación de la escala a los participantes. Ambos grupos de participantes fueron informados de la confidencialidad y el anonimato de las respuestas, Así mismo, se pidió que manifestaran su consentimiento informado. A ambos grupos se le informó que pasado un tiempo volverán a llenar el mismo instrumento.

2.6 Métodos de análisis de datos

Para elaborar nuestra base de datos, primero se tuvo que aplicar la escala de clima social en la familia a los dos grupos que participaron en el trabajo de investigación. La primera aplicación de la escala se realizó antes de aplicar el programa y la segunda aplicación de la escala se realizó después de aplicar el programa. Las respuestas obtenidas fueron utilizadas para el análisis descriptivo e inferencial y para esto se hizo uso del programa SPSS 22 y el programa Excel 2016.

2.7 Aspectos éticos

El presente trabajo de investigación se realizó siguiendo estrictamente los lineamientos del código de ética profesional del psicólogo peruano vigente. Esto sin duda permitió hacer un trabajo responsable y competente, teniendo presente en todo momento las normas legales morales, cuidando mucho la confidencialidad y el bienestar de los

participantes. Entre los artículos del código de ética profesional del psicólogo peruano que se tomaron más en cuenta para la realización de este trabajo de investigación tenemos: el Artículo 1°, que hace referencia a lo siguiente. Que el psicólogo en adecuado manejo de su profesión es consciente de la responsabilidad social que implica su trabajo, por lo tanto, evitara en todo momento hacer un mal uso de su prestigio para afectar a las personas o seguir intereses ajenos a su labor. Asimismo, el artículo 12° que nos dice que. Como profesional, el psicólogo tiene la obligación de estar en constante estudio para mantenerse actualizado tanto profesional como científicamente ya que de ello dependerá la calidad del servicio que preste. También, el artículo 16°, que nos menciona que. Como ciudadano foráneo que llega a otra comunidad a hacer un trabajo de investigación, el psicólogo debe respetar las costumbres y normas con las que se rige esa comunidad. De igual manera, el artículo 20° que nos dice. Que el psicólogo se compromete a tratar la información proporcionada por el individuo como confidencial; es decir, que solo el psicólogo debe conocer y manejar. Por último y no menos importante, el artículo 42, que nos dice. Que el psicólogo no debe traicionar la confianza que los ciudadanos han depositado en él. Seguir estos lineamientos no solo permite realizar un trabajo de calidad, sino que cuida y protege al psicólogo a la hora de afrontar algún tipo de cuestionamiento de parte otros investigadores que utilicen su trabajo para fines netamente académicos o investigativos.

III. RESULTADOS

Presentación de Resultados

Tabla 4

Distribución y porcentaje de la variable Clima Social Familiar en los Grupos Experimental y Control

Niveles	Grupo Experimental				Grupo Control			
	Pre test		Pos test		Pre test		Pos test	
	n	%	n	%	n	%	n	%
Alto	1	8%	2	15%	1	8%	0	0%
Medio	10	77%	9	69%	12	92%	12	92%
Bajo	2	15%	2	15%	0	0%	1	8%
Total	13	100%	13	100%	13	100%	13	100%

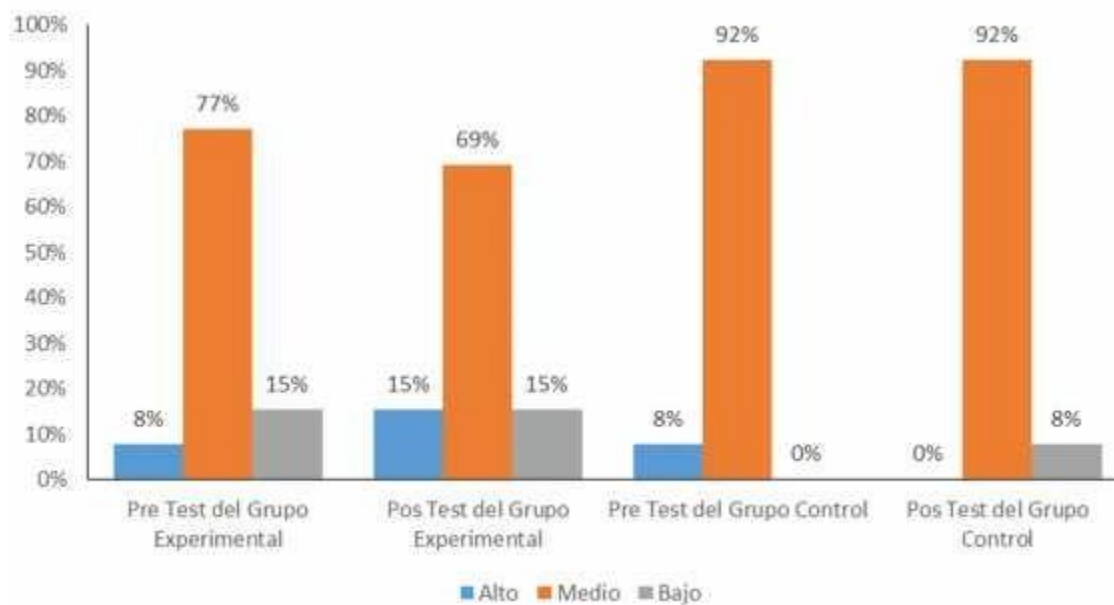


Figura 1. Distribución y porcentaje de la variable Clima Social Familiar en los Grupos Experimental y Control.

Interpretación

En la tabla 4, en cuanto a la distribución de la Variable Clima Social Familiar, podemos apreciar que en el Grupo experimental en el Pre Test existe un predominio del nivel Medio con 77%, seguido del nivel Bajo con 15%, mientras que en el Pos Test existe un predominio del Nivel Medio con 69% seguido del nivel Alto con 15%. Por otro lado, en el Grupo Control en el Pre Test existe un predominio del nivel Medio con 92%, seguido del nivel Alto con 8%, mientras que en Pos Test existe un predominio de nivel Medio con 92% seguido del nivel Bajo con 8%. En ambos grupos en Pre test y Pos test existe predominio del nivel Medio.

Tabla 5

Distribución y porcentaje de la dimensión Relaciones en los Grupos Experimental y Control

Niveles	Grupo Experimental				Grupo Control			
	Pre test		Pos test		Pre test		Pos test	
	n	%	n	%	n	%	n	%
Alto	1	8%	0	0%	0	0%	0	0%
Medio	5	38%	9	69%	7	54%	6	46%
Bajo	7	54%	4	31%	6	46%	7	54%
Total	13	100%	13	100%	13	100%	13	100%

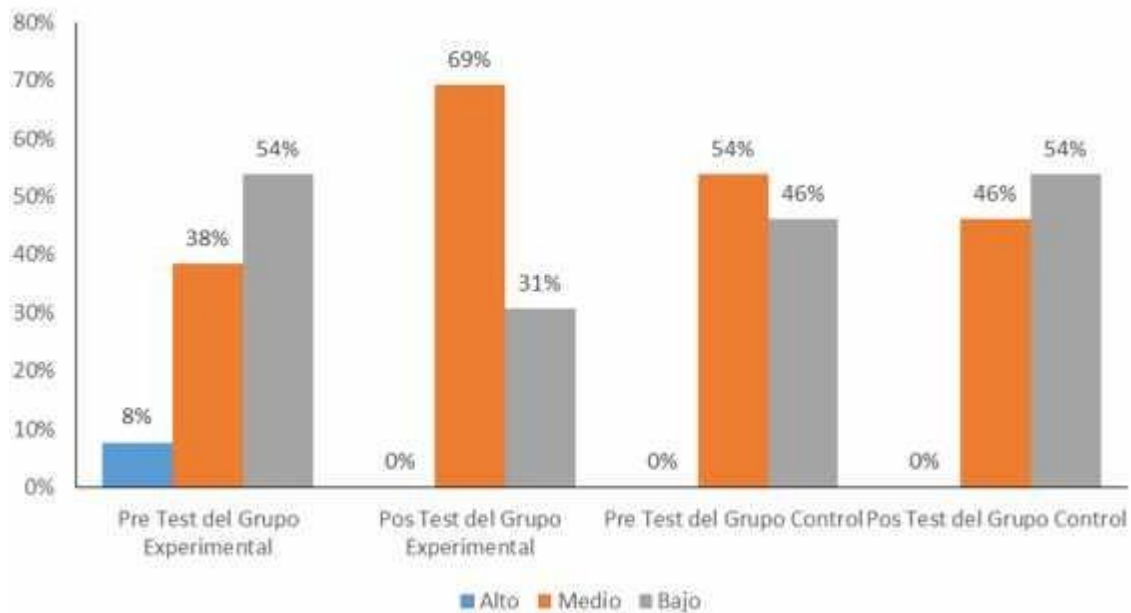


Figura 2. Distribución y porcentaje de la dimensión Relaciones en los Grupos Experimental y Control.

Interpretación

En la tabla 5, en cuanto a la dimensión *Relaciones* podemos apreciar que en el Grupo experimental en el Pre Test existe un predominio del nivel Bajo con 54%, seguido del nivel Medio con 38%, mientras que en el Pos Test existe un predominio del Nivel Medio con 69% seguido del nivel Bajo con 31%. Por otro lado, en el Grupo Control existe en el Pre Test un predominio del nivel Medio con 54%, seguido del nivel Bajo con 46%, mientras que en Pos Test existe un predominio de nivel Bajo con 54% seguido del nivel Medio con 46%. En ambos grupos en Pre test y Pos test existe predominio del nivel Medio. El grupo experimental presentó un mejor desempeño en la dimensión relaciones.

Tabla 6*Distribución y porcentaje de la dimensión Desarrollo en los Grupos Experimental y Control*

Niveles	Grupo Experimental				Grupo Control			
	Pre test		Pos test		Pre test		Pos test	
	n	%	n	%	n	%	n	%
Alto	1	8%	3	23%	0	0%	2	15%
Medio	8	62%	6	46%	10	77%	4	31%
Bajo	4	31%	4	31%	3	23%	7	54%
Total	13	100%	13	100%	13	100%	13	100%

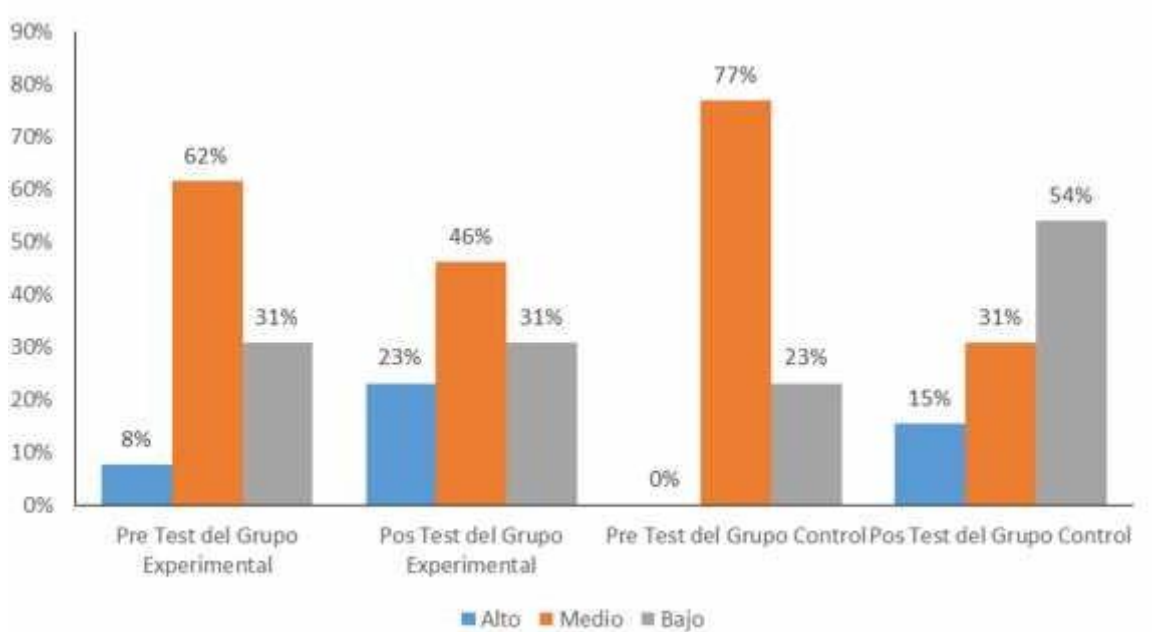


Figura 3. Distribución y porcentaje de la dimensión Desarrollo en los Grupos Experimental y Control.

Interpretación

En la tabla 6, en cuanto a la dimensión *Desarrollo* podemos apreciar que en el Grupo experimental en el Pre Test existe un predominio del nivel Medio con 62%, seguido del nivel Bajo con 31%, mientras que en el Pos Test existe un predominio del Nivel Medio con 46% seguido del nivel Bajo con 31%. Por otro lado, en el Grupo Control existe en el Pre Test un predominio del nivel Medio con 77%, seguido del nivel Bajo con 23%, mientras que en Pos Test existe un predominio de nivel Bajo con 54% seguido del nivel Medio con 31%. En ambos grupos en Pre test y Pos test existe predominio del nivel Medio. Los grupo experimental y control presentaron un mejor desempeño en la dimensión Desarrollo en el Pos test.

Tabla 7

Distribución y porcentaje de la dimensión Estabilidad en los Grupos Experimental y Control

Niveles	Grupo Experimental				Grupo Control			
	Pre test		Pos test		Pre test		Pos test	
	n	%	n	%	n	%	n	%
Alto	1	8%	2	15%	1	8%	0	0%
Medio	11	85%	10	77%	12	92%	13	100%
Bajo	1	8%	1	8%	0	0%	0	0%
Total	13	100%	13	100%	13	100%	13	100%

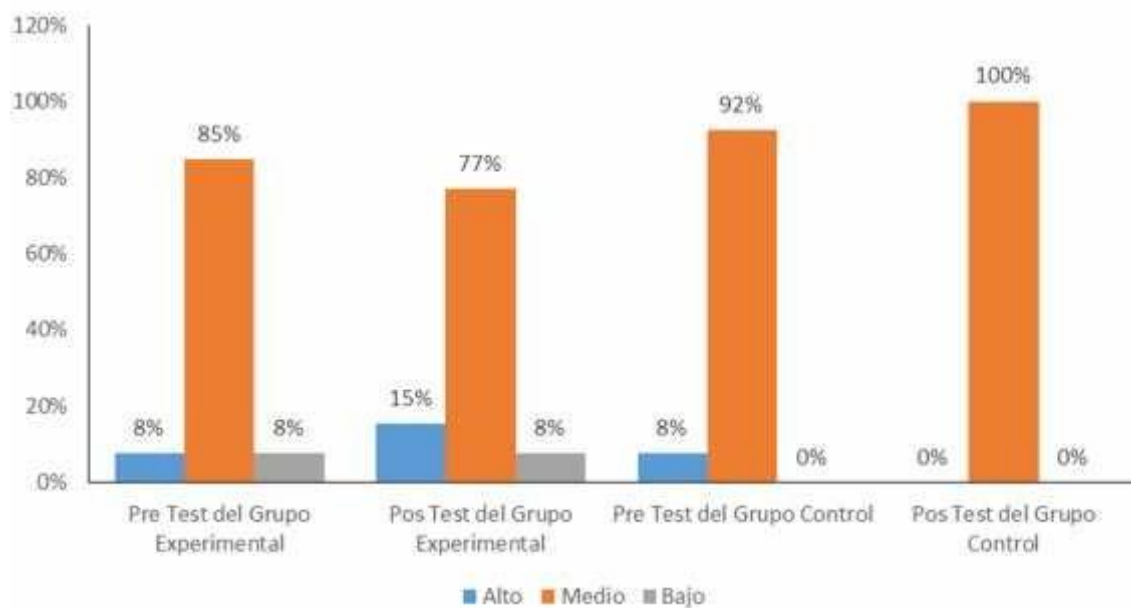


Figura 4. Distribución y porcentaje de la dimensión Estabilidad en los Grupos Experimental y Control.

Interpretación

En la tabla 7, en cuanto a la dimensión *Estabilidad* podemos apreciar que en el Grupo experimental en el Pre Test existe un predominio del nivel Medio con 85%, seguido del nivel Alto con 8%, mientras que en el Pos Test existe un predominio del Nivel Medio con 77% seguido del nivel Alto con 15%. Por otro lado, en el Grupo Control en el Pre Test existe un predominio del nivel Medio con 92%, seguido del nivel Alto con 8%, mientras que en Pos Test existe un predominio de nivel Bajo con 100%. El grupo experimental presenta un mejor desempeño en la dimensión Estabilidad en el Pos test.

Prueba de Hipótesis

Pruebas de Normalidad

Tabla 8

Prueba de Normalidad de los Grupos Experimental en Pre test y Pos Test

Grupos	SW	Sig.
Grupo Experimental Pre test	0.941	0.397
Grupo Experimental Pos test	0.894	0.078
Grupo Control Pre test	0.940	0.385
Grupo Control Pos test	0.971	0.868

KS: Prueba de Normalidad Shapiro-Wilks

Interpretación

En la tabla 8, podemos apreciar que los resultados de la variable en los grupos experimental y control, tanto en Pre test como en Pos test presentan distribución normal ($p > 0.05$) con lo podemos emplear la prueba paramétrica T de Student.

Prueba de Hipótesis

Tabla 9

Prueba T de Student para determinar diferencia significativa en la variable Clima Social Familiar en los Grupos Experimental y Control

Grupos comparados	t	Sig.
G.E. Pre test vs G.E. Pos test	-2.351	0.037*
G.C. Pre test vs G.C. Pos test	1.139	0.277
Pre test G. Experimental vs G. Control	-0.840	0.409
Pos test G. Experimental vs G. Control	1.116	0.277

* $p < 0.05$

Interpretación:

En la tabla 9, en cuanto a la diferencia en la Variable Clima Social Familiar, podemos apreciar que existe diferencia significativa entre el Pre test y el Post test en el Grupo Experimental ($p=0.037 < 0.05$). Sin embargo, en el Grupo control no existe diferencia significativa entre el Pre test y el Post test ($p=0.277 > 0.05$). De igual forma podemos apreciar que no existe diferencia significativa en el Pre test ($p=0.409 > 0.05$) y el Post test ($p=0.277 > 0.05$) entre los Grupos Experimental y Control.

Tabla 10

Prueba T de Student para determinar diferencia significativa en la dimensión Relaciones en los Grupos Experimental y Control

Grupos comparados	t	Sig.
G.E. Pre test vs G.E. Pos test	-0.824	0.426
G.C. Pre test vs G.C. Pos test	1.036	0.321
Pre test G. Experimental vs G. Control	-0.368	0.716
Pos test G. Experimental vs G. Control	0.879	0.388

Interpretación

En la tabla 10, en cuanto a la diferencia en la dimensión *Relaciones*, podemos apreciar que no existe diferencia significativa entre el Pre test y el Post test en el Grupo Experimental ($p=0.426>0.05$), de igual forma en el Grupo control no existe diferencia significativa entre el Pre test y el Post test ($p=0.321>0.05$). Así mismo podemos apreciar que no existe diferencia significativa en el Pre test ($p=-0.368>0.05$) y el Post test ($p=0.879>0.05$) entre los Grupos Experimental y Control.

Tabla 11

Prueba T de Student para determinar diferencia significativa en la dimensión Desarrollo en los Grupos Experimental y Control

Grupos comparados	t	Sig.
G.E. Pre test vs G.E. Pos test	-1.148	0.273
G.C. Pre test vs G.C. Pos test	0.772	0.455
Pre test G. Experimental vs G. Control	-0.331	0.743
Pos test G. Experimental vs G. Control	0.899	0.377

Interpretación

En la tabla 11, en cuanto a la diferencia en la dimensión *Desarrollo*, podemos apreciar que no existe diferencia significativa entre el Pre test y el Post test en el Grupo Experimental ($p=0.273>0.05$), de igual forma en el Grupo control no existe diferencia significativa entre el Pre test y el Post test ($p=0.455>0.05$). Así mismo podemos apreciar que no existe diferencia significativa en el Pre test ($p=-0.743>0.05$) y el Post test ($p=0.377>0.05$) entre los Grupos Experimental y Control.

Tabla 12

Prueba T de Student para determinar diferencia significativa en la dimensión Estabilidad en los Grupos Experimental y Control

Grupos comparados	t	Sig.
G.E. Pre test vs G.E. Pos test	-1.352	0.201
G.C. Pre test vs G.C. Pos test	0.451	0.660
Pre test G. Experimental vs G. Control	-1.177	0.251
Pos test G. Experimental vs G. Control	0.320	0.753

Interpretación

En la tabla 12, en cuanto a la diferencia en la dimensión *Estabilidad*, podemos apreciar que no existe diferencia significativa entre el Pre test y el Post test en el Grupo Experimental ($p=0.201>0.05$), de igual forma en el Grupo control no existe diferencia significativa entre el Pre test y el Post test ($p=0.660>0.05$). Así mismo podemos apreciar que no existe diferencia significativa en el Pre test ($p=-0.251>0.05$) y el Post test ($p=0.753>0.05$) entre los Grupos Experimental y Control.

IV. DISCUSIÓN

Este trabajo de investigación tuvo como propósito aplicar un programa de habilidades sociales a estudiantes de secundaria para ver si el programa influye en el clima social familiar de estos alumnos. Los resultados obtenidos al culminar el trabajo confirmaron la hipótesis general propuesta; es decir que la aplicación del programa de habilidades sociales influye significativamente en el clima social familiar en estudiantes de secundaria de una institución educativa de Coina. Esta premisa quedó avalada por el resultado obtenido en la tabla N° 9 donde se observó una diferencia significativa ($t = -2.351$; $p = 0.037 < 0.05$) entre el pre test y el pos test en el grupo Experimental. Así mismo, la tabla N° 4 da cuenta de la efectividad del programa donde se aprecia que, en el grupo experimental antes de la aplicación del programa, el 8% de los alumnos tenía un nivel Alto en cuanto a la variable clima social familiar y que luego de la aplicación del programa este porcentaje en el nivel Alto se incrementó a 15%. Mientras que en el grupo control el resultado fue a la inversa; es decir, el grupo control experimentó un decremento en el pos test en relación al pre test. Estos resultados nos indican que el programa de habilidades sociales tuvo un efecto positivo en el grupo experimental. Estos resultados corroboran los hallazgos de Aguilar (2017) y Gálvez (2017) quienes afirmaron que, tras la aplicación de sus programas de habilidades sociales, los resultados obtenidos de ambos pos test arrojaron que los grupos experimentales mejoraron sus habilidades sociales a diferencia de los grupos control que no mejoraron. Esto quiere decir, que los programas de habilidades sociales fomentan el perfeccionamiento de las mismas en los adolescentes.

En cuanto al objetivo específico 1: Determinar la diferencia entre el pre test y el pos test en la dimensión Relaciones en los grupos experimental y control, encontramos que en el grupo experimental se percibe un incremento del nivel Medio en la dimensión Relaciones de 38% en el pre test a un 69% en el pos test; Esto quiere decir, que los estudiantes perciben que en casa hay un mayor apoyo entre sus miembros donde se estimula las muestras de afecto entre ellos y la libre manifestación de sentimientos y donde el grado de interrelación conflictiva es mínimo. Este hallazgo guarda relación con lo encontrado por Vargas (2009) quien manifestó que los adolescentes que perciben su entorno familiar como positivo, donde se promueve la cohesión y expresividad entre sus miembros, están más predispuestos a demostrar actitudes prosociales. Sin embargo, esta diferencia no es significativa ($t = -0.824$; $p = 0.426 > 0.05$). De igual manera en el grupo control hubo un decremento donde los

resultados del pos test (46% en el nivel Medio) fueron menores a los del pre test (54% en el nivel Medio) donde no hubo diferencia significativa ($t = 1.036$; $p = 0.321 > 0.05$).

En cuanto al objetivo específico 2: Determinar la diferencia entre el pre test y el pos test en la dimensión Desarrollo en los grupos experimental y control, encontramos que en el grupo experimental se percibe un incremento del nivel Alto en la dimensión Desarrollo de 8% en el pre test a un 23% en el pos test; esto quiere decir que los estudiantes perciben que en casa se impulsa el desarrollo de la autonomía, la iniciativa para tomar decisiones, la competencia y el interés para participar en actividades sociales, académicas y recreacionales en familia; sin embargo, esta diferencia no es significativa ($t = -1.148$; $p = 0.273 > 0.05$). Por otro lado, en el grupo control también se percibe un incremento del nivel Alto variando de un 0% en el pre test a un 15% en el pos test. Hay que mencionar que ese cambio producido en el grupo control se debió a la intervención del administrador del centro educativo quien se reunió y trabajó con los padres de los alumnos de ese grupo para realizar actividades por el aniversario del centro educativo donde se promovió la integración entre padres e hijos. Dentro de la comunidad, dicha festividad es considerada una de las más importantes. Sin embargo, esta diferencia no es significativa ($t = 0.772$; $p = 0.455 > 0.05$).

En cuanto al objetivo específico 3: Determinar la diferencia entre el pre test y el pos test en la dimensión Estabilidad en los grupos experimental y control, encontramos que en el grupo experimental se percibe un incremento del nivel Alto en la dimensión Estabilidad de un 8% en el pre test a un 15% en el pos test, podemos afirmar que el programa incrementó el número de los estudiantes que perciben en casa una adecuada organización y planificación de las actividades y responsabilidades; como también, un respeto a las reglas y normas establecidas en el hogar. Sin embargo, esta diferencia no es significativa ($t = -1.352$; $p = 0.201 > 0.05$). De igual manera en el grupo control hubo un decremento donde los resultados del pos test (0% en el nivel Alto) fueron menores a los del pre test (8% en el nivel Alto) donde no hubo diferencia significativa ($t = 0.451$; $p = 0.660 > 0.05$). Estos resultados se relacionan con lo encontrado por Núñez (2016) y Machaca (2018) quienes concuerdan al decir que los alumnos que perciben un hogar donde se respeta las normas, donde hay una buena organización y planificación de las tareas, desarrollan esas habilidades sociales.

En suma, todos estos hallazgos concuerdan con lo mencionado por Jeffrey (1994) quien refiere que las habilidades sociales son esos comportamientos que uno aprende y luego utiliza a la hora de interrelacionarse con los demás para conseguir reforzamiento del ambiente. Esto quiere decir, que, a mayor aceptación en casa de conductas positivas, que

demuestran habilidades sociales, mayor será el desarrollo de estas y mejor será la percepción que se tenga del clima familiar.

Los resultados encontrados nos permiten afirmar que el programa ha mejorado las habilidades sociales de los alumnos del grupo experimental; por otro lado, es necesario tener en consideración que durante el proceso de ejecución del presente proyecto de investigación, los alumnos del grupo control recibieron una variable interviniente ajena al experimento la cual consistió en participar junto con sus padres en la planificación y organización de las actividades por el aniversario de la institución educativa lo que influyó en la interacción entre padres e hijos y esto se pudo observar en el incremento de la dimensión Desarrollo en el pos test. Esto concuerda con lo expresado por Gonzales y Pereda (2009) quienes señalan que el clima social familiar es la suma de las aportaciones de cada miembro de la familia y que el buen clima dependerá del tipo de relaciones que se formen. Estos resultados, también confirma lo mencionado por López (2016) quien menciona que existe una relación significativa muy alta y directamente proporcional entre la dimensión desarrollo y las habilidades sociales; es decir, que aquellos estudiantes que perciben en sus padres una inclinación por realizar actividades culturales, académicas, sociales y de esparcimiento en conjunto, potencian las habilidades sociales necesarias para esas actividades.

Finalmente cabe mencionar que durante la aplicación del presente trabajo de investigación los alumnos del grupo experimental, en su gran mayoría no recibieron el apoyo de sus padres lo que hubiera contribuido al refuerzo de las actividades realizadas en las sesiones; es decir, a un mayor desarrollo de habilidades sociales y percepción del clima social familiar.

V. CONCLUSIONES

El grupo experimental incremento la variable habilidades sociales con una diferencia significativa ($p < 0.05$); sin embargo, el grupo control no mejoro el nivel de habilidades sociales en el pos test ($p > 0.05$).

En cuanto a la dimensión Relaciones, el grupo experimental presento una mejoría sin llegar a ser significativo ($p > 0.05$). Por otro lado, el grupo control disminuyo en la dimensión Relaciones sin que esta diferencia sea significativa ($p > 0.05$).

En cuanto a la dimensión Desarrollo, el grupo experimental presento una mejoría sin llegar a ser significativo ($p > 0.05$). Por otro lado, el grupo control mejoro en la dimensión Desarrollo sin que esta diferencia sea significativa ($p > 0.05$).

En cuanto a la dimensión Estabilidad, el grupo experimental presento una mejoría sin llegar a ser significativo ($p > 0.05$). Por otro lado, el grupo control disminuyo en la dimensión Estabilidad sin que esta diferencia sea significativa ($p > 0.05$).

VI. RECOMENDACIONES

Se recomienda al director de la institución educativa implementar el programa de habilidades sociales haciéndolo extensivo además de los alumnos, a los padres de familia y docentes de la institución.

Al director de la institución educativa, de implementar el programa, se recomienda ampliar el número de sesiones introduciendo la práctica de más habilidades para obtener mejores resultados.

A los futuros investigadores, se recomienda tener en cuenta otros factores que pueden interferir en el desarrollo del trabajo de investigación.

REFERENCIAS

- Aguilar, M. (2017). Programa de habilidades para la vida, para mejorar las habilidades sociales en estudiantes de 5to y 6to grado de primaria de la I.E. N° 5136 Fernando Belaunde Terry. (tesis de maestría). Universidad Cesar Vallejo. Callao. Recuperado de: http://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/5839/Aguilar_GML.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Beyebach, M. y Herrero de Vega, M. (2013). Como criar hijos tiranos. (1ª edición). Barcelona: Herder editorial.
- Argyle, M & Kendon, A. (1967). The experimental analysis of social performance, *Advances in Experimental Social Psychology*, 3, pp. 55-98.
- Arias, N. y Muñoz, N. (2014). Desarrollo de habilidades sociales en estudiantes que viven en contextos de vulnerabilidad social. (tesis de licenciatura). Universidad academia de humanismo cristiano. Santiago de Chile. Recuperado de: <http://bibliotecadigital.academia.cl/bitstream/handle/123456789/2235/TTRASO%20443.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Caballo, V. (2007). Manual de evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales. (7ª edición). Madrid. Siglo XXI de España editores S.A.
- Chávez, C. (2017). El clima social familiar como factor determinante en el rendimiento académico de las alumnas del cuarto año de educación secundaria de una institución educativa estatal de Trujillo. (tesis de maestría). Universidad Privada Antenor Orrego. Trujillo.
- Clavijo, A. (2002). Crisis, Familia y Psicoterapia. (1º edición.). La Habana: Editorial Ciencias médicas.
- Código de ética profesional del psicólogo peruano: recuperado de <http://www.angelfire.com/pe/actualidadpsi/archivo/etica.html>
- Combs, C. y Slaby, F. (1993). Programa de desarrollo de habilidades sociales. Chile: universitaria.
- Díaz, J. y Fiestas, C. (2014). Clima social familiar y habilidades sociales en estudiantes del cuarto año de educación secundaria de la institución educativa parroquial Santa Catalina de la ciudad de Juliaca, 2014. (tesis de licenciatura). Universidad Peruana Unión. Juliaca. Recuperado de:

https://repositorio.upeu.edu.pe/bitstream/handle/UPEU/125/Jeanette_Tesis_bac_hiller_2015.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Dongli, E y Cano, A. (2015). *Habilidades sociales*. España: SEAS.

Dumas, J & La Freniere, P. (1993). Mother-Child relationship as sources of support or stress: A comparison of competent, average, aggressive, and anxious dyad. *Child development*, 64, 1732-1754.

Fabes, R. Eisenberg, N. Karbon, M. Benzweig, J. Speer, A & Carlo, G. (2001) Socialization of children's vicarious emotional responding and prosocial behavior: Relations with mothers' perceptions of children's emotional reactivity. *Developmental Psychology*. 30: 45-55.

Gálvez, L. (2017). Programa de habilidades sociales en adolescentes de la institución educativa Luis Armando Cabello Hurtado. Manzanilla – Cercado de Lima (tesis de maestría) Universidad Cesar Vallejo. Lima. Recuperado de: http://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/8626/G%c3%a1lv ez_QLL.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Hernández, R., Fernández, C. y Baptista M. (2010). *Metodología de la investigación*. (5ª edición). Mexico D.F.: McGraw-Hill

Goldstein, A., Sprakfin, R., Gershaw, N. & Klein, P. (1980). *Skillstreaming the adolescent*. <https://bajafiles.com/f/E32kHA>

Gonzales, O. y Pereda, A. (2009). Relación entre el clima social familiar y el rendimiento escolar de los alumnos de la institución educativa N° 86502 San Santiago de Pamparomás en el 2006. (Tesis de maestría). Universidad César Vallejo. Chimbote.

Isaza, L. y Henao, G. (2011). Relaciones entre el Clima Social Familiar y el desempeño en habilidades sociales en niños y niñas entre dos y tres años de edad. *Acta Colombiana de Psicología*, 14(1), 19-30. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/acp/v14n1/v14n1a03.pdf>

Jeffrey, K. (1994). *Social-skills training. A practical Guide for interventions*. New York: Springer Publishing Co.

López, T. (2016). Clima social familiar y habilidades sociales en estudiantes de primer año de secundaria de una institución educativa del distrito de Miraflores, 2016. (tesis de maestría). Universidad Cesar Vallejo. Lima. Recuperado de:

http://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/24369/Lopez_RT_G.pdf?sequence=1&isAllowed=y

- Machaca, K. (2018). Clima social familiar y habilidades sociales de los estudiantes de la institución educativa secundaria Inca Garcilaso de la Vega, Juliaca 2017. (tesis de licenciatura). Universidad Nacional del Altiplano. Puno. Recuperado de: http://repositorio.unap.edu.pe/bitstream/handle/UNAP/7236/Machaca_Condori_Karina.pdf?sequence=4&isAllowed=y
- Michelson, L. y Cols, S. (1987). Las habilidades sociales en la infancia, evolución y tratamiento. Barcelona: Martínez Roca.
- Ministerio De Salud. (2005) Manual De Habilidades Sociales En Adolescentes Escolares. (1° edición). Lima. Ministerio de salud.
- Moos, R; Moos, B & Trickett, E (1982). The social Climate Scale: Family, work, Correctional Institutions and Classroom Environment Scales. California. Universidad de Stanford.
- Morgan, M. (2013). Clima social familiar, inteligencia emocional y rendimiento académico en alumnos de psicología de la Universidad Cesar Vallejo de Trujillo, 2011. (tesis de maestría). Universidad Cesar Vallejo. Trujillo.
- Núñez, L. (2016). Relación entre el clima social familiar y habilidades sociales en estudiantes de educación secundaria de cuarto y quinto grado de la I. E Federico Helguero Seminario, Piura, 2015. (tesis de licenciatura). Universidad Católica los Angeles de Chimbote. Piura. Recuperado de: http://repositorio.uladech.edu.pe/bitstream/handle/123456789/119/NU%c3%91EZ_FLORES_LUZBEY_CLIMA_SOCIAL_FAMILIAR_HABILIDADES_SOCIALES.pdf?sequence=4&isAllowed=y
- Ortiz, A (2008). Diccionario de pedagogía, didáctica y metodología. Madrid: Cepediz.
- Pezúa, M. (2012). Clima social familiar y su relación con la madurez social del niño(a) de 6 a 9 años. (tesis de maestría). Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Lima. Recuperado de: <https://pdfs.semanticscholar.org/fd68/7f8d2d8007eded7e3ed9f4cf2ecf27e89238.pdf>
- Pizarro, R. (2016). Relación entre el clima social familiar y habilidades sociales en adolescentes trabajadores que asisten a dos escuelas públicas de lima metropolitana. (tesis de licenciatura). Universidad Peruana Cayetano Heredia.

Lima. Recuperado de:
<http://repositorio.upch.edu.pe/bitstream/handle/upch/573/Relaci%20entre%20el%20clima%20social%20familiar%20y%20habilidades%20sociales%20en%20adolescentes%20trabajadores%20que%20asisten%20a%20dos%20escuelas%20p%20bablicas%20de%20Lima%20Metropolitana.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Ruiz, C. y Guerra, E. (1993). Estandarización del test FES “escala de clima social en la familia”.

UNICEF (2016). Estado mundial de la infancia 2016. Una oportunidad para cada niño.
Recuperado de: <https://goo.gl/hiC9K5>

Vargas, J. (2009). Percepción de Clima Social Familiar y Actitudes ante Situaciones de Agravio en La Adolescencia Tardía. *Redalyc*, 26(22), 289-316. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=18011827007>

World Family Map 2013: Mapping family change and child well-being outcomes recuperado de: <https://famiaperuana.wordpress.com/2013/05/04/el-entorno-familiar-influye-en-el-rendimiento-escolar-de-los-ninos-peruanos-segun-reporte-internacional-mapa-mundial-de-la-familia-2013/>

ANEXOS

Anexo 1: MATRÍZ DE CONSISTENCIA

TÍTULO: PROGRAMA DE HABILIDADES SOCIALES EN EL CLIMA SOCIAL FAMILIAR EN ESTUDIANTES DE SECUNDARIA DE UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA DE COINA

AUTOR: EDSON JESÚS GARRIDO LOAYZA

PROBLEMA	HIPÓTESIS	OBJETIVOS
¿Cómo influye el programa de habilidades sociales en el clima social familiar en estudiantes de secundaria de una institución educativa de Coina?	<p>Hipótesis General:</p> <p>H1. La aplicación del programa de habilidades sociales influye significativamente en el clima social familiar en estudiantes de secundaria de una institución educativa de Coina.</p> <p>H0. La aplicación del programa de habilidades sociales no influye significativamente en el clima social familiar en estudiantes de secundaria de una institución educativa de Coina.</p>	<p>Objetivo General: Determinar la influencia del programa de habilidades sociales en el clima social familiar en estudiantes de secundaria de una institución educativa de Coina.</p> <p>Objetivos Específicos: Determinar la diferencia entre el pre test y el pos test en la dimensión relaciones en los grupos experimental y control.</p> <p>Determinar la diferencia entre el pre test y el pos test en la dimensión desarrollo en los grupos experimental y control.</p> <p>Determinar la diferencia entre el pre test y el pos test en la dimensión estabilidad en los grupos experimental y control.</p>

VARIABLES E INDICADORES

VARIABLE INDEPENDIENTE: PROGRAMA				VARIABLE DEPENDIENTE: CLIMA SOCIAL FAMILIAR				
VARIABLE	DIMENSIONES	ÍTEMS	UNIDAD DE ANÁLISIS	VARIABLE	DIMENSIONES	INDICADORES	ÍTEMS	INSTRUMENTO
	Relaciones	<p>Que los estudiantes refuercen sus lazos familiares.</p> <p>Que los estudiantes puedan expresar adecuadamente sus sentimientos en su ambiente familiar.</p> <p>Que los estudiantes puedan comprender los sentimientos de los demás</p>			Relaciones	<p>Mide en que categoría se encuentra la familia en cuanto a comunicación, expresión de sentimientos y situaciones conflictivas.</p>	<p>1, 2, 3, 11, 12, 13, 21, 22, 23, 31, 32, 33, 41, 42, 43, 51, 52, 53, 61, 62, 63, 71, 72,</p>	

Programa de habilidades sociales		para evitar conflictos en casa.	Nominal	Clima Social en la familia			73, 81, 82, 83.	Escala de clima social en la familia (FES)
	Desarrollo	<p>Que los estudiantes logren una mayor independencia y toma de decisiones en el ambiente familiar.</p> <p>Fomentar en el estudiante la acción dentro del ambiente familiar.</p> <p>Que los estudiantes participen en actividades intelectuales, culturales y sociales con sus familiares.</p> <p>Que los estudiantes participen en actividades de esparcimiento con sus familiares.</p> <p>Que los estudiantes practiquen valores dentro del ambiente familiar.</p>			Desarrollo	<p>Evalúa en que categoría se encuentra la familia en cuanto al interés que tienen por practicar actividades que favorezcan al desarrollo personal.</p>	4, 5, 6, 7, 8, 14, 15, 16, 17, 18, 24, 25, 26, 27, 28, 34, 35, 36, 37, 38, 44, 45, 46, 47, 48, 54, 55, 56, 57, 58, 64, 65, 66, 67, 68, 74, 75, 76, 77, 78, 84, 85, 86, 87, 88.	
	Estabilidad	<p>Que los estudiantes puedan negociar la organización y planificación de sus actividades dentro de casa.</p> <p>Facilitar en los estudiantes en cumplimiento de sus deberes dentro del ambiente familiar.</p>			Estabilidad	<p>Evalúa en que categoría se encuentra la familia en cuanto a su organización y medidas de control adoptadas.</p>	9, 10, 19, 20, 29, 30, 39, 40, 49, 50, 59, 60, 69, 70, 79, 80, 89, 90.	

DISEÑO DE INVESTIGACIÓN	POBLACIÓN Y MUESTRA	TÉCNICAS E INSTRUMENTOS	MÉTODO DE ANÁLISIS DE DATOS
<p>El diseño de investigación fue cuasi experimental, contando con un grupo experimental al cual se le aplico el programa y un grupo control que dio fiabilidad a los resultados obtenidos, por lo que fue necesario el uso de mediciones pre test y pos test</p>	<p>Está formada por todos los estudiantes de cuarto grado de secundaria, sección “A” y “B” de la I.E N° 80278 San Miguel; Coina.</p>	<p>TÉCNICAS: Las técnicas utilizadas fueron la entrevista y observación. Ambas técnicas constituyeron la herramienta principal del psicólogo a la hora de ejercer su trabajo ya que le permitió de una manera rápida y sencilla obtener información importante acerca de lo que estaba investigando. Dicha información recabada le sirvió al psicólogo para poder determinar los pasos que siguió más adelante.</p> <p>INSTRUMENTO: El instrumento utilizado para este trabajo de investigación fue la escala de clima social (FES), creada en 1982 y cuyos autores son R. H. Moos y E. J. Trickett. Esta escala ser aplicada de manera individual o colectiva y su desarrollo no tiene un tiempo exacto de duración, pero puede durar en promedio 20 minutos. La escala consta de 90 ítems que evalúan nueve áreas que están contenidas en tres dimensiones: relaciones, desarrollo y estabilidad. Por ser el instrumento de autores extranjeros y creados en el extranjero, se decidió trabajar con una versión de la escala que fue adaptada a nuestra realidad de nombre escala de clima social en la familia (FES). Esta versión de la escala fue estandarizada por Cesar Ruiz Alva y Eva Guerra en el año 1993 en la ciudad de Lima. Esta escala estandarizada, al igual que la versión original, sigue siendo de fácil administración y corrección y mide o evalúa los mismos aspectos relacionales, de la versión original, que se dan en el ambiente familiar. La aplicación y corrección de esta escala permitió recabar datos de los participantes de la investigación acerca del clima social familiar que cada uno percibía en su hogar. La utilización de esta escala resultó idónea para el presente trabajo de investigación porque mide nuestra variable dependiente y además porque goza sustento teórico, empírico y utiliza una adecuada técnica psicométrica.</p>	<p>Para elaborar nuestra base de datos, primero se tuvo que aplicar la escala de clima social en la familia a los dos grupos que participaron en el trabajo de investigación. La primera aplicación de la escala se realizó antes de aplicar el programa y la segunda aplicación de la escala se realizó después de aplicar el programa. Las respuestas obtenidas fueron utilizadas para el análisis descriptivo e inferencial y para esto se hizo uso del programa SPSS 22 y el programa Excel 2016.</p>

ESCALA DE CLIMA SOCIAL EN LA FAMILIA (FES)

I. FICHA TÉCNICA

1. Autores: Estados Unidos / 1982 R.H. MOOS Y E.J. TRICKETT
2. Estandarización: Lima / 1993 CESAR RUIZ ALVA / EVA GUERRA TURIN
3. Administración: individual / colectiva.
4. Duración: variable (promedio 20 minutos)
5. Significación: Evalúa las características socioambientales y las relaciones personales en familia.
6. Tipificación: Baremos para la forma individual o en grupo familiar elaborados con muestras de Lima Metropolitana
7. Áreas que mide:

COHESIÓN (Co) Mide el grado en el que los miembros del grupo familiar están compenetrados y se apoyan entre sí. **EXPRESIVIDAD (Ex)** Explora el grado en el que se permite y anima a los miembros de la familia a actuar libremente y a expresar directamente sus sentimientos. **CONFLICTO (Ct)** Grado en el que se expresan libre y abiertamente la cólera, agresividad y conflicto entre los miembros de la familia. Estas tres áreas nos hablan de la dimensión **RELACIONES** que mide el grado de comunicación y libre expresión dentro de la familia y el grado de interacción conflictiva que la caracteriza.

AUTONOMÍA (Au) Grado en que los miembros de la familia están seguros de sí mismos, son independientes y toman sus propias, decisiones. **ACTUACIÓN (Ac)** Grado en que las actividades (tal como el colegio o el trabajo) se enmarcan en una estructura orientada a la acción o competición. **INTELLECTUAL - CULTURAL (Ic)** Grado de interés en las actividades de tipo político - intelectuales, culturales y sociales. **SOCIAL – RECREATIVO (SR)** grado de participación en diversas actividades de esparcimiento. **MORALIDAD - RELIGIOSIDAD (MR)** Importancia que se le da a las prácticas y valores de tipo ético y religioso. Estas cinco áreas nos hablan de la dimensión **DESARROLLO** que evalúa la importancia que tienen dentro de la familia ciertos procesos de desarrollo personal, que pueden ser fomentados o no, por la vida en común.

ORGANIZACIÓN (OR) Importancia que se le da en el hogar a una clara organización y estructura al planificar las actividades y responsabilidades de la familia. **CONTROL (CN)** En el que la dirección de la vida familiar se atiene a reglas y procedimientos

establecidos. Estas dos áreas miden la dimensión **ESTABILIDAD** que proporciona información sobre la estructura y organización de la familia y sobre el grado de control que normalmente ejercen unos miembros de la familia sobre otros.

II. CONFIABILIDAD

Para la estandarización Lima, usando el método de Consistencia Interna los coeficientes de fiabilidad van de 0.88 a 0.91 con una media de 0.89 para el examen individual, siendo las áreas Cohesión, Intelectual - cultural., Expresión y Autonomía, las más altas. (La muestra usada para este estudio de confiabilidad fue de 139 jóvenes con promedio de edad 17 años).

En el test-retest con 2 meses de lapso los coeficientes eran de 0.86 en promedio (variando de 3 a 6 pts)

III. VALIDEZ

En nuestro estudio se probó la validez de la prueba correlacionándola con la prueba de Bell específicamente el área de Ajuste en el hogar (con adolescentes los coeficientes fueron: en área Cohesión 0.57, Conflicto 0.60, Organización. 0.51). Con adultos los coeficientes fueron 0.60, 0.59 0.57, para las mismas áreas y Expresividad 0.53, en el análisis a nivel del grupo familiar. También se prueba el FES con la Escala TAMAI (Área Familiar) y al nivel individual los coeficientes en Cohesión son de 0.62, Expresividad de 0.53 y Conflicto 0.59. Ambos trabajos demuestran la validez de la Escala FES. (La muestra individual fue de 100 jóvenes y de 77 familias).

ESCALA DE CLIMA SOCIAL EN FAMILIA (FES) DE R.H. MOOS

INSTRUCCIONES:

A continuación, se presenta en este impreso, una serie de frases. Las mismas que Ud. tiene que leer y decir si le parecen verdaderos o falsos en relación con su familia.

Si Ud. cree que, respecto a su familia, la frase es verdadera o casi siempre verdadera marcará en la **hoja de Respuesta** una **(X)** en el espacio correspondiente a la **V** (verdadero) si cree que es falsa o casi siempre falsa, marcará una **(X)** en el espacio correspondiente a la **F** (falso).

Si considera que la frase es cierta para unos miembros de la familia y para otros, falsa marque la respuesta que corresponda a la mayoría.

Siga el orden de la numeración que tienen las frases aquí y en la hoja de respuesta para evitar equivocaciones. La flecha le recordará que tiene que pasar a otra línea en la hoja de respuesta. Recuerde que se pretende conocer lo que piensa Ud. sobre su familia; no intente reflejar la opinión de los demás miembros de ésta.

(NO ESCRIBA NADA EN ESTE IMPRESO)

.....

1. En mi familia nos ayudamos y apoyamos realmente unos a otros.
2. Los miembros de la familia guardan a menudo, sus sentimientos para si mismos.
3. En nuestra familia peleamos mucho.
4. En general, ningún miembro de la familia decide por su cuenta.
5. Creemos que es importante ser los mejores en cualquier cosa que hagamos.
6. A menudo hablamos de temas políticos o sociales en familia.
7. Pasamos en casa la mayor parte de nuestro tiempo libre.
8. Los miembros de mi familia asistimos con bastante frecuencia a las diversas actividades de la iglesia.
9. Las actividades de nuestra familia se planifican con cuidado.
10. En mi familia tenemos reuniones obligatorias muy pocas veces.

.....▶

11. Muchas veces da la impresión de que en casa solo estamos pasando el rato.
12. En casa hablamos abiertamente de lo que nos parece o queremos.
13. En mi familia casi nunca mostramos abiertamente nuestros enojos.
14. En mi familia nos esforzamos mucho para mantener la independencia de cada uno.
15. Para mi familia es muy importante triunfar en la vida.

16. Casi nunca asistimos a reuniones culturales (exposiciones, conferencias, etc.)
17. Frecuentemente vienen amistades a visitarnos a casa.
18. En mi casa no rezamos en familia.
19. En mi casa somos muy ordenados y limpios.
20. En nuestra familia hay muy pocas normas que cumplir.

.....▶

21. Todos nos esforzamos mucho en lo que hacemos en casa.
22. En mi familia es difícil "desahogarse" sin molestar a todos.
23. En la casa a veces nos molestamos tanto que a veces golpeamos o rompemos algo.
24. En mi familia cada uno decide por sus propias cosas.
25. Para nosotros no es muy importante el dinero que gane cada uno.
26. En mi familia es muy importante aprender algo nuevo o diferente
27. Alguno de mi familia practica habitualmente algún deporte.
28. A menudo hablamos del sentido religioso de la Navidad, Semana Santa, Santa Rosa de Lima, etc.
29. En mi casa, muchas veces resulta difícil encontrar las cosas cuando las necesitamos.
30. En mi casa una sola persona toma la mayoría de las decisiones.

.....▶

31. En mi familia estamos fuertemente unidos.
32. En mi casa comentamos nuestros problemas personales.
33. Los miembros de mi familia, casi nunca expresamos nuestra cólera.
34. Cada uno entra y sale de la casa cuando quiere.
35. Nosotros aceptamos que haya competencia y "que gane el mejor"
36. Nos interesan poco las actividades culturales.
37. Vamos con frecuencia al cine, excursiones, paseos.
38. No creemos en el cielo o en el infierno.
39. En mi familia la puntualidad es muy importante.
40. En la casa las cosas se hacen de una forma establecida.

.....▶

41. Cuando hay que hacer algo en la casa, es raro que se ofrezca algún voluntario.
42. En la casa, si a alguno se le ocurre de momento hacer algo, lo hace sin pensarlo más.
43. Las personas de mi familia nos criticamos frecuentemente unas a otras.
44. En mi familia, las personas tienen poca vida privada o independiente.

45. Nos esforzamos en hacer las cosas cada vez un poco mejor
46. En mi casa casi nunca tenemos conversaciones intelectuales.
47. En mi casa casi todos tenemos una o dos aficiones.
48. Las personas de mi familia tenemos ideas muy precisas sobre lo que esta bien o mal.
49. En mi familia cambiamos de opinión frecuentemente.
50. En mi casa se dan mucha importancia a cumplir las normas.

.....▶

51. Las personas de mi familia nos apoyamos unas a otras.
52. En mi familia, cuando uno se queja, siempre hay otro que se siente afectado.
53. En mi familia a veces nos peleamos y nos vamos a las manos.
54. Generalmente, en mi familia cada persona solo confía en si misma cuando surge un problema.
55. En la casa nos preocupamos poco por los ascensos en el trabajo o las notas en el colegio.
56. Algunos de nosotros toca algún instrumento musical.
57. Ninguno de la familia participa en actividades recreativas, fuera de trabajo o del colegio.
58. Creemos que hay algunas cosas en las que hay que tener fe.
59. En la casa nos aseguramos de que nuestros dormitorios queden limpios y ordenados.
60. En las decisiones familiares todas las opiniones tienen el mismo valor.

.....▶

61. En mi familia hay poco espíritu de grupo.
62. En mi familia los temas de pagos y dinero se tratan abiertamente.
63. Si en mi familia hay desacuerdo, todos nos esforzamos para suavizar las cosas y mantener la paz.
64. Las personas de mi familia reaccionan firmemente unos a otros al defender sus propios derechos.
65. En nuestra familia apenas nos esforzamos para tener éxito.
66. Las personas de mi familia vamos con frecuencia a la biblioteca o leemos obras literarias.
67. Los miembros de la familia asistimos a veces a cursillos o clases particulares por afición o por interés.
68. En mi familia cada persona tiene ideas distintas sobre lo que es bueno o malo.
69. En mi familia están claramente definidas las tareas de cada persona.
70. En mi familia cada uno tiene libertad para lo que quiera.



71. Realmente nos llevamos bien unos con otros.
72. Generalmente tenemos cuidado con lo que nos decimos.
73. Los miembros de la familia estamos enfrentados unos con otros.
74. En mi casa es difícil ser independiente sin herir los sentimientos de los demás.
75. “Primero es el trabajo, luego es la diversión” es una norma en mi familia.
76. En mi casa ver la televisión es más importante que leer.
77. Las personas de nuestra familia salimos mucho a divertirnos.
78. En mi casa, leer la Biblia es algo importante.
79. En mi familia el dinero no se administra con mucho cuidado.
80. En mi casa las normas son muy rígidas y tienen que cumplirse.



81. En mi familia se concede mucha atención y tiempo a cada uno.
82. En mi casa expresamos nuestras opiniones de modo frecuente y espontáneo.
83. En mi familia creemos que no se consigue mucho elevando la voz.
84. En mi casa no hay libertad para expresar claramente lo que se piensa.
85. En mi casa hacemos comparaciones sobre nuestra eficacia en el trabajo o el estudio.
86. A los miembros de mi familia nos gusta realmente el arte, la música o la literatura.
87. Nuestra principal forma de diversión es ver la televisión o escuchar radio.
88. En mi familia creemos que el que comete una falta tendrá su castigo.
89. En mi casa generalmente la mesa se recoge inmediatamente después de comer.
90. En mi familia, uno no puede salirse con la suya.

(COMPRUEBE SI HA CONTESTADO A TODAS LAS FRASES)

Anexo 3: Consentimiento informado

CONSENTIMIENTO INFORMADO – DIRECTOR DE INSTITUCIÓN

Por medio del presente confirmo mi consentimiento para participar en la investigación denominada: **Programa de habilidades sociales en el clima social familiar en estudiantes de secundaria de una institución educativa de Coina.**

Se me ha explicado que la participación de mis alumnos consistirá en lo siguiente:

Se les plantearán diferentes preguntas, a través de entrevistas y/o cuestionarios, algunas de ellas personales, familiares, acerca de nuestra institución o de diversa índole, pero todo lo que diga a los investigadores, será confidencial.

Durante el desarrollo del presente programa se les pedirá participar en una serie de técnicas, dinámicas y ejercicios para mejorar sus habilidades sociales.

Entiendo que las personas a mi cargo deben responder con la verdad y que la información que brinden debe ser confidencial. Así mismo, de ser publicado el presente estudio, se salvaguardará el nombre de la institución a mi cargo, salvo consentimiento expreso de mi representada.

Acepto voluntariamente que mi institución participe en esta investigación, comprendo qué cosas se van a hacer durante la misma. Igualmente entiendo que tanto las personas a mi cargo como yo, podemos elegir no participar y que podemos retirarnos del estudio cuando alguno de los dos lo decida. Del mismo modo, comprendo que lo alumnos tienen derecho a negarse a participar de la investigación, aunque yo haya dado mi consentimiento.

Coina, 16 de setiembre de 2019

 Sello y firma
Edgar G. Huacanjulca Munchola
DIRECTOR

Anexo 4: Constancia de haber realizado el trabajo de investigación

CONSTANCIA DE HABER REALIZADO INVESTIGACIÓN EN UNA INSTITUCIÓN

Conste por el presente documento, que el Sr: **Edson Jesús Garrido Loayza**, perteneciente a la carrera Profesional de Psicología, ha realizado la investigación denominada **Programa de habilidades sociales en el clima social familiar en estudiantes de secundaria de una institución educativa de Coina** en el periodo comprendido entre el 16-09-19 y 07-11-19, en la institución educativa N° 80278 San Miguel, conduciéndose con propiedad y conforme a lo establecido en reglamento de Investigación de la Universidad Cesar Vallejo. Asimismo, ha entregado a esta dirección, una copia del informe de investigación, conteniendo los resultados, conclusiones y recomendaciones derivados de dicho estudio.

Se expide la presente a solicitud de la parte interesada para los fines que estime convenientes.

Coina, 29 de noviembre de 2019


Sello y firma
Edgar G. Huacanjulca Minchola
DIRECTOR

Anexo 5: Validación de Expertos

EVALUACIÓN POR JUICIO DE EXPERTOS

Respetado juez: Usted ha sido seleccionado para evaluar del Programa titulado "Mejorando las habilidades sociales". La evaluación de dicho programa es de gran relevancia para lograr que sea válido y que los resultados obtenidos a partir de éste sean utilizados eficientemente; aportando al área de Educación como a sus aplicaciones. Agradecemos su valiosa colaboración.

1. DATOS GENERALES DEL JUEZ

ALVA PICHEN, GILBERTO EDUARDO

Nombre del juez: _____

Grado profesional: Maestría (X)
Doctor ()

Área de Formación académica: Educación Inicial () Educación Primaria ()
Educación Secundaria () Psicólogo (X)

Áreas de experiencia profesional: PSEC. (GENICA)

Institución donde labora: _____

Tiempo de experiencia profesional en el área: 2 a 4 años ()
Más de 5 años (X)

Experiencia en Investigación: Si

2. PROPÓSITO DE LA EVALUACIÓN:

- Validar el contenido del programa de intervención.
- Juzgar la pertinencia de las actividades y técnicas de intervención de acuerdo a los objetivos diseñados por el autor (a).

3. DATOS DEL PROGRAMA DE INTERVENCIÓN

Nombre de la Programa :	Aplicación del programa "Mejorando las habilidades sociales"
Autor:	Br. Garrido Loayza Edson Jesús
Objetivo :	Mejorar las habilidades sociales en estudiantes de secundaria de una institución educativa de Coima.
Administración:	Colectiva
Tiempo de aplicación:	10 sesiones
Ámbito de aplicación:	Estudiantes del nivel secundario



FIRMA DEL EVALUADOR
COLEGIO DE PSICÓLOGOS DEL PERÚ
REGIÓN VII - LA LIBERTAD

ALMA PICHEN GILBERTO EDUARDO
C.PSIC.º N° 11172
MAG. PSICÓLOGO

EVALUACIÓN POR JUICIO DE EXPERTOS

Respetado juez: Usted ha sido seleccionado para evaluar del Programa titulado "Mejorando las habilidades sociales". La evaluación de dicho programa es de gran relevancia para lograr que sea válido y que los resultados obtenidos a partir de éste sean utilizados eficientemente; aportando al área de Educación como a sus aplicaciones. Agradecemos su valiosa colaboración.

1. DATOS GENERALES DEL JUEZ

Nombre del juez: Alfonso Johnny Aguilar León Mabea		
Grado profesional:	Maestría (<input checked="" type="checkbox"/>)	
	Doctor ()	
Área de Formación académica:	Educación Inicial ()	Educación Primaria ()
	Educación Secundaria ()	Psicólogo (<input checked="" type="checkbox"/>)
Áreas de experiencia profesional: Clínica		
Institución donde labora: Hospital E.B. La Moria		
Tiempo de experiencia profesional en el área :	2 a 4 años ()	
	Más de 5 años (<input checked="" type="checkbox"/>)	
Experiencia en Investigación: S		

2. PROPÓSITO DE LA EVALUACIÓN:

- a. Validar el contenido del programa de intervención.
- b. Juzgar la pertinencia de las actividades y técnicas de intervención de acuerdo a los objetivos diseñados por el autor (a).

3. DATOS DEL PROGRAMA DE INTERVENCIÓN

Nombre de la Programa :	Aplicación del programa "Mejorando las habilidades sociales"
Autor:	Br. Garrido Loayza Edson Jesús
Objetivo :	Mejorar las habilidades sociales en estudiantes de secundaria de una institución educativa de Coima.
Administración:	Colectiva
Tiempo de aplicación:	10 sesiones
Ámbito de aplicación:	Estudiantes del nivel secundario


 M^{sc}. Alfonso J. A. Aguilar León
 PSICÓLOGA
 P.L.P. 12109
 HOSPITAL E.B. LA MORIA

FIRMA DEL EVALUADOR

EVALUACIÓN POR JUICIO DE EXPERTOS

Respetado juez: Usted ha sido seleccionado para evaluar del Programa titulado "Mejorando las habilidades sociales". La evaluación de dicho programa es de gran relevancia para lograr que sea válido y que los resultados obtenidos a partir de éste sean utilizados eficientemente; aportando al área de Educación como a sus aplicaciones. Agradecemos su valiosa colaboración.

1. DATOS GENERALES DEL JUEZ

Nombre del juez:	<i>Antonio Miguel Benites Romero</i>		
Grado profesional:	Maestría (<input checked="" type="checkbox"/>)		
	Doctor ()		
Área de Formación académica:	Educación Inicial ()	Educación Primaria ()	
	Educación Secundaria ()	Psicólogo (<input checked="" type="checkbox"/>)	
Áreas de experiencia profesional:	<i>Clínica y Educación</i>		
Institución donde labora:	<i>Centro de Salud Mental Comunitario Florencia de Mora Universidad Cesar Vallejo</i>		
Tiempo de experiencia profesional en el área :	2 a 4 años ()		
	Más de 5 años (<input checked="" type="checkbox"/>)		
Experiencia en Investigación:	<i>Si</i>		

2. PROPÓSITO DE LA EVALUACIÓN:

- a. Validar el contenido del programa de intervención.
- b. Juzgar la pertinencia de las actividades y técnicas de intervención de acuerdo a los objetivos diseñados por el autor (a).

3. DATOS DEL PROGRAMA DE INTERVENCIÓN

Nombre de la Programa :	Aplicación del programa "Mejorando las habilidades sociales"
Autor:	Br. Garrido Loayza Edson Jesús
Objetivo :	Mejorar las habilidades sociales en estudiantes de secundaria de una institución educativa de Coima.
Administración:	Colectiva
Tiempo de aplicación:	10 sesiones
Ámbito de aplicación:	Estudiantes del nivel secundario


 Mg. Benites Romero I. Miguel
 PSICÓLOGO
 C. P. S. P. N° 15686

FIRMA DEL EVALUADOR

EVALUACIÓN POR JUICIO DE EXPERTOS

Respetado juez: Usted ha sido seleccionado para evaluar del Programa titulado "Mejorando las habilidades sociales". La evaluación de dicho programa es de gran relevancia para lograr que sea válido y que los resultados obtenidos a partir de éste sean utilizados eficientemente; aportando al área de Educación como a sus aplicaciones. Agradecemos su valiosa colaboración.

1. DATOS GENERALES DEL JUEZ

Nombre del juez:	MARIANELLA GRACEY PUESCAS		
Grado profesional:	Maestría (X)	Doctor ()	
Área de Formación académica:	Educación Inicial ()	Educación Primaria ()	Psicólogo (X)
Áreas de experiencia profesional:	PSICOLOGIA CLÍNICA.		
Institución donde labora:	HOSPITAL DE ESPECIALIDADES BÁSICAS LANDRIA.		
Tiempo de experiencia profesional en el área:	2 a 4 años ()	Más de 5 años (X)	
Experiencia en Investigación:	S.		

2. PROPÓSITO DE LA EVALUACIÓN:

- Validar el contenido del programa de intervención.
- Juzgar la pertinencia de las actividades y técnicas de intervención de acuerdo a los objetivos diseñados por el autor (a).

3. DATOS DEL PROGRAMA DE INTERVENCIÓN

Nombre de la Programa :	Aplicación del programa "Mejorando las habilidades sociales"
Autor:	Br. Garrido Loayza Edson Jesús
Objetivo :	Mejorar las habilidades sociales en estudiantes de secundaria de una institución educativa de Coima.
Administración:	Colectiva
Tiempo de aplicación:	10 sesiones
Ámbito de aplicación:	Estudiantes del nivel secundario


Mg. Mariamella B. Gracey Puescas
PSICOLOGA
C.P.R. 14529

FIRMA DEL EVALUADOR

PROGRAMA “MEJORANDO LAS HABILIDADES SOCIALES”

SESIÓN N° 1:

RELACIONES

OBJETIVO DE LA SESIÓN: Que los estudiantes refuercen sus lazos familiares.

ACTIVIDADES

Dinámica de presentación: “PRESENTACIÓN POR PAREJAS”

• **Objetivo:** Presentar y animar al grupo a participar.

• **Desarrollo:**

El instructor indica a los participantes que se presenten por parejas, y que deben intercambiar la siguiente información: nombres y apellidos completos, deporte y pasatiempo favorito. Cada participante busca una persona y pide los datos requeridos. Luego se reúne el grupo y cada participante presenta a su pareja. El instructor hace un pequeño comentario sobre las conductas y actitudes mostradas en el ejercicio.

Preparación de los participantes

• **Objetivo:** Dar explicaciones precisas acerca de las actividades que desempeñarán.

• **Desarrollo:** El instructor describirá los objetivos del grupo y su relación con los déficits de habilidades específicas del adolescente. Mencionará con brevedad y de modo general los procedimientos que se utilizarán. Así mismo, comentará los beneficios que se obtendrán con la participación, aclarando que el grupo ayudará al alumno en temas específicos como arreglárselas en casa.

Aprendizaje estructurado

• **Objetivo:** Presentar y demostrar a los estudiantes el modelamiento de la habilidad de ayudar a los demás.

• **Desarrollo:**

El instructor presenta someramente la habilidad de ayudar a los demás.

○ Presenta brevemente la aptitud antes de mostrar el modelamiento.

○ Hace preguntas a los estudiantes para ayudarlos a que definan la habilidad con sus propias palabras. Ej.

¿Quién sabe que es ayudar a los demás? ¿Qué quiere decir ayudar a los demás para ti?

AYUDAR A LOS DEMÁS

Es una habilidad que te permitirá mejorar tu calidad de vida en general. Pero además de ser una buena acción, estas acciones benefician a la persona que lo realiza y recibe la acción. Cuando uno se hace

voluntario con la pura intención de ayudar a los demás surge un sentimiento de satisfacción. La sensibilidad se afina, la disponibilidad crece y las relaciones se fortalecen de manera que todos salen beneficiados.

Para que servirá:

- ✓ Servirá para generar un sentimiento de sociedad que te acercará más a los demás y viceversa, creando lazos fuertísimos de compañerismo.
 - ✓ Servirá para reducir el estrés y aumentar la sensación de logro y autorrealización.
 - ✓ Servirá para valorar más lo que tienes, por lo que ayudar también te ayudará a ser una persona más feliz.
- Pospone la discusión hasta que hayan visto el modelamiento. Si los estudiantes quieren prolongar la charla. Se dirá: “Esperemos a ver algunos ejemplos de gente que utiliza la habilidad y después continuaremos la discusión”.
 - Explicar aquello que seguirá a las escenas. Ej. “Una vez que hayamos visto los ejemplos, hablaremos de las veces en que han tenido que ayudar a los demás y de las ocasiones en las que tendrán que hacerlo en el futuro”.
 - Distribuir las fichas de la habilidad, pidiendo a los estudiantes que lean en voz alta los pasos conductuales.
 - Pedir a los estudiantes que sigan cada uno de los pasos del modelamiento a medida que se va describiendo.

El instructor presenta la exposición del modelamiento de la habilidad de ayudar a los demás.

- El instructor da dos ejemplos de la habilidad de ayudar a los demás, siguiendo los pasos conductuales.

Habilidad: AYUDAR A LOS DEMÁS	
Pasos	Notas para el instructor
1. Decide si la otra persona necesita y quiere que le ayudes.	Piensa en las necesidades de la otra persona; observa.
2. Piensa en la forma en que le puedes ayudar.	Podrías hacer algo, dar aliento o apoyo, o hacer que otra persona le ayude.
3. Pregunta a la otra persona si necesita y quiere que le ayudes.	Haz que tu ofrecimiento sea sincero, permitiendo que la otra persona pueda decir que no.
4. Ayuda a la otra persona.	-----

Representación de papeles

- **Objetivo:** Lograr que los estudiantes aprendan y practiquen la habilidad de ayudar a los demás.
- **Desarrollo:**

El instructor invita a comentar la habilidad de ayudar a los demás modelada.

- Pedir a los estudiantes que analicen en qué medida la situación reproducida les recuerda experiencias personales similares. Ej. ¿Las situaciones que acaban de ver, les recuerdan momentos en que han tenido que ayudar a los demás?
- Hacer preguntas que animen a los estudiantes a hablar del empleo de la habilidad de ayudar a los demás y de los problemas relacionados con ella. Ej. ¿Qué hacen en situaciones en las que tienen que ayudar a los demás? ¿Han tenido que ayudar a los demás alguna vez?

El instructor organiza la representación de papeles.

- Pedir a un estudiante que se haya ofrecido para comentar una situación, distintos detalles sobre donde, cuando y con quien cree que la habilidad de ayudar a los demás podrá ser útil en el futuro.
- Asignar a este estudiante el papel de actor principal, y pedirle que elija a un coactor (alguien que le haga recordar a la persona con la cual utilizara la habilidad de ayudar a los demás en la vida real). Ej. ¿Qué aspecto tiene...? ¿Quién en esta clase se parece algo a...?
- Obtener más información del actor principal, y preparar el escenario donde tendrá lugar la representación. Ej. ¿En qué lugar vas a hablar con...? ¿Estarás de pie o sentado? ¿Qué hora será? ¿De dónde viene...?, etc.
- Ensayar con el actor principal lo que dirá y hará durante la representación. Ej. ¿Qué dirás en el paso conductual número 1? ¿Qué harás si el coactor...?
- Justo antes de empezar la representación de papeles, dar las instrucciones finales a cada uno de los miembros del grupo, según el papel que desempeñen. Ej. **Al actor principal:** “intenta seguir todos los pasos de la mejor forma posible”. **Al coactor:** “Trata de hacer el papel de... de la mejor manera que puedas. Di y haz lo que crees que... haría”. **A los otros estudiantes del grupo:** “Observen si... sigue los pasos conductuales para que después de la representación podamos discutirlo”.

El instructor indica a los actores que ya pueden empezar.

- Un estudiante (o ayudante) deberá situarse al lado del encerado para indicar los pasos a medida que se desarrolle la actuación.
- El instructor deberá colocarse cerca de los actores para ayudarlos en lo que sea necesario.
- En el caso de que la representación de papeles se aparte demasiado de los pasos conductuales o se desvíe del tema, el instructor deberá interrumpir y después de hacer las correcciones necesarias, se volverá a empezar.

Retroalimentación y planificación de tareas

- **Objetivo:** Comentar, y analizar la representación para mejorar la actuación.

• **Desarrollo:**

El instructor propone la retroalimentación posterior a la representación de papeles.

- Pedir al actor principal que se abstenga de hacer comentarios hasta que haya escuchado a los demás.
- Preguntar al coactor. ¿Cómo te hizo sentir... en el papel de...?
- Preguntar a los observadores: ¿Cómo se siguieron los pasos conductuales? ¿Qué cosas específicas les han gustado o desagradado? ¿De qué forma el coactor ha desempeñado bien su papel?
- Comentar el seguimiento de los pasos conductuales, suministrar una recompensa social, señalar lo que se ha hecho bien, y analizar que más se podría haber hecho para mejorar la actuación.
- Preguntar al actor principal: ¿Ahora qué has oído todos los comentarios, que te parece el trabajo que has hecho? ¿Cómo piensas que has seguido todos los pasos?

El instructor ayuda a los estudiantes a planificar las tareas para casa.

- Preguntar a los estudiantes, cuando, como y con quien intentarían practicar los pasos conductuales antes de la próxima reunión.
- El instructor proporcionara a cada estudiante un informe de los deberes para obtener un compromiso escrito por parte de ellos, y para que en el próximo encuentro se evalúe la práctica de la nueva habilidad.

SESIÓN N° 2:

RELACIONES

OBJETIVO DE LA SESIÓN: Que los estudiantes puedan expresar adecuadamente sus sentimientos.

ACTIVIDADES

Dinámica de presentación: “SENTIMIENTOS DE AGRADO Y DESAGRADO”

• **Objetivo:** Afianzar las buenas relaciones y la expresión de sentimientos.

• **Desarrollo:** El instructor divide al grupo en 3 equipos.

Cada equipo debe colocarse lo más lejos posible de los otros.

Cada equipo pide un voluntario, el cual se colocará en medio del equipo y escuchara de cada compañero un sentimiento de agrado y otro de desagrado que pudo haber hecho sentir a cada uno de ellos.

Este proceso se repetirá con todos los integrantes del equipo.

Para terminar, el instructor reunirá a todos los equipos y preguntara a cada uno de los participantes como se sintieron al escuchar los sentimientos que produjeron en sus compañeros y como se sintieron a expresar sus sentimientos.

Aprendizaje estructurado

- **Objetivo:** Presentar y demostrar a los estudiantes el modelamiento de la habilidad de expresar los sentimientos.

- **Desarrollo:**

El instructor presenta someramente la habilidad de expresar los sentimientos.

- Presenta brevemente la aptitud antes de mostrar el modelamiento.
- Hace preguntas a los estudiantes para ayudarlos a que definan la habilidad con sus propias palabras. Ej. ¿Quién sabe que es expresar los sentimientos? ¿Qué quiere decir expresar los sentimientos para ti?

EXPRESAR LOS SENTIMIENTOS

Es una habilidad que te permitirá conocer tus propios sentimientos y expresar lo que sientes a la persona correcta y de una manera adecuada. Te ayudara a saber qué es lo que quieres, dar sentido a lo que pasa a tu alrededor y relacionarte mejor con los demás. Cuando las personas guardan sus sentimientos corren el riesgo de enfermar, de ahí la importancia de no acumular sentimientos.

Para que servirá:

- ✓ Servirá para llevar una vida más sana, entender mejor nuestras conductas y para poder tomar mejores decisiones.
- ✓ Servirá para fortalecer lazos de amistad o para distanciarte de las personas que causan malestar en tu vida.
- Pospone la discusión hasta que hayan visto el modelamiento. Si los estudiantes quieren prolongar la charla. Se dirá: “Esperemos a ver algunos ejemplos de gente que utiliza la habilidad y después continuaremos la discusión”.
- Explicar aquello que seguirá a las escenas. Ej. “Una vez que hayamos visto los ejemplos, hablaremos de las veces en que han tenido que expresar los sentimientos y de las ocasiones en las que tendrán que hacerlo en el futuro”.
- Distribuir las fichas de la habilidad, pidiendo a los estudiantes que lean en voz alta los pasos conductuales.
- Pedir a los estudiantes que sigan cada uno de los pasos del modelamiento a medida que se va describiendo.

El instructor presenta la exposición del modelamiento de la habilidad de expresar los sentimientos.

- El instructor da dos ejemplos de la habilidad de expresar los sentimientos, siguiendo los pasos conductuales.

Habilidad: EXPRESAR LOS SENTIMIENTOS	
Pasos	Notas para el instructor
1. Concéntrate en lo que está sucediendo en tu cuerpo.	----
2. Piensa en lo que ha sucedido para que te pongas así.	----
3. Piensa en lo que sientes.	Las posibilidades son: feliz, triste, del mal humor, preocupado, con miedo, turbación, decepcionado, frustrado, etc. El instructor deberá colocar una lista en la pizarra.
4. Piensa en las distintas formas que conoces para expresar lo que sientes y escoge una de ellas.	Considera las alternativas prosociales, como hablar de lo que se siente, realizar una actividad física para que desaparezca la tensión, hablar acerca del objeto que produce esas sensaciones que sientes, alejarse de las situaciones emotivas, o posponer la actividad. Considerar como, cuando, donde y con quien se podrá expresar lo que sientes.

Representación de papeles

• **Objetivo:** Lograr que los estudiantes aprendan y practiquen la habilidad de expresar los sentimientos.

• **Desarrollo:**

El instructor invita a comentar la habilidad de expresar los sentimientos modelada.

- Pedir a los estudiantes que analicen en qué medida la situación reproducida les recuerda experiencias personales similares. Ej. ¿Las situaciones que acaban de ver, les recuerdan momentos en que han tenido que expresar los sentimientos?
- Hacer preguntas que animen a los estudiantes a hablar del empleo de la habilidad de expresar los sentimientos y de los problemas relacionados con ella. Ej. ¿Qué hacen en situaciones en las que tienen que expresar los sentimientos? ¿Han tenido que expresar los sentimientos alguna vez?

El instructor organiza la representación de papeles.

- Pedir a un estudiante que se haya ofrecido para comentar una situación, distintos detalles sobre donde, cuando y con quien cree que la habilidad de expresar los sentimientos podrá ser útil en el futuro.
- Asignar a este estudiante el papel de actor principal, y pedirle que elija a un coactor (alguien que le haga recordar a la persona con la cual utilizara la habilidad de expresar los sentimientos en la vida real). Ej. ¿Qué aspecto tiene...? ¿Quién en esta clase se parece algo a...?

- Obtener más información del actor principal, y preparar el escenario donde tendrá lugar la representación. Ej. ¿En qué lugar vas a hablar con...? ¿Estarás de pie o sentado? ¿Qué hora será? ¿De dónde viene...?, etc.
- Ensayar con el actor principal lo que dirá y hará durante la representación. Ej. ¿Qué dirás en el paso conductual número 1? ¿Qué harás si el coactor...?
- Justo antes de empezar la representación de papeles, dar las instrucciones finales a cada uno de los miembros del grupo, según el papel que desempeñen. Ej. **Al actor principal:** “intenta seguir todos los pasos de la mejor forma posible”. **Al coactor:** “Trata de hacer el papel de... de la mejor manera que puedas. Di y haz lo que crees que... haría”. **A los otros estudiantes del grupo:** “Observen si... sigue los pasos conductuales para que después de la representación podamos discutirlo”.

El instructor indica a los actores que ya pueden empezar.

- Un estudiante (o ayudante) deberá situarse al lado del encerado para indicar los pasos a medida que se desarrolle la actuación.
- El instructor deberá colocarse cerca de los actores para ayudarlos en lo que sea necesario.
- En el caso de que la representación de papeles se aparte demasiado de los pasos conductuales o se desvíe del tema, el instructor deberá interrumpir y después de hacer las correcciones necesarias, se volverá a empezar.

Retroalimentación y planificación de tareas

- **Objetivo:** Comentar, y analizar la representación para mejorar la actuación.
- **Desarrollo:**

El instructor propone la retroalimentación posterior a la representación de papeles.

- Pedir al actor principal que se abstenga de hacer comentarios hasta que haya escuchado a los demás.
- Preguntar al coactor. ¿Cómo te hizo sentir... en el papel de...?
- Preguntar a los observadores: ¿Cómo se siguieron los pasos conductuales? ¿Qué cosas específicas les han gustado o desagradado? ¿De qué forma el coactor ha desempeñado bien su papel?
- Comentar el seguimiento de los pasos conductuales, suministrar una recompensa social, señalar lo que se ha hecho bien, y analizar que más se podría haber hecho para mejorar la actuación.
- Preguntar al actor principal: ¿Ahora qué has oído todos los comentarios, que te parece el trabajo que has hecho? ¿Cómo piensas que has seguido todos los pasos?

El instructor ayuda a los estudiantes a planificar las tareas para casa.

- Preguntar a los estudiantes, cuando, como y con quien intentaran practicar los pasos conductuales antes de la próxima reunión.

- El instructor proporcionara a cada estudiante un informe de los deberes para obtener un compromiso escrito por parte de ellos, y para que en el próximo encuentro se evalúe la práctica de la nueva habilidad.

SESIÓN N° 3:

RELACIONES

OBJETIVO DE LA SESIÓN: Que los estudiantes puedan comprender los sentimientos de los demás para evitar conflictos en casa.

ACTIVIDADES

Dinámica de presentación: “JUEGO DE LA BRÚJULA”

- **Objetivo:** Animar al grupo a colaborar.

- **Desarrollo:**

El instructor reúne a todo el grupo en el centro del salón y pide que se separen entre uno a dos metros uno del otro.

El instructor les dice que miren al norte (una pared que se haya convenido). Todo el mundo excepto el que hace de árbitro cierra los ojos.

El instructor dice una dirección, por ej. “este” y todo el mundo debe ponerse (con los ojos cerrados) mirando hacia el este.

El instructor va andando entre los jóvenes e indica a los que no están mirando hacia la dirección correcta que están eliminados. El juego sigue hasta que queda solo un jugador.

Aprendizaje estructurado

- **Objetivo:** Presentar y demostrar a los estudiantes el modelamiento de la habilidad de comprender los sentimientos de los demás.

- **Desarrollo:**

El instructor presenta someramente la habilidad de comprender los sentimientos de los demás.

- Presenta brevemente la aptitud antes de mostrar el modelamiento.

- Hace preguntas a los estudiantes para ayudarlos a que definan la habilidad con sus propias palabras. Ej. ¿Quién sabe que es comprender los sentimientos de los demás? ¿Qué quiere decir comprender los sentimientos de los demás para ti?

COMPRENDER LOS SENTIMIENTOS DE LOS DEMÁS

Es una habilidad que te permitirá percibir, imaginar y sintonizar con los sentimientos o estados de ánimo de otra persona; es decir, te ayudara a ponerte en la piel de la otra persona sin juzgarla. Es una habilidad

que te permitirá escuchar y comprender lo que la otra persona te está manifestando. Podrás evaluar la situación y ser capaz de tomar la mejor decisión para evitar incidentes mayores.

Para que servirá:

- ✓ Servirá para actuar de acuerdo a la situación sin incomodar a los demás porque se tendrá en cuenta sus sentimientos.
 - ✓ Servirá para no agrandar más el problema.
 - ✓ Servirá para recuperar la estabilidad emocional de la persona enfadada.
- Pospone la discusión hasta que hayan visto el modelamiento. Si los estudiantes quieren prolongar la charla. Se dirá: “Esperemos a ver algunos ejemplos de gente que utiliza la habilidad y después continuaremos la discusión”.
 - Explicar aquello que seguirá a las escenas. Ej. “Una vez que hayamos visto los ejemplos, hablaremos de las veces en que han tenido que comprender los sentimientos de los demás y de las ocasiones en las que tendrán que hacerlo en el futuro”.
 - Distribuir las fichas de la habilidad, pidiendo a los estudiantes que lean en voz alta los pasos conductuales.
 - Pedir a los estudiantes que sigan cada uno de los pasos del modelamiento a medida que se va describiendo.

El instructor presenta la exposición del modelamiento de la habilidad de comprender los sentimientos de los demás.

- El instructor da dos ejemplos de la habilidad de comprender los sentimientos de los demás, siguiendo los pasos conductuales.

Habilidad: COMPRENDER LOS SENTIMIENTOS DE LOS DEMÁS	
Pasos	Notas para el instructor
1. Observa a la otra persona.	Ten en cuenta el tono de voz, la postura y la expresión de la cara.
2. Escucha lo que la otra persona dice.	Intenta comprender lo que dice.
3. Imagina lo que la otra persona puede sentir.	Puede sentir enfado, tristeza, ansiedad, etc.
4. Piensa en las maneras de demostrar comprensión por lo que el otro siente.	Deberías hablarle, tocarle o dejarle solo.
5. Decide la mejor forma de abordarlo en la practica	----

Representación de papeles

- **Objetivo:** Lograr que los estudiantes aprendan y practiquen la habilidad de comprender los sentimientos de los demás.
- **Desarrollo:**

El instructor invita a comentar la habilidad de comprender los sentimientos de los demás modelada.

- Pedir a los estudiantes que analicen en qué medida la situación reproducida les recuerda experiencias personales similares. Ej. ¿Las situaciones que acaban de ver, les recuerdan momentos en que han tenido que comprender los sentimientos de los demás?
- Hacer preguntas que animen a los estudiantes a hablar del empleo de la habilidad de comprender los sentimientos de los demás y de los problemas relacionados con ella. Ej. ¿Qué hacen en situaciones en las que tienen que comprender los sentimientos de los demás? ¿Han tenido que comprender los sentimientos de los demás alguna vez?

El instructor organiza la representación de papeles.

- Pedir a un estudiante que se haya ofrecido para comentar una situación, distintos detalles sobre donde, cuando y con quien cree que la habilidad de comprender los sentimientos de los demás podrá ser útil en el futuro.
- Asignar a este estudiante el papel de actor principal, y pedirle que elija a un coactor (alguien que le haga recordar a la persona con la cual utilizara la habilidad de comprender los sentimientos de los demás en la vida real). Ej. ¿Qué aspecto tiene...? ¿Quién en esta clase se parece algo a...?
- Obtener más información del actor principal, y preparar el escenario donde tendrá lugar la representación. Ej. ¿En qué lugar vas a hablar con...? ¿Estarás de pie o sentado? ¿Qué hora será? ¿De dónde viene...?, etc.
- Ensayar con el actor principal lo que dirá y hará durante la representación. Ej. ¿Qué dirás en el paso conductual número 1? ¿Qué harás si el coactor...?
- Justo antes de empezar la representación de papeles, dar las instrucciones finales a cada uno de los miembros del grupo, según el papel que desempeñen. Ej. **Al actor principal:** “intenta seguir todos los pasos de la mejor forma posible”. **Al coactor:** “Trata de hacer el papel de... de la mejor manera que puedas. Di y haz lo que crees que... haría”. **A los otros estudiantes del grupo:** “Observen si... sigue los pasos conductuales para que después de la representación podamos discutirlo”.

El instructor indica a los actores que ya pueden empezar.

- Un estudiante (o ayudante) deberá situarse al lado del encerado para indicar los pasos a medida que se desarrolle la actuación.

- El instructor deberá colocarse cerca de los actores para ayudarlos en lo que sea necesario.
- En el caso de que la representación de papeles se aparte demasiado de los pasos conductuales o se desvíe del tema, el instructor deberá interrumpir y después de hacer las correcciones necesarias, se volverá a empezar.

Retroalimentación y planificación de tareas

- **Objetivo:** Comentar, y analizar la representación para mejorar la actuación.
- **Desarrollo:**

El instructor propone la retroalimentación posterior a la representación de papeles.

- Pedir al actor principal que se abstenga de hacer comentarios hasta que haya escuchado a los demás.
- Preguntar al coactor. ¿Cómo te hizo sentir... en el papel de...?
- Preguntar a los observadores: ¿Cómo se siguieron los pasos conductuales? ¿Qué cosas específicas les han gustado o desagradado? ¿De qué forma el coactor ha desempeñado bien su papel?
- Comentar el seguimiento de los pasos conductuales, suministrar una recompensa social, señalar lo que se ha hecho bien, y analizar que más se podría haber hecho para mejorar la actuación.
- Preguntar al actor principal: ¿Ahora qué has oído todos los comentarios, que te parece el trabajo que has hecho? ¿Cómo piensas que has seguido todos los pasos?

El instructor ayuda a los estudiantes a planificar las tareas para casa.

- Preguntar a los estudiantes, cuando, como y con quien intentarían practicar los pasos conductuales antes de la próxima reunión.
- El instructor proporcionará a cada estudiante un informe de los deberes para obtener un compromiso escrito por parte de ellos, y para que en el próximo encuentro se evalúe la práctica de la nueva habilidad.

OBJETIVO DE LA SESIÓN: Que los estudiantes logren una mayor independencia y toma de decisiones en el ámbito familiar.

ACTIVIDADES

Dinámica de presentación: “ORDEN EN EL BANCO”

- **Objetivo:** Favorecer la cooperación entre los participantes.
- **Desarrollo:** El instructor pide al grupo dividirse en dos equipos.

Cada equipo pondrá en fila sus bancas y se subirán a ellas. Luego el instructor dará la siguiente la siguiente instrucción: “Nadie puede bajarse de su banca o romper la fila y tienen que colocarse según las edades o la fecha de nacimiento o la estatura”.

Cuando el instructor da la orden comienza el juego y los que lo hagan primero ganaran.

Terminada la dinámica el instructor pregunta cómo se sienten.

Aprendizaje estructurado

- **Objetivo:** Presentar y demostrar a los estudiantes el modelamiento de la habilidad de defender los propios derechos.

• **Desarrollo:**

El instructor presenta someramente la habilidad de defender los propios derechos.

- Presenta brevemente la aptitud antes de mostrar el modelamiento.
- Hace preguntas a los estudiantes para ayudarlos a que definan la habilidad con sus propias palabras. Ej. ¿Quién sabe que es defender los propios derechos? ¿Qué quiere decir defender los propios derechos para ti?

DEFENDER LOS PROPIOS DERECHOS

Esta habilidad te permitirá tomar conciencia de que el ser humano tiene derechos que deben ser respetados independientemente de sus diferencias, ventajas o desventajas. Con esta habilidad podrás hacer frente a cualquier persona que intente vulnerar tus derechos.

Para que servirá:

- ✓ Servirá para tratar a los demás como te gustaría que te traten.
- ✓ Servirá para que actúes ni bien percibas que tus derechos están siendo vulnerados.
- Pospone la discusión hasta que hayan visto el modelamiento. Si los estudiantes quieren prolongar la charla. Se dirá: “Esperemos a ver algunos ejemplos de gente que utiliza la habilidad y después continuaremos la discusión”.

- Explicar aquello que seguirá a las escenas. Ej. “Una vez que hayamos visto los ejemplos, hablaremos de las veces en que han tenido que defender los propios derechos y de las ocasiones en las que tendrán que hacerlo en el futuro”.
- Distribuir las fichas de la habilidad, pidiendo a los estudiantes que lean en voz alta los pasos conductuales.
- Pedir a los estudiantes que sigan cada uno de los pasos del modelamiento a medida que se va describiendo.

El instructor presenta la exposición del modelamiento de la habilidad de defender los propios derechos.

- El instructor da dos ejemplos de la habilidad de defender los propios derechos, siguiendo los pasos conductuales.

Habilidad: DEFENDER LOS PROPIOS DERECHOS	
Pasos	Notas para el instructor
1. Concéntrate en tus sensaciones corporales para averiguar si estas insatisfecho y si te gustaría defender tus derechos.	Las pistas son: tensión muscular, cosquilleo en el estómago, etc.
2. Piensa en lo que ha sucedido para que te sientas así.	¿Están aprovechándose de ti, ignorándote, maltratándote o tomándote el pelo?
3. Piensa en las formas de defenderte, y escoge una de ellas.	Busca ayuda; di lo que estás pasando; recoge opiniones de los demás; elige el momento y el lugar más adecuado.
4. Sal en tu defensa de una manera razonable.	----

Representación de papeles

- **Objetivo:** Lograr que los estudiantes aprendan y practiquen la habilidad de defender los propios derechos.
- **Desarrollo:**

El instructor invita a comentar la habilidad de defender los propios derechos modelada.

- Pedir a los estudiantes que analicen en qué medida la situación reproducida les recuerda experiencias personales similares. Ej. ¿Las situaciones que acaban de ver, les recuerdan momentos en que han tenido que defender los propios derechos?
- Hacer preguntas que animen a los estudiantes a hablar del empleo de la habilidad de defender los propios derechos y de los problemas relacionados con ella. Ej. ¿Qué hacen en situaciones en las que tienen que defender los propios derechos? ¿Han tenido que defender los propios derechos alguna vez?

El instructor organiza la representación de papeles.

- Pedir a un estudiante que se haya ofrecido para comentar una situación, distintos detalles sobre donde, cuando y con quien cree que la habilidad de defender los propios derechos podrá ser útil en el futuro.
- Asignar a este estudiante el papel de actor principal, y pedirle que elija a un coactor (alguien que le haga recordar a la persona con la cual utilizara la habilidad de defender los propios derechos en la vida real). Ej. ¿Qué aspecto tiene...? ¿Quién en esta clase se parece algo a...?
- Obtener más información del actor principal, y preparar el escenario donde tendrá lugar la representación. Ej. ¿En qué lugar vas a hablar con...? ¿Estarás de pie o sentado? ¿Qué hora será? ¿De dónde viene...?, etc.
- Ensayar con el actor principal lo que dirá y hará durante la representación. Ej. ¿Qué dirás en el paso conductual numero 1? ¿Qué harás si el coactor...?
- Justo antes de empezar la representación de papeles, dar las instrucciones finales a cada uno de los miembros del grupo, según el papel que desempeñen. Ej. **Al actor principal:** “intenta seguir todos los pasos de la mejor forma posible”. **Al coactor:** “Trata de hacer el papel de de la mejor manera que puedas. Di y haz lo que crees que... haría”. **A los otros estudiantes del grupo:** “Observen si... sigue los pasos conductuales para que después de la representación podamos discutirlo”.

El instructor indica a los actores que ya pueden empezar.

- Un estudiante (o ayudante) deberá situarse al lado del encerado para indicar los pasos a medida que se desarrolle la actuación.
- El instructor deberá colocarse cerca de los actores para ayudarlos en lo que sea necesario.
- En el caso de que la representación de papeles se aparte demasiado de los pasos conductuales o se desvíe del tema, el instructor deberá interrumpir y después de hacer las correcciones necesarias, se volverá a empezar.

Retroalimentación y planificación de tareas

- **Objetivo:** Comentar, y analizar la representación para mejorar la actuación.

- **Desarrollo:**

El instructor propone la retroalimentación posterior a la representación de papeles.

- Pedir al actor principal que se abstenga de hacer comentarios hasta que haya escuchado a los demás.
- Preguntar al coactor. ¿Cómo te hizo sentir... en el papel de...?
- Preguntar a los observadores: ¿Cómo se siguieron los pasos conductuales? ¿Qué cosas específicas les han gustado o desagradado? ¿De qué forma el coactor ha desempeñado bien su papel?

- Comentar el seguimiento de los pasos conductuales, suministrar una recompensa social, señalar lo que se ha hecho bien, y analizar que más se podría haber hecho para mejorar la actuación.
- Preguntar al actor principal: ¿Ahora qué has oído todos los comentarios, que te parece el trabajo que has hecho? ¿Cómo piensas que has seguido todos los pasos?

El instructor ayuda a los estudiantes a planificar las tareas para casa.

- Preguntar a los estudiantes, cuando, como y con quien intentaran practicar los pasos conductuales antes de la próxima reunión.
- El instructor proporcionara a cada estudiante un informe de los deberes para obtener un compromiso escrito por parte de ellos, y para que en el próximo encuentro se evalúe la práctica de la nueva habilidad.

SESIÓN N° 5:

DESARROLLO

OBJETIVO DE LA SESIÓN: Fomentar en los estudiantes la acción dentro del ambiente familiar.

ACTIVIDADES

Dinámica de presentación: “FILA DE CUMPLEAÑOS SIN HABLAR”

- **Objetivo:** Propiciar la integración de los miembros de un equipo de trabajo.

- **Desarrollo:**

El instructor del juego solo da estas instrucciones al grupo: “Sin hablar, hagan una fila según el día y el mes de su cumpleaños. Tenemos que hacer una fila desde enero hasta diciembre”.

Los participantes tienen que buscar la manera de comunicarse sin palabras y donde deben empezar y terminar la fila.

Aprendizaje estructurado

- **Objetivo:** Presentar y demostrar a los estudiantes el modelamiento de la habilidad de concentrarse en una tarea.

- **Desarrollo:**

El instructor presenta someramente la habilidad de concentrarse en una tarea.

- Presenta brevemente la aptitud antes de mostrar el modelamiento.
- Hace preguntas a los estudiantes para ayudarlos a que definan la habilidad con sus propias palabras. Ej. ¿Quién sabe que es concentrarse en una tarea? ¿Qué quiere decir concentrarse en una tarea para ti?

CONCENTRARSE EN UNA TAREA

Es una habilidad que te permitirá realizar un trabajo más eficiente, demostrando una mejor actitud y mayor responsabilidad en el cumplimiento de tu labor. Es una habilidad que te ayudara a prever cualquier inconveniente que pueda presentarse ya que lo habrás pensado con anticipación.

Para que servirá:

- ✓ Servirá para realizar mejores trabajos.
 - ✓ Servirá para cometer cada vez menos errores.
-
- Pospone la discusión hasta que hayan visto el modelamiento. Si los estudiantes quieren prolongar la charla. Se dirá: “Esperemos a ver algunos ejemplos de gente que utiliza la habilidad y después continuaremos la discusión”.
 - Explicar aquello que seguirá a las escenas. Ej. “Una vez que hayamos visto los ejemplos, hablaremos de las veces en que han tenido que concentrarse en una tarea y de las ocasiones en las que tendrán que hacerlo en el futuro”.
 - Distribuir las fichas de la habilidad, pidiendo a los estudiantes que lean en voz alta los pasos conductuales.
 - Pedir a los estudiantes que sigan cada uno de los pasos del modelamiento a medida que se va describiendo.

El instructor presenta la exposición del modelamiento de la habilidad de concentrarse en una tarea.

El instructor da dos ejemplos de la habilidad de concentrarse en una tarea, siguiendo los pasos conductuales.

Habilidad: CONCENTRARSE EN UNA TAREA	
Pasos	Notas para el instructor
1. Decide qué tipo de tarea es la que tienes que realizar.	----
2. Decide en que momento la realizaras.	Considera cuando la harás y el tiempo que te llevara.
3. Recoge el material necesario.	----
4. Decide en qué lugar lo harás.	Considera donde; minimiza las posibles distracciones.
5. Decide si estás preparado para concentrarte.	----

Representación de papeles

- **Objetivo:** Lograr que los estudiantes aprendan y practiquen la habilidad de concentrarse en una tarea.

• **Desarrollo:**

El instructor invita a comentar la habilidad de concentrarse en una tarea modelada.

- Pedir a los estudiantes que analicen en qué medida la situación reproducida les recuerda experiencias personales similares. Ej. ¿Las situaciones que acaban de ver, les recuerdan momentos en que han tenido que concentrarse en una tarea?
- Hacer preguntas que animen a los estudiantes a hablar del empleo de la habilidad de concentrarse en una tarea y de los problemas relacionados con ella. Ej. ¿Qué hacen en situaciones en las que tienen que concentrarse en una tarea? ¿Han tenido que concentrarse en una tarea alguna vez?

El instructor organiza la representación de papeles.

- Pedir a un estudiante que se haya ofrecido para comentar una situación, distintos detalles sobre donde, cuando y con quien cree que la habilidad de concentrarse en una tarea podrá ser útil en el futuro.
- Asignar a este estudiante el papel de actor principal, y pedirle que elija a un coactor (alguien que le haga recordar a la persona con la cual utilizara la habilidad de concentrarse en una tarea en la vida real). Ej. ¿Qué aspecto tiene...? ¿Quién en esta clase se parece algo a...?
- Obtener más información del actor principal, y preparar el escenario donde tendrá lugar la representación. Ej. ¿En qué lugar vas a hablar con...? ¿Estarás de pie o sentado? ¿Qué hora será? ¿De dónde viene...?, etc.
- Ensayar con el actor principal lo que dirá y hará durante la representación. Ej. ¿Qué dirás en el paso conductual numero 1? ¿Qué harás si el coactor...?
- Justo antes de empezar la representación de papeles, dar las instrucciones finales a cada uno de los miembros del grupo, según el papel que desempeñen. Ej. **Al actor principal:** “intenta seguir todos los pasos de la mejor forma posible”. **Al coactor:** “Trata de hacer el papel de... de la mejor manera que puedas. Di y haz lo que crees que... haría”. **A los otros estudiantes del grupo:** “Observen si... sigue los pasos conductuales para que después de la representación podamos discutirlo”.

El instructor indica a los actores que ya pueden empezar.

- Un estudiante (o ayudante) deberá situarse al lado del encerado para indicar los pasos a medida que se desarrolle la actuación.
- El instructor deberá colocarse cerca de los actores para ayudarlos en lo que sea necesario.
- En el caso de que la representación de papeles se aparte demasiado de los pasos conductuales o se desvíe del tema, el instructor deberá interrumpir y después de hacer las correcciones necesarias, se volverá a empezar.

Retroalimentación y planificación de tareas

- **Objetivo:** Comentar, y analizar la representación para mejorar la actuación.

- **Desarrollo:**

El instructor propone la retroalimentación posterior a la representación de papeles.

- Pedir al actor principal que se abstenga de hacer comentarios hasta que haya escuchado a los demás.
- Preguntar al coactor. ¿Cómo te hizo sentir... en el papel de...?
- Preguntar a los observadores: ¿Cómo se siguieron los pasos conductuales? ¿Qué cosas específicas les han gustado o desagradado? ¿De qué forma el coactor ha desempeñado bien su papel?
- Comentar el seguimiento de los pasos conductuales, suministrar una recompensa social, señalar lo que se ha hecho bien, y analizar que más se podría haber hecho para mejorar la actuación.
- Preguntar al actor principal: ¿Ahora qué has oído todos los comentarios, que te parece el trabajo que has hecho? ¿Cómo piensas que has seguido todos los pasos?

El instructor ayuda a los estudiantes a planificar las tareas para casa.

- Preguntar a los estudiantes, cuando, como y con quien intentaran practicar los pasos conductuales antes de la próxima reunión.
- El instructor proporcionara a cada estudiante un informe de los deberes para obtener un compromiso escrito por parte de ellos, y para que en el próximo encuentro se evalúe la práctica de la nueva habilidad.

SESIÓN N° 6:

DESARROLLO

OBJETIVO DE LA SESIÓN: Que los estudiantes participen en actividades intelectuales, culturales y sociales con sus familiares.

ACTIVIDADES

Dinámica de presentación: “RANITAS AL AGUA”

- **Objetivo:** Socialización entre los participantes.

- **Desarrollo:** El instructor traza un círculo.

Alrededor de este círculo se colocan en cuclillas los participantes. Cuando el instructor diga “Ranitas al agua”, los participantes deben saltar fuera del círculo.

Cuando el instructor diga “Ranitas a la orilla”, todos deben saltar al centro del círculo.

Las ordenes deben ser suministradas de tal manera que desconcierten a los participantes.

El jugador que ejecute un movimiento diferente al ordenado por el instructor, será excluido del juego.

Aprendizaje estructurado

- **Objetivo:** Presentar y demostrar a los estudiantes el modelamiento de la habilidad de convencer a los demás.

- **Desarrollo:**

El instructor presenta someramente la habilidad de convencer a los demás.

- Presenta brevemente la aptitud antes de mostrar el modelamiento.
- Hace preguntas a los estudiantes para ayudarlos a que definan la habilidad con sus propias palabras. Ej. ¿Quién sabe que es convencer a los demás? ¿Qué quiere decir convencer a los demás para ti?

CONVENCER A LOS DEMÁS

Es una habilidad que te permitirá salir de la rutina y aprovechar el tiempo en hacer cosas más productivas. Esta habilidad no solo te ayudará a ti sino también a los demás miembros de tu familia ya que tu objetivo será involucrarlos en actividades sociales y educativas.

Para que servirá:

- ✓ Servirá para enseñar a tu familia que se puede aprender algo mientras se pasa un rato agradable.
- ✓ Servirá para que disfruten de otras actividades que por cuenta propia no harían.

- Pospone la discusión hasta que hayan visto el modelamiento. Si los estudiantes quieren prolongar la charla. Se dirá: “Esperemos a ver algunos ejemplos de gente que utiliza la habilidad y después continuaremos la discusión”.
- Explicar aquello que seguirá a las escenas. Ej. “Una vez que hayamos visto los ejemplos, hablaremos de las veces en que han tenido que convencer a los demás y de las ocasiones en las que tendrán que hacerlo en el futuro”.
- Distribuir las fichas de la habilidad, pidiendo a los estudiantes que lean en voz alta los pasos conductuales.
- Pedir a los estudiantes que sigan cada uno de los pasos del modelamiento a medida que se va describiendo.

El instructor presenta la exposición del modelamiento de la habilidad de convencer a los demás.

- El instructor da dos ejemplos de la habilidad de convencer a los demás, siguiendo los pasos conductuales.

Habilidad: CONVENCER A LOS DEMÁS	
Pasos	Notas para el instructor
1. Decide si quieres convencer a alguien para que haga algo.	Debería ser algo como: hacer algo a tu manera, ir a algún sitio, interpretar hechos o evaluar opiniones.
2. Comunica a la otra persona tu opinión.	Debes centrarte en el contenido de tus opiniones y en lo que sientes sobre tu punto de vista.
3. Pregunta a la otra persona lo que opina.	Es necesario el empleo de la habilidad de saber escuchar.
4. Explica por qué crees que tu opinión es la correcta.	----
5. Pide a la otra persona que piense sobre lo que has dicho antes de que se decida.	Comprueba si con el tiempo la otra persona mantiene su decisión.

Representación de papeles

• **Objetivo:** Lograr que los estudiantes aprendan y practiquen la habilidad de convencer a los demás.

• **Desarrollo:**

El instructor invita a comentar la habilidad de convencer a los demás modelada.

- Pedir a los estudiantes que analicen en qué medida la situación reproducida les recuerda experiencias personales similares. Ej. ¿Las situaciones que acaban de ver, les recuerdan momentos en que han tenido que convencer a los demás?
- Hacer preguntas que animen a los estudiantes a hablar del empleo de la habilidad de convencer a los demás y de los problemas relacionados con ella. Ej. ¿Qué hacen en situaciones en las que tienen que convencer a los demás? ¿Han tenido que convencer a los demás alguna vez?

El instructor organiza la representación de papeles.

- Pedir a un estudiante que se haya ofrecido para comentar una situación, distintos detalles sobre donde, cuando y con quien cree que la habilidad de convencer a los demás podrá ser útil en el futuro.
- Asignar a este estudiante el papel de actor principal, y pedirle que elija a un coactor (alguien que le haga recordar a la persona con la cual utilizara la habilidad de convencer a los demás en la vida real). Ej. ¿Qué aspecto tiene...? ¿Quién en esta clase se parece algo a...?
- Obtener más información del actor principal, y preparar el escenario donde tendrá lugar la representación. Ej. ¿En qué lugar vas a hablar con...? ¿Estarás de pie o sentado? ¿Qué hora será? ¿De dónde viene...?, etc.
- Ensayar con el actor principal lo que dirá y hará durante la representación. Ej. ¿Qué dirás en el paso conductual número 1? ¿Qué harás si el coactor...?

- Justo antes de empezar la representación de papeles, dar las instrucciones finales a cada uno de los miembros del grupo, según el papel que desempeñen. Ej. **Al actor principal:** “intenta seguir todos los pasos de la mejor forma posible”. **Al coactor:** “Trata de hacer el papel de... de la mejor manera que puedas. Di y haz lo que crees que... haría”. **A los otros estudiantes del grupo:** “Observen si... sigue los pasos conductuales para que después de la representación podamos discutirlo”.

El instructor indica a los actores que ya pueden empezar.

- Un estudiante (o ayudante) deberá situarse al lado del encerado para indicar los pasos a medida que se desarrolle la actuación.
- El instructor deberá colocarse cerca de los actores para ayudarlos en lo que sea necesario.
- En el caso de que la representación de papeles se aparte demasiado de los pasos conductuales o se desvíe del tema, el instructor deberá interrumpir y después de hacer las correcciones necesarias, se volverá a empezar.

Retroalimentación y planificación de tareas

- **Objetivo:** Comentar, y analizar la representación para mejorar la actuación.
- **Desarrollo:**

El instructor propone la retroalimentación posterior a la representación de papeles.

- Pedir al actor principal que se abstenga de hacer comentarios hasta que haya escuchado a los demás.
- Preguntar al coactor. ¿Cómo te hizo sentir... en el papel de...?
- Preguntar a los observadores: ¿Cómo se siguieron los pasos conductuales? ¿Qué cosas específicas les han gustado o desagradado? ¿De qué forma el coactor ha desempeñado bien su papel?
- Comentar el seguimiento de los pasos conductuales, suministrar una recompensa social, señalar lo que se ha hecho bien, y analizar que más se podría haber hecho para mejorar la actuación.
- Preguntar al actor principal: ¿Ahora qué has oído todos los comentarios, que te parece el trabajo que has hecho? ¿Cómo piensas que has seguido todos los pasos?

El instructor ayuda a los estudiantes a planificar las tareas para casa.

- Preguntar a los estudiantes, cuando, como y con quien intentarían practicar los pasos conductuales antes de la próxima reunión.
- El instructor proporcionara a cada estudiante un informe de los deberes para obtener un compromiso escrito por parte de ellos, y para que en el próximo encuentro se evalúe la práctica de la nueva habilidad.

OBJETIVO DE LA SESIÓN: Que los estudiantes participen en actividades de esparcimiento con sus familiares.

ACTIVIDADES

Dinámica de presentación: “LA CAJA DE LAS SORPRESAS”

• **Objetivo:** Compartir e intercambiar aptitudes.

• **Desarrollo:**

Se prepara una caja (puede ser también una bolsa), con una serie de tiras de papel enrolladas en las cuales se han escrito algunas tareas (por ej. Cantar, bailar, silbar, bostezar, etc.).

Los participantes se ponen en círculo.

La caja circulara de mano en mano hasta determinada señal (puede ser una música, que se detiene súbitamente).

La persona que tenga la caja en el momento en que se haya dado la señal o se haya detenido la música, deberá sacar una tira de papel y ejecutar la tarea indicada.

El juego continuara hasta cuando el instructor lo crea conveniente.

Aprendizaje estructurado

• **Objetivo:** Presentar y demostrar a los estudiantes el modelamiento de la habilidad de participar.

• **Desarrollo:**

El instructor presenta someramente la habilidad de participar.

○ Presenta brevemente la aptitud antes de mostrar el modelamiento.

○ Hace preguntas a los estudiantes para ayudarlos a que definan la habilidad con sus propias palabras. Ej. ¿Quién sabe que es participar? ¿Qué quiere decir participar para ti?

PARTICIPAR

Es una habilidad que te permitirá divertirte participando en actividades con otras personas. Con esta podrás pasar momentos más agradables con otras personas cuando tu tengas ganas de hacerlo y no esperaras a que otra persona te lo pida.

Para que servirá:

- ✓ Servirá para cortar con la rutina y el aburrimiento.
- ✓ Servirá para reforzar lazos con la persona que realizas la actividad.

- Pospone la discusión hasta que hayan visto el modelamiento. Si los estudiantes quieren prolongar la charla. Se dirá: “Esperemos a ver algunos ejemplos de gente que utiliza la habilidad y después continuaremos la discusión”.
- Explicar aquello que seguirá a las escenas. Ej. “Una vez que hayamos visto los ejemplos, hablaremos de las veces en que han tenido que participar y de las ocasiones en las que tendrán que hacerlo en el futuro”.
- Distribuir las fichas de la habilidad, pidiendo a los estudiantes que lean en voz alta los pasos conductuales.
- Pedir a los estudiantes que sigan cada uno de los pasos del modelamiento a medida que se va describiendo.

El instructor presenta la exposición del modelamiento de la habilidad de participar.

- El instructor da dos ejemplos de la habilidad de participar, siguiendo los pasos conductuales.

Habilidad: PARTICIPAR	
Pasos	Notas para el instructor
1. Decide si quieres participar en una actividad.	Comprueba las ventajas y desventajas. Asegúrate en que quieres participar.
2. Escoge la mejor forma para decirle a alguien que te acompañe.	Deberías preguntar, solicitar o empezar una conversación.
3. Elige el mejor momento para decirle a otra persona para participar.	Los mejores momentos son, en general, durante un descanso o antes de que empiece la actividad.
4. Participa en la actividad.	----

Representación de papeles

- **Objetivo:** Lograr que los estudiantes aprendan y practiquen la habilidad de participar.
- **Desarrollo:**

El instructor invita a comentar la habilidad de participar modelada.

- Pedir a los estudiantes que analicen en qué medida la situación reproducida les recuerda experiencias personales similares. Ej. ¿Las situaciones que acaban de ver, les recuerdan momentos en que han tenido que participar?
- Hacer preguntas que animen a los estudiantes a hablar del empleo de la habilidad de participar y de los problemas relacionados con ella. Ej. ¿Qué hacen en situaciones en las que tienen que participar? ¿Han tenido que participar alguna vez?

El instructor organiza la representación de papeles.

- Pedir a un estudiante que se haya ofrecido para comentar una situación, distintos detalles sobre donde, cuando y con quien cree que la habilidad de participar podrá ser útil en el futuro.
- Asignar a este estudiante el papel de actor principal, y pedirle que elija a un coactor (alguien que le haga recordar a la persona con la cual utilizara la habilidad de participar en la vida real). Ej. ¿Qué aspecto tiene...? ¿Quién en esta clase se parece algo a...?
- Obtener más información del actor principal, y preparar el escenario donde tendrá lugar la representación. Ej. ¿En qué lugar vas a hablar con...? ¿Estarás de pie o sentado? ¿Qué hora será? ¿De dónde viene...?, etc.
- Ensayar con el actor principal lo que dirá y hará durante la representación. Ej. ¿Qué dirás en el paso conductual numero 1? ¿Qué harás si el coactor...?
- Justo antes de empezar la representación de papeles, dar las instrucciones finales a cada uno de los miembros del grupo, según el papel que desempeñen. Ej. **Al actor principal:** “intenta seguir todos los pasos de la mejor forma posible”. **Al coactor:** “Trata de hacer el papel de... de la mejor manera que puedas. Di y haz lo que crees que... haría”. **A los otros estudiantes del grupo:** “Observen si... sigue los pasos conductuales para que después de la representación podamos discutirlo”.

El instructor indica a los actores que ya pueden empezar.

- Un estudiante (o ayudante) deberá situarse al lado del encerado para indicar los pasos a medida que se desarrolle la actuación.
- El instructor deberá colocarse cerca de los actores para ayudarlos en lo que sea necesario.
- En el caso de que la representación de papeles se aparte demasiado de los pasos conductuales o se desvíe del tema, el instructor deberá interrumpir y después de hacer las correcciones necesarias, se volverá a empezar.

Retroalimentación y planificación de tareas

- **Objetivo:** Comentar, y analizar la representación para mejorar la actuación.

- **Desarrollo:**

El instructor propone la retroalimentación posterior a la representación de papeles.

- Pedir al actor principal que se abstenga de hacer comentarios hasta que haya escuchado a los demás.
- Preguntar al coactor. ¿Cómo te hizo sentir... en el papel de...?
- Preguntar a los observadores: ¿Cómo se siguieron los pasos conductuales? ¿Qué cosas específicas les han gustado o desagradado? ¿De qué forma el coactor ha desempeñado bien su papel?

- Comentar el seguimiento de los pasos conductuales, suministrar una recompensa social, señalar lo que se ha hecho bien, y analizar que más se podría haber hecho para mejorar la actuación.
- Preguntar al actor principal: ¿Ahora qué has oído todos los comentarios, que te parece el trabajo que has hecho? ¿Cómo piensas que has seguido todos los pasos?

El instructor ayuda a los estudiantes a planificar las tareas para casa.

- Preguntar a los estudiantes, cuando, como y con quien intentarían practicar los pasos conductuales antes de la próxima reunión.
- El instructor proporcionara a cada estudiante un informe de los deberes para obtener un compromiso escrito por parte de ellos, y para que en el próximo encuentro se evalúe la práctica de la nueva habilidad.

SESIÓN N° 8:

DESARROLLO

OBJETIVO DE LA SESIÓN: Que los estudiantes practiquen valores dentro del ambiente familiar.

ACTIVIDADES

Dinámica de presentación: “¿DÓNDE ESTÁ EL SILBATO?”

- **Objetivo:** Motivar la integración.
- **Desarrollo:**

El instructor pide a un participante que se coloque en medio de un gran círculo, con los ojos vendados y un silbato. El resto de participantes partiendo de cualquier punto del borde del círculo, trata de acercarse para tocar el silbato sin ser oído.

Si el silbador del centro señala la dirección en que se acerca uno de los jugadores, este último queda eliminado.

Aprendizaje estructurado

- **Objetivo:** Presentar y demostrar a los estudiantes el modelamiento de la habilidad de disculparse.
- **Desarrollo:**

El instructor presenta someramente la habilidad de disculparse.

- Presenta brevemente la aptitud antes de mostrar el modelamiento.
- Hace preguntas a los estudiantes para ayudarlos a que definan la habilidad con sus propias palabras. Ej. ¿Quién sabe que es disculparse? ¿Qué quiere decir disculparse para ti?

DISCULPARSE

Con esta habilidad vamos a aprender a reconocer que hemos dicho o hecho algo mal y decírselo a los demás. Tenemos que reconocer nuestros errores. Pedir perdón quiere decir que estas arrepentido de lo que has dicho o hecho mal.

Para que servirá:

- ✓ Servirá para evitar que se enfaden contigo, e incluso para evitar castigos.
 - ✓ Servirá para que las personas te tengan más estima.
- Pospone la discusión hasta que hayan visto el modelamiento. Si los estudiantes quieren prolongar la charla. Se dirá: “Esperemos a ver algunos ejemplos de gente que utiliza la habilidad y después continuaremos la discusión”.
 - Explicar aquello que seguirá a las escenas. Ej. “Una vez que hayamos visto los ejemplos, hablaremos de las veces en que han tenido que disculparse y de las ocasiones en las que tendrán que hacerlo en el futuro”.
 - Distribuir las fichas de la habilidad, pidiendo a los estudiantes que lean en voz alta los pasos conductuales.
 - Pedir a los estudiantes que sigan cada uno de los pasos del modelamiento a medida que se va describiendo.

El instructor presenta la exposición del modelamiento de la habilidad de disculparse.

- El instructor da dos ejemplos de la habilidad de disculparse, siguiendo los pasos conductuales.

Habilidad: DISCULPARSE	
Pasos	Notas para el instructor
1. Decide si será mejor para ti disculparse por algo que has hecho.	Deberías disculparte por romper algo, cometer una equivocación, o interrumpir a alguien.
2. Piensa en las distintas formas de disculparte.	Di algo; haz algo; escribe algo.
3. Escoge el momento y lugar más adecuados.	Hazlo en privado y lo más rápido posible.
4. Pide disculpas.	Deberías ofrecerte para resolver aquello que has ocasionado.

Representación de papeles

- **Objetivo:** Lograr que los estudiantes aprendan y practiquen la habilidad de disculparse.

- **Desarrollo:**

El instructor invita a comentar la habilidad de disculparse modelada.

- Pedir a los estudiantes que analicen en qué medida la situación reproducida les recuerda experiencias personales similares. Ej. ¿Las situaciones que acaban de ver, les recuerdan momentos en que han tenido que disculparse?
- Hacer preguntas que animen a los estudiantes a hablar del empleo de la habilidad de disculparse y de los problemas relacionados con ella. Ej. ¿Qué hacen en situaciones en las que tienen que disculparse? ¿Han tenido que disculparse alguna vez?

El instructor organiza la representación de papeles.

- Pedir a un estudiante que se haya ofrecido para comentar una situación, distintos detalles sobre donde, cuando y con quien cree que la habilidad de disculparse podrá ser útil en el futuro.
- Asignar a este estudiante el papel de actor principal, y pedirle que elija a un coactor (alguien que le haga recordar a la persona con la cual utilizara la habilidad de disculparse en la vida real). Ej. ¿Qué aspecto tiene...? ¿Quién en esta clase se parece algo a...?
- Obtener más información del actor principal, y preparar el escenario donde tendrá lugar la representación. Ej. ¿En qué lugar vas a hablar con...? ¿Estarás de pie o sentado? ¿Qué hora será? ¿De dónde viene...?, etc.
- Ensayar con el actor principal lo que dirá y hará durante la representación. Ej. ¿Qué dirás en el paso conductual número 1? ¿Qué harás si el coactor...?
- Justo antes de empezar la representación de papeles, dar las instrucciones finales a cada uno de los miembros del grupo, según el papel que desempeñen. Ej. **Al actor principal:** “intenta seguir todos los pasos de la mejor forma posible”. **Al coactor:** “Trata de hacer el papel de... de la mejor manera que puedas. Di y haz lo que crees que... haría”. **A los otros estudiantes del grupo:** “Observen si... sigue los pasos conductuales para que después de la representación podamos discutirlo”.

El instructor indica a los actores que ya pueden empezar.

- Un estudiante (o ayudante) deberá situarse al lado del encerado para indicar los pasos a medida que se desarrolle la actuación.
- El instructor deberá colocarse cerca de los actores para ayudarlos en lo que sea necesario.
- En el caso de que la representación de papeles se aparte demasiado de los pasos conductuales o se desvíe del tema, el instructor deberá interrumpir y después de hacer las correcciones necesarias, se volverá a empezar.

Retroalimentación y planificación de tareas

- **Objetivo:** Comentar, y analizar la representación para mejorar la actuación.
- **Desarrollo:**

El instructor propone la retroalimentación posterior a la representación de papeles.

- Pedir al actor principal que se abstenga de hacer comentarios hasta que haya escuchado a los demás.
- Preguntar al coactor. ¿Cómo te hizo sentir... en el papel de...?
- Preguntar a los observadores: ¿Cómo se siguieron los pasos conductuales? ¿Qué cosas específicas les han gustado o desagradado? ¿De qué forma el coactor ha desempeñado bien su papel?
- Comentar el seguimiento de los pasos conductuales, suministrar una recompensa social, señalar lo que se ha hecho bien, y analizar que más se podría haber hecho para mejorar la actuación.
- Preguntar al actor principal: ¿Ahora qué has oído todos los comentarios, que te parece el trabajo que has hecho? ¿Cómo piensas que has seguido todos los pasos?

El instructor ayuda a los estudiantes a planificar las tareas para casa.

- Preguntar a los estudiantes, cuando, como y con quien intentarían practicar los pasos conductuales antes de la próxima reunión.
- El instructor proporcionara a cada estudiante un informe de los deberes para obtener un compromiso escrito por parte de ellos, y para que en el próximo encuentro se evalúe la práctica de la nueva habilidad.

SESIÓN N° 9:

ESTABILIDAD

OBJETIVO DE LA SESIÓN: Que los estudiantes puedan negociar la organización y planificación de sus actividades dentro de casa.

ACTIVIDADES

Dinámica de presentación: “EL CAZADOR Y LA LIEBRE”

• **Objetivo:** Potenciar el trabajo en grupo.

• **Desarrollo:**

El instructor forma dos equipos, un equipo son los cazadores y el otro las liebres.

Se comienza el juego y los cazadores tratan de pillar a las liebres, para que la liebre quede capturada el cazador tendrá que abrazar a la liebre durante cinco segundos, con lo que la liebre queda capturada y por lo tanto eliminada. Después que queden eliminadas todas las liebres, se invierten los papeles, pasando el equipo de liebres a ser cazadores; y los cazadores a liebres. Gana el equipo que demore menos en eliminar a las liebres cuando les toca ser cazadores.

Aprendizaje estructurado

- **Objetivo:** Presentar y demostrar a los estudiantes el modelamiento de la habilidad de negociar.
- **Desarrollo:**

El instructor presenta someramente la habilidad de negociar.

- Presenta brevemente la aptitud antes de mostrar el modelamiento.
- Hace preguntas a los estudiantes para ayudarlos a que definan la habilidad con sus propias palabras. Ej.
¿Quién sabe que es negociar? ¿Qué quiere decir negociar para ti?

NEGOCIAR

Es una habilidad que te permitirá tratar un asunto con otra persona y llegar a un acuerdo o solución. Una negociación eficaz se caracteriza por la cesión de algunos elementos por ambas partes para conservar de forma sustancial los intereses particulares. Entonces, esta habilidad te ayudara a expresar tu punto de vista y a escuchar a la otra parte para llegar a un consenso.

Para que servirá:

- ✓ Servirá acordar de manera equitativa algunas cuestiones de interés.
- ✓ Servirá para evitar los malos entendidos y tomar malas decisiones.

- Pospone la discusión hasta que hayan visto el modelamiento. Si los estudiantes quieren prolongar la charla. Se dirá: “Esperemos a ver algunos ejemplos de gente que utiliza la habilidad y después continuaremos la discusión”.
- Explicar aquello que seguirá a las escenas. Ej. “Una vez que hayamos visto los ejemplos, hablaremos de las veces en que han tenido que negociar y de las ocasiones en las que tendrán que hacerlo en el futuro”.
- Distribuir las fichas de la habilidad, pidiendo a los estudiantes que lean en voz alta los pasos conductuales.
- Pedir a los estudiantes que sigan cada uno de los pasos del modelamiento a medida que se va describiendo.

El instructor presenta la exposición del modelamiento de la habilidad de negociar.

- El instructor da dos ejemplos de la habilidad de negociar, siguiendo los pasos conductuales.

Habilidad: NEGOCIAR	
Pasos	Notas para el instructor
1. Decide si tú y la otra persona tienen diferencia de opiniones.	¿Te estas poniendo nervioso o acalorado?
2. Dile a la otra persona lo que piensas sobre el problema en cuestión.	Ten en cuenta tu propia opinión y la de la otra persona.
3. Pregunta a la otra persona lo que piensa.	----
4. Escucha su respuesta.	----
5. Piensa por qué la otra persona se siente de ese modo.	----
6. Sugiere un compromiso.	Asegúrate de que el compromiso tenga en cuenta tu propia opinión y la de la otra persona.

Representación de papeles

- **Objetivo:** Lograr que los estudiantes aprendan y practiquen la habilidad de negociar.

- **Desarrollo:**

El instructor invita a comentar la habilidad de negociar modelada.

- Pedir a los estudiantes que analicen en qué medida la situación reproducida les recuerda experiencias personales similares. Ej. ¿Las situaciones que acaban de ver, les recuerdan momentos en que han tenido que negociar?
- Hacer preguntas que animen a los estudiantes a hablar del empleo de la habilidad de negociar y de los problemas relacionados con ella. Ej. ¿Qué hacen en situaciones en las que tienen que negociar? ¿Han tenido que negociar alguna vez?

El instructor organiza la representación de papeles.

- Pedir a un estudiante que se haya ofrecido para comentar una situación, distintos detalles sobre donde, cuando y con quien cree que la habilidad de negociar podrá ser útil en el futuro.
- Asignar a este estudiante el papel de actor principal, y pedirle que elija a un coactor (alguien que le haga recordar a la persona con la cual utilizara la habilidad de negociar en la vida real). Ej. ¿Qué aspecto tiene...? ¿Quién en esta clase se parece algo a...?
- Obtener más información del actor principal, y preparar el escenario donde tendrá lugar la representación. Ej. ¿En qué lugar vas a hablar con...? ¿Estarás de pie o sentado? ¿Qué hora será? ¿De dónde viene...?, etc.
- Ensayar con el actor principal lo que dirá y hará durante la representación. Ej. ¿Qué dirás en el paso conductual numero 1? ¿Qué harás si el coactor...?

- Justo antes de empezar la representación de papeles, dar las instrucciones finales a cada uno de los miembros del grupo, según el papel que desempeñen. Ej. **Al actor principal:** “intenta seguir todos los pasos de la mejor forma posible”. **Al coactor:** “Trata de hacer el papel de... de la mejor manera que puedas. Di y haz lo que crees que... haría”. **A los otros estudiantes del grupo:** “Observen si... sigue los pasos conductuales para que después de la representación podamos discutirlo”.

El instructor indica a los actores que ya pueden empezar.

- Un estudiante (o ayudante) deberá situarse al lado del encerado para indicar los pasos a medida que se desarrolle la actuación.
- El instructor deberá colocarse cerca de los actores para ayudarlos en lo que sea necesario.
- En el caso de que la representación de papeles se aparte demasiado de los pasos conductuales o se desvíe del tema, el instructor deberá interrumpir y después de hacer las correcciones necesarias, se volverá a empezar.

Retroalimentación y planificación de tareas

- **Objetivo:** Comentar, y analizar la representación para mejorar la actuación.

- **Desarrollo:**

El instructor propone la retroalimentación posterior a la representación de papeles.

- Pedir al actor principal que se abstenga de hacer comentarios hasta que haya escuchado a los demás.
- Preguntar al coactor. ¿Cómo te hizo sentir... en el papel de...?
- Preguntar a los observadores: ¿Cómo se siguieron los pasos conductuales? ¿Qué cosas específicas les han gustado o desagradado? ¿De qué forma el coactor ha desempeñado bien su papel?
- Comentar el seguimiento de los pasos conductuales, suministrar una recompensa social, señalar lo que se ha hecho bien, y analizar que más se podría haber hecho para mejorar la actuación.
- Preguntar al actor principal: ¿Ahora qué has oído todos los comentarios, que te parece el trabajo que has hecho? ¿Cómo piensas que has seguido todos los pasos?

El instructor ayuda a los estudiantes a planificar las tareas para casa.

- Preguntar a los estudiantes, cuando, como y con quien intentaran practicar los pasos conductuales antes de la próxima reunión.
- El instructor proporcionara a cada estudiante un informe de los deberes para obtener un compromiso escrito por parte de ellos, y para que en el próximo encuentro se evalúe la práctica de la nueva habilidad.

OBJETIVO DE LA SESIÓN: Facilitar en los estudiantes en cumplimiento de sus deberes dentro del ambiente familiar.

ACTIVIDADES

Dinámica de presentación: “CONTROL REMOTO”

• **Objetivo:** Favorecer la cooperación y el trabajo en equipo.

• **Desarrollo:**

El instructor pide al grupo que se unan en parejas.

Los sujetos “A” se irán al centro del salón y se tapan los ojos con un pañuelo.

Los sujetos “B” se ubicarán en las paredes del salón, añejados del centro.

Cuando el instructor de la orden, los sujetos “B” guiarán a sus parejas hacia donde están tan solo con la voz. El primero que llegue donde está su pareja será el ganador.

El instructor preguntará a los participantes como se sintieron.

Aprendizaje estructurado

• **Objetivo:** Presentar y demostrar a los estudiantes el modelamiento de la habilidad de seguir instrucciones.

• **Desarrollo:**

El instructor presenta someramente la habilidad de seguir instrucciones.

○ Presenta brevemente la aptitud antes de mostrar el modelamiento.

○ Hace preguntas a los estudiantes para ayudarlos a que definan la habilidad con sus propias palabras. Ej. ¿Quién sabe que es seguir instrucciones? ¿Qué quiere decir seguir instrucciones para ti?

SEGUIR INSTRUCCIONES

Es una habilidad que te permitirá aprender a seguir los pasos de una tarea para que después puedas realizarla correctamente tu solo. Cuando las personas te dan instrucciones no lo hacen para molestarte, sino para que hagas algo más fácil. Todos seguimos instrucciones, no importa la edad que tengamos.

Para que servirá:

- ✓ Servirá para hacer correctamente una tarea por ti mismo.
- ✓ Servirá para aprender cosas nuevas que no sabías.
- ✓ Servirá para poder ayudar a tus padres y educadores y para que se sientan contentos.

- Pospone la discusión hasta que hayan visto el modelamiento. Si los estudiantes quieren prolongar la charla. Se dirá: “Esperemos a ver algunos ejemplos de gente que utiliza la habilidad y después continuaremos la discusión”.
- Explicar aquello que seguirá a las escenas. Ej. “Una vez que hayamos visto los ejemplos, hablaremos de las veces en que han tenido que seguir instrucciones y de las ocasiones en las que tendrán que hacerlo en el futuro”.
- Distribuir las fichas de la habilidad, pidiendo a los estudiantes que lean en voz alta los pasos conductuales.
- Pedir a los estudiantes que sigan cada uno de los pasos del modelamiento a medida que se va describiendo.

El instructor presenta la exposición del modelamiento de la habilidad de seguir instrucciones.

- El instructor da dos ejemplos de la habilidad de seguir instrucciones, siguiendo los pasos conductuales.

Habilidad: SEGUIR INSTRUCCIONES	
Pasos	Notas para el instructor
1. Escucha con atención lo que te digan que hagas.	Si es necesario, toma apuntes; asiente con la cabeza; di “aja”.
2. Pregunta lo que no entiendas.	El objetivo es hacer que las instrucciones sean más claras y específicas.
3. Decide si quieres seguir las instrucciones y comunica tu decisión a la otra persona.	----
4. Repite para ti mismo las instrucciones.	Hazlo con tus propias palabras.
5. Has lo que te han dicho que hagas.	----

Representación de papeles

- **Objetivo:** Lograr que los estudiantes aprendan y practiquen la habilidad de seguir instrucciones.

- **Desarrollo:**

El instructor invita a comentar la habilidad de seguir instrucciones modelada.

- Pedir a los estudiantes que analicen en qué medida la situación reproducida les recuerda experiencias personales similares. Ej. ¿Las situaciones que acaban de ver, les recuerdan momentos en que han tenido que seguir instrucciones?
- Hacer preguntas que animen a los estudiantes a hablar del empleo de la habilidad de seguir instrucciones y de los problemas relacionados con ella. Ej. ¿Qué hacen en situaciones en las que tienen que seguir instrucciones? ¿Han tenido que seguir instrucciones alguna vez?

El instructor organiza la representación de papeles.

- Pedir a un estudiante que se haya ofrecido para comentar una situación, distintos detalles sobre donde, cuando y con quien cree que la habilidad de seguir instrucciones podrá ser útil en el futuro.
- Asignar a este estudiante el papel de actor principal, y pedirle que elija a un coactor (alguien que le haga recordar a la persona con la cual utilizara la habilidad de seguir instrucciones en la vida real). Ej. ¿Qué aspecto tiene...? ¿Quién en esta clase se parece algo a ?
- Obtener más información del actor principal, y preparar el escenario donde tendrá lugar la representación. Ej. ¿En qué lugar vas a hablar con...? ¿Estarás de pie o sentado? ¿Qué hora será? ¿De dónde viene...?, etc.
- Ensayar con el actor principal lo que dirá y hará durante la representación. Ej. ¿Qué dirás en el paso conductual numero 1? ¿Qué harás si el coactor...?
- Justo antes de empezar la representación de papeles, dar las instrucciones finales a cada uno de los miembros del grupo, según el papel que desempeñen. Ej. **Al actor principal:** “intenta seguir todos los pasos de la mejor forma posible”. **Al coactor:** “Trata de hacer el papel de... de la mejor manera que puedas. Di y haz lo que crees que... haría”. **A los otros estudiantes del grupo:** “Observen si... sigue los pasos conductuales para que después de la representación podamos discutirlo”.

El instructor indica a los actores que ya pueden empezar.

- Un estudiante (o ayudante) deberá situarse al lado del encerado para indicar los pasos a medida que se desarrolle la actuación.
- El instructor deberá colocarse cerca de los actores para ayudarlos en lo que sea necesario.
- En el caso de que la representación de papeles se aparte demasiado de los pasos conductuales o se desvíe del tema, el instructor deberá interrumpir y después de hacer las correcciones necesarias, se volverá a empezar.

Retroalimentación y planificación de tarea

- **Objetivo:** Comentar, y analizar la representación para mejorar la actuación.
- **Desarrollo:**

El instructor propone la retroalimentación posterior a la representación de papeles.

- Pedir al actor principal que se abstenga de hacer comentarios hasta que haya escuchado a los demás.
- Preguntar al coactor. ¿Cómo te hizo sentir... en el papel de...?
- Preguntar a los observadores: ¿Cómo se siguieron los pasos conductuales? ¿Qué cosas específicas les han gustado o desagradado? ¿De qué forma el coactor ha desempeñado bien su papel?
- Comentar el seguimiento de los pasos conductuales, suministrar una recompensa social, señalar lo que se ha hecho bien, y analizar que más se podría haber hecho para mejorar la actuación.

- Preguntar al actor principal: ¿Ahora qué has oído todos los comentarios, que te parece el trabajo que has hecho? ¿Cómo piensas que has seguido todos los pasos?

El instructor ayuda a los estudiantes a planificar las tareas para casa.

- Preguntar a los estudiantes, cuando, como y con quien intentaran practicar los pasos conductuales antes de la próxima reunión.
- El instructor proporcionara a cada estudiante un informe de los deberes para obtener un compromiso escrito por parte de ellos, y para que en el próximo encuentro se evalúe la práctica de la nueva habilidad.