



UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO

ESCUELA DE POSGRADO

**PROGRAMA ACADÉMICO DE MAESTRÍA EN
INTERVENCIÓN PSICOLÓGICA**

Efectos de un programa de intervención cognitivo-conductual en las habilidades
sociales de adolescentes de una institución educativa de Chimbote

TESIS PARA OBTENER EL GRADO ACADÉMICO DE:

Maestra en Intervención Psicológica

AUTORA:

Br. Miranda Miranda, Silvia Maribel (ORCID: 0000-0001-5245-2509)

ASESOR:

Mg. Merino Hidalgo, Darwin Richard (ORCID: 0000-0001-9213-0475)

LÍNEA DE INVESTIGACIÓN:

Modelos de Intervención Psicológica

TRUJILLO – PERÚ

2020

Dedicatoria

La presente tesis se lo dedico a mis 3 hijos: Humberto Luis, Silvia Yessenia y Luis Ángel, igualmente a mi esposo Humberto Ángel, por el desbordante apoyo durante el proceso de mi posgrado en Psicología.

La Autora.

Agradecimiento

A Dios.

Por la bendición de haberme brindado mucha salud, fuerza, para seguir adelante con mi sueño más anhelado.

A mis padres e hijos, esposo

A mis padres e hijos quienes entendieron mi ausencia, así mismo a mi esposo por comprender esas horas de ausencia, para seguir en este camino de posgrado de Psicología, siendo perseverante logrando cumplir con mi meta trazada.

Al Dr. Merino Hidalgo Darwin Richard

Por la paciencia para enseñar, gracias a su conocimiento me facilitó mucho aprender e iniciar el presente estudio.

La Autora.

PÁGINA DEL JURADO

DECLARATORIA DE AUTENTICIDAD

ÍNDICE

	Pág.
Carátula.....	i
Dedicatoria.....	ii
Agradecimiento.....	iii
Página del Jurado.....	iv
Declaratoria de autenticidad.....	v
Índice.....	vi
Índice de Tablas.....	vii
Resumen.....	viii
Abstract.....	ix
I. INTRODUCCIÓN.....	1
II. MÉTODO.....	18
2.1. Tipo y Diseño de investigación.....	18
2.2. Variables, Operacionalización de variables.....	19
2.3. Población y muestra.....	21
2.4. Técnicas e instrumentos de recolección de datos, validez y confiabilidad.....	21
2.5. Método de análisis de datos.....	23
2.6. Aspectos éticos.....	24
III. RESULTADOS.....	25
IV. DISCUSIÓN.....	31
V. CONCLUSIONES.....	36
VI. RECOMENDACIONES.....	37
REFERENCIAS.....	38
ANEXOS.....	45

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Pruebas de normalidad de Shapiro-Wilk de las puntuaciones en habilidades sociales obtenidas por los grupos experimental y control en el pretest.....	24
Tabla 2. Habilidades sociales en el pretest del grupo experimental y control.....	25
Tabla 3. Pruebas de normalidad de Shapiro-Wilk de las puntuaciones en habilidades sociales obtenidas por los grupos experimental y control en el postest.....	26
Tabla 4. Habilidades sociales en el postest del grupo experimental y control.....	27
Tabla 5. Habilidades sociales en el pretest y postest del grupo experimental.....	28
Tabla 6. Habilidades sociales en el pretest y postest del grupo control.....	29

RESUMEN

El propósito de la investigación fue explicar los efectos de un programa de intervención conductual en las habilidades sociales de estudiantes. Se usó un diseño cuasi experimental y se trabajó con una muestra de 43 estudiantes de 3er año de secundaria: 25 para el grupo experimental y 18 para el grupo control, de una institución educativa de Chimbote. El instrumento usado fue Lista de chequeo de habilidades sociales de Goldstein. Después de analizar la distribución de los datos con la prueba Shapiro-Wilk, se determinó el uso de pruebas paramétricas y no paramétricas: Prueba t de student y prueba U de Mann-Whitney. Los resultados mostraron que los grupos control y experimental no mostraban diferencias estadísticamente significativas en la aplicación del pre test ($p > 0.05$), lo que prueba su homogeneidad. Por otra parte, el grupo experimental mostró un incremento significativo en todas las dimensiones de las habilidades sociales (** $p < 0.01$); en contraste, el grupo control solo mostró una disminución en las puntuaciones de las habilidades alternativas a la agresión y de planificación, siendo éstas estadísticamente significativas (* $p < 0.05$). Por último, tras la aplicación del programa y al analizar el post test del grupo control y el grupo experimental se encontraron diferencias estadísticamente significativas (** $p < 0.01$), en la escala general y en todas las dimensiones de las habilidades sociales; concluyendo así la eficacia del programa cognitivo conductual.

Palabras clave: *Habilidades sociales, intervención cognitivo conductual, adolescencia.*

ABSTRACT

The purpose of the research was to explain the effects of a behavioral intervention program on the students' social skills. A quasi-experimental design was used and involved with a sample of 43 students from 3rd year of high school: 25 for the experimental group and 18 for the control group, from an educational institution in Chimbote. The instrument used was Goldstein's Social Skills Checklist. After analyzing the distribution with the Shapiro-Wilk test, he determined the use of parametric and non-parametric tests: Student's t-test and Mann-Whitney's U-test. The controlled results, the control and experimental groups, show no statistically affected differences in the application of the test ($p > 0.05$), which proves their homogeneity. On the other hand, the experimental group experienced a significant increase in all dimensions of social skills (** $p < 0.01$); in contrast, the control group only detected a decrease in the modifications of alternative skills to aggression and planning, being statistically affected (* $p < 0.05$). Finally, after the application of the program and the analysis, the control group test and the experimental group found statistically significant differences (** $p < 0.01$), in the general scale and in all dimensions of social skills. In conclusion, the effectiveness of the cognitive behavioral program.

Keywords: *Social skills, cognitive behavioral intervention, adolescence.*

I. INTRODUCCIÓN

La OMS (Organización Mundial de la Salud), define a la salud mental como el estado general del bienestar, donde el sujeto es capaz de enfrentar las tensiones de la vida y trabajar de forma fructífera para su desarrollo, y el de su sociedad (Organización Mundial de la Salud, 2013). Del mismo modo, los “Lineamientos para la Acción en Salud Mental” planteados por el Ministerio de Salud, concuerdan con este concepto, y añaden la relevancia de la prevención y promoción como predictores de buena salud, tanto individual como colectiva (Ministerio de Salud, 2004).

Partiendo de la premisa anterior, la salud no solo está determinada por el sujeto, sino además, por la relación con su medio. Por ello, un enfoque para abordarla debe ser el de las habilidades sociales, dado que diferentes investigaciones han demostrado su estrecha relación con la salud y el bienestar psicológico (Oyarzún, Estrada, Pino & Oyarzún, 2012; Garaigordobil & Peña, 2014).

Si bien es cierto, que estas habilidades sociales, nos acompañan toda la vida y pueden ser aprendidas a lo largo de ella, es durante la infancia y adolescencia donde son moldeables y están asociadas al desarrollo saludable en estas etapas (Morales, Benítez, & Agustín, 2013). Además, es durante la adolescencia cuando el proceso de socialización adquiere una mayor relevancia debido a que aparecen nuevos modos de relación (Coronel, Levin & Mejail, 2011).

El déficit en estas habilidades desemboca en diferentes conductas problemáticas y predispone a los adolescentes a exponerse a situaciones de riesgo o tener conductas desadaptativas (Goldstein, Sprafkin, Gershaw & Klein, 1980). A diario, los adolescentes se ven expuestos a un sin número de situaciones que pueden afectar su desarrollo y bienestar psicológico. En todo el mundo, en el año 2016, más de un millón de adolescentes se han visto expuesto a situaciones de riesgo, tales como el abuso de sustancias y las agresiones físicas por parte de su pareja (OMS, 2018).

En el Perú, la situación no es diferente, en el año 2016, tras una investigación en escuelas públicas de Lima, se evidenció que casi el 50% de adolescentes tenían problemas de retraimiento: tendían a estar callados, aislarse y mostrarse aprensivos con respecto a sus sentimientos y emociones; por otro lado, otro porcentaje importante tendía a somatizar emociones negativas, lo que afectaba su salud física y emocional (Andina, 2016).

Debido a esto, se ve la necesidad de que los jóvenes puedan responder de una manera adecuada a las diferentes demandas del mundo moderno, por tanto, la necesidad de fomentar habilidades que les permitan manejar su agresividad, dominar el autocontrol, tener la capacidad de negociar y poder manejar las presiones del grupo (Goldstein et al., 1980).

Dada su indiscutible importancia y responsabilidad en el desarrollo, la investigación de esta variable es abundante, y los enfoques que buscan describirla de igual manera; sin embargo, en las instituciones educativas no se ha convertido en un tema prioritario y son pocos los casos donde se le brinda un espacio de intervención, pese a que se ha demostrado la influencia positiva de estas habilidades en el éxito educativo (Morgan, Hsiao, Dobbins, Brown & Lyons, 2015; Gresham, 2016).

En el ámbito de la promoción de la salud adolescente es fundamental considerar las habilidades sociales, y destacar el rol principal del colegio. Ya que éstas son comportamientos aprendidos, por lo cual, pueden ser enseñadas de forma individual o en comunidad (Moral, Villalustre & Neira, 2016). La escuela conforma el segundo núcleo de socialización más importante (el primero es la familia); por ello su importancia en el desarrollo de estas habilidades, que tienen una relación directa con las primeras experiencias durante la infancia, y posteriormente con la adolescencia (Isaza, 2017).

No obstante, en los centros educativos, se encuentran cada vez más casos de bullying. Desde el año 2013, la plataforma SiSeVe creada por el Ministerio de Educación para hacer frente a esta problemática, ha hecho de conocimiento público más de 29 mil casos de violencia escolar en todo el Perú (Ministerio de Educación, 2019).

No se ha determinado aún si el déficit en habilidades sociales predispone a ser agresor o agredido, puesto que ambos grupos han mostrado resultados similares, pero lo que

sí se comprobó es la asociación entre el déficit en habilidades sociales y el acoso escolar (Landázuri, 2007; Álvarez, 2016).

La intervención en habilidades sociales, demostró eficacia en el entrenamiento de un repertorio de conductas que permiten la comprensión de emociones, el fortalecimiento de las relaciones interpersonales y la adaptación del sujeto con su contexto. La eficacia de su entrenamiento no solo ha sido comprobada en estudiantes de educación regular, sino también en educandos con síndrome de down (Mendoza, Colunga & Fernández, 2018), como parte de una intervención cognitivo conductual para mejorar el auto concepto en caso de violencia emocional (Ramos, Axpe, Fernández & Jiménez), así mismo, para atenuar los efectos en el déficit social en los pacientes que padecen de esquizofrenia (Moriani et al., 2015), entre otros.

Son amplias las técnicas usadas en el entrenamiento de habilidades sociales, por lo que éstas pueden usarse como parte de una intervención individual o colectiva, y se recomiendan ser llevadas a cabo en un contexto controlado para luego ser replicadas. En vista de que, como lo señala Goldstein (1980; citado en Gil, 2011), estas habilidades comprenden un repertorio de conductas que son usadas como recursos ante diferentes situaciones, permitiendo afrontarlas de forma adecuada; es necesaria la aplicación de técnicas cognitivo conductual para su entrenamiento.

Las técnicas conductuales han demostrado eficacia al momento de “entrenar” habilidades o conductas que no han sido aprendidas con anterioridad. Entre las principales técnicas, se encuentran: la retroalimentación, el ensayo conductual, el modelado, y el reforzamiento. Por otro lado, también se señala la importancia de la parte cognitiva, la que busca modificar valores, creencias y/o cogniciones (Caballo, 2007).

Con base en lo señalado, el enfoque cognitivo conductual puede mostrar cambios significativos en las habilidades sociales de los adolescentes. Por ello, es importante y necesaria la presente investigación para valorar los efectos de un programa de intervención cognitivo-conductual en las habilidades sociales de adolescentes de una institución educativa de Chimbote.

Para el desarrollo del presente estudio, se revisaron diversos estudios del ámbito internacional, relacionados con la temática de las habilidades sociales de adolescentes, como las que se describen a continuación.

Rodríguez, Cacheiro & Gil (2014) tuvieron como objetivo promover las habilidades sociales, tomando como base el modelo teórico de Goldstein, de estudiantes mexicanos; haciendo uso de la plataforma Moodle plantearon actividades virtuales. Usaron un diseño de pre test y post de un solo grupo. Trabajaron con 169 alumnos de segundo año de una institución educativa mexicana. Concluyeron que estas actividades tuvieron un impacto positivo y significativo en todos los grupos de habilidades propuestos por el autor.

Veloso, Cuadra, Gil, Quiroz & Meza (2015) valoraron la eficacia de una intervención basada en psicología positiva y habilidades sociales, haciendo uso de estrategias cognitivo conductuales, sobre la satisfacción laboral, satisfacción vital, y el clima organizacional. Su muestra estuvo constituida por 27 trabajadores de una organización pública de Chile. Los resultados confirmaron la eficacia obtenido en el programa evidenciada en la mejora significativa en el grupo experimental.

Farinango (2018) planteó una investigación en un colegio particular de Quito, con adolescentes que cursaban los últimos grados de educación secundaria. La muestra determinada, fue conformada por alumnos de diferentes sexos, cuyas edades están en el rango de 14 y 17 años. Su finalidad fue determinar la utilidad de una intervención usando el canal de internet YouTube, que comprende el desarrollo de las diversas habilidades sociales. Se usó el instrumento de Goldstein, denominado Escala de Evaluación de Habilidades Sociales. La investigación concluyó que la plataforma YouTube es un medio que incentiva la creatividad, la empatía, y fomenta las relaciones positivas de habilidades.

Asimismo, se revisaron diversos estudios del ámbito nacional relacionados con la temática de las habilidades sociales de adolescentes, los cuales se describen a continuación.

Según Córdova (2015) en su investigación planteó un programa justificado en la teoría de Goldstein, con el propósito de fomentar las habilidades sociales de los estudiantes. Este estudio fue aplicado a alumnos de primaria de un colegio de Pueblo Libre en Lima, y

se midió a través de la lista de chequeo del mismo autor. Tras la comparación del grupo experimental y de control, halló diferencias entre ambos grupos en el post test, por lo que concluyó que los alumnos mostraron mejorías en todos los grupos de habilidades planteados tras la aplicación del programa.

Guevara & Paz (2016), tuvieron como finalidad identificar el nivel de habilidades sociales de estudiantes de un colegio de Lima, en el periodo educativo 2014. Los investigadores usaron como instrumento, la Lista de chequeo de Goldstein, referido a las habilidades sociales. Tras su investigación concluyeron que no existen diferencias entre las habilidades sociales según sexo. Así también, se identificó que el mayor número de alumnos se ubicaban en un nivel medio con respecto a los diferentes grupos de habilidades propuestas por el autor.

Salcedo (2016), determinó los efectos de un programa de habilidades sociales alternativas ante la agresión basado en la teoría de Goldstein. Su muestra, fue tomado de una población censal, el muestreo estuvo conformada por 60 alumnos, pertenecientes al sexto grado de primaria de un colegio privado de Lima. Para recopilar los datos, el investigador usó la Lista de chequeo de habilidades sociales del mismo autor, la cual se aplicó a modo de pre test y post test. Los resultados mostraron la influencia positiva del programa en el desarrollo de estas habilidades.

Pullehs (2018), en su investigación de tipo experimental con un solo grupo, evaluó la eficacia de un programa educativo de habilidades sociales en 25 estudiantes de secundaria de un colegio de Arequipa. El investigador usó la Lista de Chequeo de Goldstein, referido a la evaluación de las Habilidades Sociales. Tras la comparación del pre test y post test, comprobó la eficacia de este programa educativo, evidenciado en el aumento del nivel de las habilidades sociales en esta muestra.

De igual manera, se revisaron tesis desarrollados en el ámbito local, relacionados con la temática de la investigación, como las que se describen a continuación.

Domínguez & Ybáñez (2016), determinaron la relación existente entre la forma adicción a las redes sociales y las habilidades sociales, en alumnos del nivel secundario de una institución educativa trujillana. Para la evaluación usaron los instrumentos de

Goldstein: Lista de chequeo de las Habilidades sociales y la Escala de actitudes frente a las redes sociales. Los investigadores concluyeron que, entre ambas variables existía una relación inversa alta de manera significativa, del mismo modo, esta relación también se observó en la adicción a las redes sociales, y en cada uno de los grupos de habilidades expuesto por Goldstein, exceptuando el grupo de habilidades sociales, relacionadas con los sentimientos, el cual demostró ser independiente.

Según Dávila (2018), en su estudio pre experimental, planteó un programa lúdico para favorecer las habilidades sociales de una muestra de 18 alumnos del nivel de educación primaria de un centro educativo de Chepén. Para la recolección de datos, el investigador hizo uso de la observación y de una lista de cotejo que constaba de 20 ítems agrupados en 4 dimensiones: habilidades básicas, avanzadas, expresión de sentimientos y habilidades alternativas a la agresión, la cual se sometió a una validación por juicio de expertos. Tras su análisis, obtuvo que en el pre test, el porcentaje mayor de alumnos se ubicaban en los niveles *malo o regular* y tras la aplicación de las actividades lúdicas, hubo una reducción en el nivel *malo* y un aumento en el *bueno*. Por otra parte, tras la comparación del pre test y post test, usando t de student, concluyó que la aplicación de las actividades lúdicas favoreció las habilidades sociales de esta muestra.

Díaz (2018), diseñó y aplicó un programa basado en el aprendizaje prosocial para desarrollar las habilidades sociales de estudiantes trujillanos. Su población estuvo constituida por las alumnas de primer año de secundaria tomados de un colegio público de Trujillo, tras un muestreo aleatorio, seleccionó 87 participantes: 42 para el grupo experimental, y 45 para el grupo control. La aplicación del pre y post test consistió en el uso de la escala de apreciación de habilidades sociales de Isabel Paula. Ésta fue aplicada por los alumnos del último ciclo, de las facultades de educación y ciencias de la comunicación, quienes evaluaron cualitativamente a cada alumna durante el proceso del programa. Al culminar el programa se evidenció la eficacia de las estrategias basadas en el aprendizaje cooperativo, puesto que un 76% de las alumnas del grupo experimental mostraron mejoras significativas.

Según Sichez (2019), en su estudio de investigación correlacional, buscó determinar la relación entre el clima social familiar y las habilidades sociales según género y gestión

educativa, en una muestra de 269 estudiantes de todo el nivel secundario de un colegio de Trujillo. Mediante el uso de la Escala del Clima Social Familiar y la Escala para medir Habilidades Sociales, diseñados por Gismero. Se determinó que los alumnos presentaban un nivel medio de clima familiar, por otro lado, que los varones tenían mejores niveles de habilidades sociales. Por último, concluyó una fuerte asociación entre las variables.

Respecto a las teorías relacionadas al tema, se definen los conceptos relacionados con el Programa cognitivo conductual “Habilidades sociales en adolescentes de una institución educativa en Chimbote”

Un programa está definido como un grupo de actividades que parten de una problemática observada y buscan dar solución a un problema o fomentar determinadas capacidades. Todo ello con un fin educativo (Pullchs, 2018).

El programa de intervención cognitivo conductual, busca fomentar las habilidades sociales en los alumnos, partiendo de problemáticas encontrada en la institución educativa. Se ha tomado como referente la teoría de Goldstein, quien postula seis grupos de habilidades necesarias para el desarrollo social: Habilidades sociales básicas, habilidades sociales avanzadas, habilidades sociales alternativas a la agresión, habilidades sociales relacionadas con los sentimientos, habilidades sociales para enfrentar al estrés y habilidades sociales de planificación. Este programa constó de ocho sesiones que siguen la estructura del modelo cognitivo conductual. En cada una de las sesiones se presentaron actividades que correspondían a cada uno de los grupos de habilidades descritas por el autor.

Seguidamente se describen las características del programa, con la fundamentación respectiva. La etapa de la adolescencia conforma una de las más importantes en el ciclo vital del hombre. Será en esta etapa donde se aprendan valores, hábitos y conductas que definirán la vida adulta. Sin embargo, también conlleva diferentes retos que deben ser afrontadas de forma adecuada. El entrenamiento en habilidades sociales mejora la obtención de conductas socialmente hábiles, así como tiene implicancia en otros aspectos de la vida.

La etapa escolar es el periodo idóneo para la enseñanza de habilidades sociales, debido a que es el segundo núcleo de socialización y propone diferentes retos a los educandos. Pese a ello, las instituciones educativas no están preparadas o capacitadas para

su enseñanza, y el currículo educativo tiene como objetivo promoverlas, pero no existen las herramientas necesarias. Para esto, es necesario el involucramiento de todos los profesionales relacionados al ámbito de la salud adolescente para poner en práctica estrategias que respondan a las demandas actuales (Ministerio de Salud, 2005).

Por ello, se hace necesaria la elaboración de una intervención para mejorar las habilidades sociales de los estudiantes del 3er grado del nivel secundario con la finalidad de mejorar su capacidad de interacción social.

Respecto al objetivo de programa, se pretende dotar a los participantes de elementos, recursos y estrategias que faciliten su relación con sus entornos más inmediatos, a través del entrenamiento en situaciones de la vida cotidiana que promuevan cada uno de los grupos de habilidades planteados por Goldstein.

Seguidamente se describen los beneficiarios del programa, el cual estuvo dirigido a 25 alumnos (grupo experimental), del 3er grado de nivel secundario de una institución educativa de Chimbote, sus edades oscilaban entre 14, 15 y 16 años. Entre las características sociales, encontramos que los alumnos beneficiados, proceden de familias de condición económica media baja, sus padres se dedican a diferentes labores como el comercio, la albañilería, y profesiones técnicas.

En relación a la Metodología usada, la investigación se basó en el modelo de intervención cognitivo conductual. Desde su nacimiento, este modelo ha mostrado eficacia en un gran número de problemáticas (Ruíz, Díaz & Villalobos, 2012).

El origen del entrenamiento en habilidades sociales se remonta a los años 50, a partir de ahí se convierte en un procedimiento ampliamente utilizado debido a que estas habilidades influyen directamente en todos los aspectos de la vida, y su déficit puede estar en la base de muchos trastornos psicológicos (Ruíz et al., 2012).

Bajo lo expuesto anteriormente, según Kelly (1987), menciona que las habilidades sociales del alumno son conductas aprendidas, por tanto, éstas pueden ser instruidas. Igualmente, es necesario que el adolescente aprenda a analizar las situaciones sociales que

vive cotidianamente; y las técnicas cognitivo conductuales, permiten el análisis y rectificación de conductas que no sean correctas (Sánchez, 2018).

Por otro lado, la terapia cognitivo conductual ha demostrado ser eficaz no solo en adolescentes de educación regular, sino también en el adiestramiento de las habilidades sociales en adolescentes institucionalizados (Helmond, Overbeek & Brugman, 2012), lo que refuerza la importancia y eficacia de ésta.

Las sesiones seguirán la siguiente estructura, propuestas por Goldstein et al. en 1980 para la realización de sesiones de aprendizaje; estos autores considerando que se deben tener en cuenta las siguientes partes:

Instrucción verbal. La primera parte, tuvo como objetivo instruir a los participantes sobre lo que se va a trabajar en la sesión. Se les presentó verbalmente la habilidad a tratar en la sesión, así como las ventajas de su aprendizaje y las desventajas de su ausencia.

Modelado. Consiste en exponer a los estudiantes los modelos que manifiestan adecuadamente la habilidad que se debe aprender. Luego de la exposición de la conducta, se espera que el participante atienda, retenga e imite el comportamiento observado.

Práctica. Puesta en acción de la habilidad moldeada; dentro de la sesión, se formaron grupos pequeños y se les propuso situaciones cotidianas donde los alumnos pudieron poner en práctica lo aprendido.

El ensayo conductual. Las habilidades a aprender por los alumnos, debieron ensayarse en repetidas oportunidades.

Reforzamiento y modelamiento. Luego del juego de roles, los estudiantes fueron reforzados positivamente.

Retroalimentación. Al culminar, la psicóloga retroalimenta la ejecución del estudiante, le informa acerca de cómo aplicó la técnica.

Tareas. Establecidos para el hogar, donde se sigue reforzando la habilidad a los jóvenes en un contexto cotidiano.

Técnicas de tratamiento. Dentro del programa se usaron las siguientes técnicas:

Técnicas de exposición. La base de esta técnica es la teoría del aprendizaje. La clave principal, con relación a las habilidades sociales, es evitar que el escape ante determinadas situaciones se convierta en una señal de seguridad, habituando al sujeto a la situación a la que se le expone (Echeburúa, De Corral, Ortiz, 2008).

Desensibilización sistemática y técnica de relajación y de respiración. Ambas técnicas son usadas con el fin de reducir la ansiedad que provoca, en algunos casos, el enfrentarse a situaciones sociales. Para el primer caso, se siguió una secuencia de situaciones generadoras de ansiedad, descomponiendo ésta en pasos o procesos pequeños y asociándose a sensaciones que generan calma (Ruíz et al., 2012).

Las técnicas de relajación fueron muy importantes, puesto que la ansiedad puede reducir la capacidad de controlar la situación y generar que el sujeto no sepa cómo actuar o lo haga torpemente (Caballo, 2007).

Técnicas de modelado. Esta constituye una de las técnicas esenciales al momento de aprender conductas; consiste en, mediante la observación y el entrenamiento, aprender una conducta mediante la imitación. Esta técnica ha demostrado eficacia al momento de entrenar con rapidez diferentes conductas o reforzar las aprendidas con anterioridad (Goldstein et al., 1980).

Entrenamiento en resolución de problemas y habilidades de afrontamiento. Estas intervenciones de tipo cognitivo operan bajo la teoría de que las carencias que existen en algunos procesos cognitivos básicos como la reflexión, análisis y toma de decisiones no le permiten al sujeto afrontar con éxito situaciones cotidianas, lo que puede generar malestar. Entre los principales se encuentran el entrenamiento en auto instrucciones y la inoculación de estrés (Ruíz et al., 2012).

Entrenamiento en auto instrucciones. Ésta es una técnica cognitiva de afrontamiento, que busca, a partir de la modificación y sustitución de las verbalizaciones internas y pensamientos, realizar cambios en la conducta. El proceso general es el

modelado, la guía externa explícita, las auto instrucciones en voz alta, las auto instrucciones enmascaradas y las encubiertas (Larroy, 2008).

Inoculación de estrés. Consiste en conceptualizar la situación que causa estrés y los factores que los subyacen, para proporcionar estrategias específicas de resolución o manejo de situaciones (Ruíz et al., 2012).

Técnicas operantes. Estas técnicas se enmarcan en la modificación de conducta, y tienen su fundamento en los trabajos de Thorndike. Parten de la premisa de que aquellos comportamientos que tienen resultados positivos (recompensa), tenderán a ser repetidos antes que aquellos que lleven a un resultado negativa (castigo), (Larroy, 2008).

Técnicas de autocontrol. En la práctica, su procedimiento conlleva el aprendizaje de estrategias que incluyan elementos claves para abordar situaciones que causan conflictos y generen cambios (Carrasco, 2008).

Respecto a la duración, la aplicación del programa constó de ocho (8) sesiones, las cuales se dieron de forma (semanal, quincenal, mensual), en los meses de setiembre y octubre del año 2019.

Referente a la evaluación, la eficacia del programa será evaluada mediante la Lista de chequeo de Goldstein, relacionados a las habilidades sociales, el cual será aplicada al iniciar y culminar el programa.

Habilidades sociales. Comprenden un repertorio de conductas que son usadas como recursos ante diferentes situaciones, permitiendo afrontarlas de forma adecuada; es necesaria la aplicación de técnicas cognitivo conductual para su entrenamiento (Goldstein 1980; citado en Gil, 2011). Según Caballo (2007), concuerda con esta definición conductual y atañe a su concepto que estos comportamientos permiten al sujeto actuar en base a sus intereses, expresando sus sentimientos y ejerciendo sus derechos sin afectar a los demás.

También se puede afirmar que estas capacidades deben ser usadas para actuar eficazmente, puesto que, la mayor parte del tiempo, nos estamos relacionando. Por ello, su necesidad inminente en la vida cotidiana (Monjas, 2002).

Por otro lado, para Kelly (1987) estas habilidades son conductas aprendidas, por lo que, existen mecanismos que pueden explicar su adquisición y mantenimiento:

Reforzamiento positivo. Durante el desarrollo, las conductas que se mantienen son las que han sido mejor reforzadas. En el caso de los niños, se mantendrían especialmente las que generan respuestas positivas por parte de los adultos.

Experiencia de aprendizaje vicario u observacional. Parte de la teoría de Bandura, la que refiere que para que una conducta sea aprendida no necesariamente debe ser ejecutada directamente, sino basta con ser observada.

Retroalimentación interpersonal. Una conducta puede ser reforzada cuando la retroalimentación (reacción de otra persona ante la conducta), es positiva; es decir, se fortalecerán aspectos de la conducta social.

Proceso de las expectativas cognitivas respecto a las situaciones interpersonales. Un importante predictor para la conducta social es la creencia o expectativa que se tenga sobre el éxito del desenvolvimiento.

Dimensiones propuestas por Goldstein. En su estudio, Goldstein propone seis grupos de habilidades sociales (Goldstein, et al., 1980).

Primeras habilidades sociales. Estas son las primeras en desarrollarse, y facilitan la interacción y adaptación del individuo a sus primeros grupos de socialización: su familia y escuela. Son aprendidas, en primer lugar, de los padres, y luego de los profesores; y están relacionadas a los valores, normas, la convivencia armónica; las cuales regirán su comportamiento en comunidad.

Habilidades avanzadas. Los hábitos desarrollados en las primeras etapas de la vida se ven reforzados en la escuela y comunidad. Estas habilidades están relacionadas con las competencias comunicativas y ayudarán a la adaptación social.

Habilidades relacionadas a los sentimientos. Son habilidades que permiten un manejo adecuado de sentimientos y emociones, propias y ajenas.

Habilidades sociales alternativas a la agresión. Permiten afrontar conflictos, para defender los derechos propios, haciendo uso de la asertividad y buscar el bien común. Una vez desarrolladas, el adolescente podrá reflexionar acerca de su forma de proceder y obtener resultados positivos, sin ofender o tratar mal a los demás.

Habilidades para enfrentar al estrés. Estas contribuyen en minimizar las reacciones ante estímulos estresores o hacerles frente de una manera positiva. Para su desarrollo, es necesario un adecuado control o regulación emocional.

Habilidades de planificación. Estas habilidades conllevan el uso de capacidades de toma de decisiones, planteamiento de metas, comprensión de información, resolución de conflictos, entre otros. Por ello, su consecución llegará una vez que se han adquiridos las habilidades anteriores.

Importancia de las habilidades sociales. En la promoción de la salud adolescentes es innegable el rol primordial que cumplen las habilidades sociales en el desarrollo, debido a que fortalece sus factores protectores, y les permite actuar de una forma competente ante los retos que se les puedan presentar, favoreciendo de esta forma comportamientos saludable y la capacidad de control sobre sus decisiones (Morales et al., 2013).

Goldstein, et al. (1980) señala la importancia del ámbito educativo desde una mirada preventiva, considerando que estas habilidades deben ser entrenadas, partiendo desde los padres y maestros como principales modelos sociales.

Las habilidades sociales proporcionan a los jóvenes diferentes formas de afrontamiento, así también, promueven la cooperación y convivencia armoniosa. A propósito del gran porcentaje de casos de violencia dentro de los hogares, investigaciones han mostrado que el entrenamiento en habilidades puede disminuir los índices de agresividad y hostilidad dentro del aula (Cacho, Silva & Yengle, 2019).

Por otro lado, en el mundo laboral, son cada vez más requeridas las habilidades de interacción social, ya que la tendencia actual promueve el trabajo en grupo y los equipos de

alto impacto, para lo cual se requiere reconocer las fortalezas en los otros y son primordiales las habilidades comunicativas (Deming, 2017).

Ante el contexto de la problemática antes mencionada, sobre la intervención cognitivo conductual en las habilidades sociales de adolescentes de una institución educativa, se formula el siguiente problema.

¿Cuáles son los efectos del programa de intervención cognitivo conductual en las habilidades sociales de adolescentes de una institución educativa de Chimbote?

La presente investigación presenta justificación en los diversos aspectos, como: relevancia social, nivel práctico, entre otros.

Este estudio se fundamenta debido a que la investigación en habilidades sociales ofrece valiosos aportes a la promoción y prevención en salud mental, ya que se ha comprobado la estrecha relación de ambas.

Por consiguiente, tendrá relevancia social dado que responde a una necesidad actual: la situación que atraviesan los adolescentes evidenciados en las cifras estadísticas sobre las conductas de riesgo en las que se ven inmersos. De igual modo en la escasa respuesta de las instituciones educativas ante el déficit de determinadas habilidades en los estudiantes, y frente a las dificultades que se encuentran en la convivencia escolar.

Por último, a nivel práctico, aportará estrategias del enfoque cognitivo conductual que puede ser replicada en futuras intervenciones, tanto promocionales como preventivas, en diversos escenarios.

Hipótesis. Como respuesta a la problemática de la investigación, se plantea la siguiente hipótesis, tanto general como específica.

En la Hipótesis General, se menciona lo siguiente.

H₀: La aplicación del programa de intervención cognitivo conductual no mejora significativamente las habilidades sociales en los adolescentes de una institución educativa de Chimbote.

H_G: La aplicación del programa de intervención cognitivo conductual mejora significativamente las habilidades sociales en los adolescentes de una institución educativa de Chimbote.

En las Hipótesis Especificas, se menciona las siguientes hipótesis.

H₀: El programa de intervención cognitivo conductual no mejora las primeras habilidades sociales en los adolescentes de una institución educativa de Chimbote.

H₁: El programa de intervención cognitivo conductual mejora las primeras habilidades sociales en los adolescentes de una institución educativa de Chimbote.

H₀: El programa de intervención cognitivo conductual no mejora las habilidades sociales avanzadas en adolescentes de una institución educativa de Chimbote

H₁: El programa de intervención cognitivo conductual mejora las habilidades sociales avanzadas en adolescentes de una institución educativa de Chimbote.

H₀: El programa de intervención cognitivo conductual no mejora las habilidades sociales relacionadas con los sentimientos de los adolescentes de una institución educativa de Chimbote.

H₁: El programa de intervención cognitivo conductual mejora las habilidades sociales relacionadas con los sentimientos de adolescentes de una institución educativa de Chimbote.

H₀: El programa de intervención cognitivo conductual no mejora las habilidades sociales alternativas a la agresión de adolescentes de una institución educativa de Chimbote

H₁: El programa de intervención cognitivo conductual mejora las habilidades sociales alternativas a la agresión de adolescentes de una institución educativa de Chimbote.

H₀: El programa de intervención cognitivo conductual no mejora las habilidades sociales para hacer frente al estrés de adolescentes de una institución educativa de Chimbote

H₁: El programa de intervención cognitivo conductual mejora las habilidades sociales para hacer frente al estrés de los adolescentes de una institución educativa de Chimbote.

H₀: El programa de intervención cognitivo conductual no mejora las habilidades sociales de planificación de adolescentes de una institución educativa de Chimbote

H₁: El programa de intervención cognitivo conductual mejora las habilidades sociales de planificación de adolescentes de una institución educativa de Chimbote.

Para el desarrollo de la presente investigación se estableció los siguientes objetivos.

El Objetivo general consistió en, explicar los efectos del programa de intervención cognitivo-conductual en las habilidades sociales de adolescentes de una institución educativa de Chimbote.

Para el desarrollo del objetivo general, en el presente estudio, se establecieron los siguientes objetivos específicos:

Determinar los efectos del programa de intervención cognitivo conductual en las primeras habilidades sociales de adolescentes de una institución educativa de Chimbote.

Determinar los efectos del programa de intervención cognitivo conductual en las habilidades sociales avanzadas de adolescentes de una institución educativa de Chimbote.

Determinar los efectos del programa de intervención cognitivo conductual en las habilidades sociales relacionadas con los sentimientos de adolescentes de una institución educativa de Chimbote.

Determinar los efectos del programa de intervención cognitivo conductual en las habilidades sociales alternativas a la agresión de adolescentes de una institución educativa de Chimbote.

Determinar los efectos del programa de intervención cognitivo conductual en las habilidades sociales para hacer frente al estrés de adolescentes de una institución educativa de Chimbote.

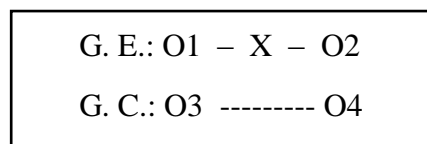
Determinar los efectos del programa de intervención cognitivo conductual en las habilidades sociales de planificación de adolescentes de una institución educativa de Chimbote.

II. MÉTODO

Diseño de investigación

La investigación fue cuasi - experimental, debido a que responde al criterio de manipulación de la variable independiente (Ato, López y Benavente, 2013). En la investigación se usó el diseño del pre test y post test, utilizando un grupo experimental y otro grupo control.

Esquema:



Dónde:

G.E. = Grupo Experimental.

G.C. = Grupo Control.

O1 = Medición del pre- test para el grupo experimental.

O2 = Medición del post- test para el grupo experimental.

O3 = Medición del pre- test para el grupo control.

O4 = Medición del post- test para el grupo control.

X = Programa cognitivo conductual.

2.2. Variables, Operacionalización

Variables	Definición conceptual	Definición operacional	Dimensiones	Indicadores	Escala de medición
Programa de intervención cognitivo conductual	Herramienta psicológica usada para fomentar las habilidades sociales, haciendo uso de estrategias grupales.	Conformado por 8 sesiones.	<p>Aplicación de las técnicas cognitivas conductuales:</p> <ul style="list-style-type: none"> Técnicas de exposición. Desensibilización sistemática. Técnicas de modelado. Inoculación de estrés. Entrenamiento en auto-instrucciones. Técnicas operantes para la modificación de conductas. Técnicas de autocontrol. Entrenamiento en resolución de problemas. Técnicas de relajación y de respiración. 	<ul style="list-style-type: none"> - Habilidades sociales básicas: escuchar, iniciar una conversación, preguntar, agradecer, presentar a compañeros, recibir y hacer cumplidos. - Habilidades sociales avanzadas: participar en clases, pedir ayuda cuando se necesita, dar instrucciones, pedir disculpas, convencer. - Habilidades relacionadas con los sentimientos: conocer y expresar sentimientos, operar el enfado de otros, enunciar afecto, auto recompensarse. - Habilidades alternativas a la agresión: compartir, ayudar, negociar, defensa de derechos, no pelear, responder bromas. - Habilidades para hacer frente al estrés: formular y manifestar a una queja, demostrar comportamientos éticos, resolver la vergüenza. - Habilidades de planificación: decidir, recoger informes, resolver problemas, resolver concentrarse en las tareas. 	Nominal

Habilidades sociales	Grupo de conductas que son usadas como recursos ante diferentes situaciones, permitiendo afrontarlas de forma adecuada (Goldstein, 1980; citado en Gil, 2011)	Puntuaciones obtenidas tras las aplicación de la Lista de chequeo de habilidades sociales de Goldstein (Goldstein, et al., 1980)	Primeras habilidades sociales	Ítems del 1 al 8	Ordinal
			Habilidades sociales avanzadas	Ítems del 9 al 14	
			Habilidades sociales relacionadas con los sentimientos.	Ítems del 15 al 21	
			Habilidades sociales alternativas a la agresión.	Ítems del 22 al 30	
			Habilidades sociales para hacer frente al estrés.	Ítems del 31 al 42	
			Habilidades sociales de planificación.	Ítems del 43 al 50	

Fuente: Elaboración propia.

Población y muestra

Población. El estudio se llevó a cabo en una institución educativa de la ciudad de Chimbote. Esta institución alberga a 118 estudiantes de nivel primaria y 105 de nivel secundaria, distribuidos del primer grado de educación primaria al quinto de educación secundaria. Que hacen un total de 223 estudiantes.

Los alumnos procedían de familias de condición económica media baja, sus padres se dedicaban a diferentes labores como el comercio, la albañilería, y profesiones técnicas.

Muestra. Se consideró un muestreo no probabilístico por conveniencia, debido a que la selección de los participantes se dio en función de los criterios del investigador, así como la accesibilidad a los alumnos (Otzen y Manterola, 2017). Se identificó a los alumnos de dos aulas pertenecientes al tercer grado de educación secundaria (A y B), que ascendían a un total de 43 estudiantes: 20 varones y 23 mujeres. Sus edades se encontraron entre 14, 15 y 16 años. De esta cantidad se asignó a 25 para el grupo experimental y 18 para el grupo control, considerando el aula de procedencia.

Criterios de inclusión

Alumnos que se encontraban dentro del grupo etario propuesto en la investigación.

Alumnos que se encontraban presentes en la selección de grupos.

Alumnos que asistían regularmente a su institución educativa.

Criterios de exclusión

Alumnos con alguna discapacidad física o motriz que le impidiera el llenado del cuestionario y, posteriormente, la participación durante la intervención.

Técnicas e instrumentos de recolección de datos validez y confiabilidad

Técnica. Se usó la técnica de encuesta, esta permite una recolección masiva de datos (Casas, Repullo y Donado, 2003).

Instrumento de recolección de datos. El instrumento usado en la presente investigación fue la *Lista de chequeo de habilidades sociales de Goldstein*, fue creada por Goldstein en el año 1980, y posteriormente adaptada al español por Tomas en 1995. El instrumento es aplicable en los adolescentes a partir de los 12 años de edad, de forma individual o colectiva, con una duración dentro del rango de 10 a 15 minutos.

Ficha técnica del instrumento. La Lista de chequeo de Goldstein, (Ver Anexo 1) tiene un total de 50 ítems agrupados en seis dimensiones, las mismas que están basadas en la teoría del autor: Habilidades sociales, habilidades sociales avanzadas, habilidades sociales relacionadas con los sentimientos, habilidades sociales alternativas a la agresión, habilidades sociales para hacer frente al estrés y habilidades sociales de planificación.

La máxima puntuación a obtener en un ítem es 5 y el mínimo valor es 1. Es viable obtener los siguientes puntajes de medidas de uso competente o deficiente de las habilidades sociales al usar la escala. El puntaje total, varía en función al número de ítems que responde el sujeto en cada valor de 1 a 5.

El puntaje total como mínimo es 50, y como máximo 250 puntos, siendo las opciones de marcar las siguientes:

Marcar 1, si nunca utilizas bien la habilidad.

Marcar 2, si utilizas muy pocas veces la habilidad.

Marcar 3, si utilizas alguna vez bien la habilidad.

Marcar 4, si utilizas a menudo bien la habilidad.

Marcar 5, si utilizas siempre bien la habilidad.

Los Baremos de los niveles de las habilidades sociales según el instrumento de Goldstein, son los siguientes:

<i>Categoría</i>	<i>Puntaje directo</i>
Excelente nivel	205 a +
Buen nivel	157 a 204
Normal Nivel	78 a 156
Bajo Nivel	26 a 77
Deficiente nivel	0 a 25

Validez del instrumento. “La validez es un propiedad de los instrumentos de investigación, miden con bastante objetividad, veracidad, precisión y autenticidad las variables de estudio que se desea medir. Un instrumento es válido cuando nos permite extraer datos que podemos conocer” (Carrasco 2006, p. 336).

El análisis se llevó a cabo con las calificaciones obtenidas en la tabla de evaluación de los juicios de expertos realizados en investigaciones anteriores. Asimismo, a través del SPSS y mediante la prueba binomial, se determinará si las preguntas tienen relación con los elementos de los indicadores.

Confiabilidad del instrumento. “La confiabilidad es la cualidad o propiedad de un instrumento de medición, que le permite obtener los mismos resultados, al aplicarse una o más veces a la misma persona o grupos de personas en diferentes periodos de tiempo” (Carrasco 2006, p. 339).

Para medir la confiabilidad del instrumento se aplicó la prueba del t student, para determinar el grado de homogeneidad que tiene los ítems del instrumento; cuyo resultado total obtenido fue de 0,608 según los rangos establecidos, por tanto, se concluyó que el instrumento para medir las habilidades sociales, es confiable para su aplicación en la recolección de datos en la presente investigación.

Método de análisis de datos

Tras la aplicación, se procedió al vaciado de datos en Microsoft Excel. Esta información fue exportada al programa estadístico SPSS Versión 21 para su análisis. Primero se analizó la distribución de los datos con la prueba Shapiro-Wilk. Para la prueba de hipótesis se hizo uso de pruebas paramétricas y no paramétricas: Prueba t de student y prueba U de Mann-Whitney.

Aspectos éticos

Para la realización de esta investigación, en primer lugar, se solicitó el permiso de la institución educativa, así como la autorización de los padres de familia quienes debieron brindar el consentimiento informado, luego de ser avisados sobre el propósito y procedimiento de la investigación. Por otra parte, se solicitó el asentimiento informado a los alumnos, explicándoles de antemano la finalidad del estudio, el carácter voluntario de su participación y la confidencialidad de los datos obtenidos.

Finalmente, la carta de testigo fue brindada por el docente de aula. De esta manera, se velaron por los principios de los participantes en las investigaciones (Chávez, Santa Cruz y Grimaldo, 2014).

III. RESULTADOS

Tabla 1

Pruebas de normalidad de Shapiro-Wilk de las puntuaciones en habilidades sociales obtenidas por los grupos experimental y control en el pretest

	Grupo Experimental			Grupo Control		
	Estadístico	gl	<i>p</i>	Estadístico	gl	<i>p</i>
Primeras habilidades sociales	.972	18	.839	.961	25	.433
Habilidades sociales avanzadas	.947	18	.373	.979	25	.860
Habilidades sociales relacionadas con los sentimientos	.946	18	.371	.960	25	.409
Habilidades sociales alternativas a la agresión	.864	18	.014	.982	25	.914
Habilidades sociales para hacer frente al estrés	.921	18	.136	.974	25	.752
Habilidades sociales de planificación	.918	18	.117	.950	25	.256
Total	.904	18	.068	.982	25	.929

La distribución de las puntuaciones del grupo experimental y de control en el pretest de habilidades sociales es normal ($p > 0.05$) (tabla 1), por lo que se optó por trabajar con una prueba de hipótesis paramétrica, como lo es la *t* de student.

Tabla 2*Habilidades sociales en el pretest del grupo experimental y control*

Habilidades sociales	Grupo	M	DS	t	gl	p
Primeras habilidades sociales	GE	27.72	3.835	.906	41	.370
	GC	26.50	4.997			
Habilidades sociales avanzadas	GE	20.24	4.206	-.170	41	.866
	GC	20.44	3.382			
Habilidades sociales relacionadas con los sentimientos	GE	23.16	4.616	-.187	41	.853
	GC	23.44	5.316			
Habilidades sociales alternativas a la agresión	GE	33.48	6.084	1725	41	.092
	GC	30.56	4.501			
Habilidades sociales para hacer frente al estrés	GE	40.36	7.359	-.198	41	.844
	GC	40.78	5.976			
Habilidades sociales de planificación	GE	29.96	4.765	.390	41	.699
	GC	29.39	4.705			
Total	GE	174.92	25.39	.517	41	.608
	GC	171.11	21.48			

p > .05

En la tabla 2, se observa que no existen diferencias estadísticamente significativas en el pretest del grupo experimental y control, por lo que se asume que los grupos son homogéneos en sus puntuaciones alcanzadas en las primeras habilidades sociales, las habilidades sociales avanzadas, las habilidades sociales relacionadas con los sentimientos, las habilidades sociales alternativas a la agresión, las habilidades sociales para hacer frente al estrés, las habilidades sociales de planificación y las habilidades sociales en general.

Tabla 3

Pruebas de normalidad de Shapiro-Wilk de las puntuaciones en habilidades sociales obtenidas por los grupos experimental y control en el posttest

	Grupo Experimental			Grupo Control		
	Estadístico	gl	<i>p</i>	Estadístico	gl	<i>p</i>
Primeras habilidades sociales	.915	18	.104	.778	18	.001**
Habilidades sociales avanzadas	.903	18	.064	.879	18	.026*
Habilidades sociales relacionadas con los sentimientos	.951	18	.443	.901	18	.059
Habilidades sociales alternativas a la agresión	.955	18	.508	.889	18	.038*
Habilidades sociales para hacer frente al estrés	.955	18	.502	.843	18	.006**
Habilidades sociales de planificación	.918	18	.120	.964	18	.679
Total	.947	18	.373	.928	18	.179

p* < .05; *p* < .01

En las puntuaciones del posttest de habilidades sociales, se observa una distribución normal en el grupo experimental. En cambio, en el grupo control se aprecia una distribución asimétrica en las primeras habilidades sociales, las habilidades sociales avanzadas, las habilidades sociales alternativas a la agresión y las habilidades sociales para hacer frente al estrés; y, una distribución normal en las habilidades relacionadas con los sentimientos, en las habilidades de planificación y en la total (tabla 3).

Por ello, con la intención de uniformizar la prueba de hipótesis que permita comparar los hallazgos en las diferentes dimensiones, se opta por estadísticos no paramétricos en los resultados siguientes.

Tabla 4*Habilidades sociales en el postest del grupo experimental y control*

Habilidades sociales	Grupo	N	Rango de medias	U	W	Error estándar	p																																																													
Primeras habilidades sociales	GE	25	27.72	82	253	40.071	0.000**																																																													
	GC	18	14.06					Habilidades sociales avanzadas	GE	25	28	75	246	40.322	0.000**	GC	18	13.67	Habilidades sociales relacionadas con los sentimientos	GE	25	26.94	101.5	273	40.456	0.002**	GC	18	15.14	Habilidades sociales alternativas a la agresión	GE	25	26.02	124.5	296	40.312	0.013**	GC	18	16.42	Habilidades sociales para hacer frente al estrés	GE	25	27.2	95	266	40.431	0.001**	GC	18	14.78	Habilidades sociales de planificación	GE	25	28.46	63.5	235	40.456	0.000**	GC	18	13.03	Total	GE	25	28	76	247
Habilidades sociales avanzadas	GE	25	28	75	246	40.322	0.000**																																																													
	GC	18	13.67					Habilidades sociales relacionadas con los sentimientos	GE	25	26.94	101.5	273	40.456	0.002**	GC	18	15.14	Habilidades sociales alternativas a la agresión	GE	25	26.02	124.5	296	40.312	0.013**	GC	18	16.42	Habilidades sociales para hacer frente al estrés	GE	25	27.2	95	266	40.431	0.001**	GC	18	14.78	Habilidades sociales de planificación	GE	25	28.46	63.5	235	40.456	0.000**	GC	18	13.03	Total	GE	25	28	76	247	40.6	0.000**	GC	18	14						
Habilidades sociales relacionadas con los sentimientos	GE	25	26.94	101.5	273	40.456	0.002**																																																													
	GC	18	15.14					Habilidades sociales alternativas a la agresión	GE	25	26.02	124.5	296	40.312	0.013**	GC	18	16.42	Habilidades sociales para hacer frente al estrés	GE	25	27.2	95	266	40.431	0.001**	GC	18	14.78	Habilidades sociales de planificación	GE	25	28.46	63.5	235	40.456	0.000**	GC	18	13.03	Total	GE	25	28	76	247	40.6	0.000**	GC	18	14																	
Habilidades sociales alternativas a la agresión	GE	25	26.02	124.5	296	40.312	0.013**																																																													
	GC	18	16.42					Habilidades sociales para hacer frente al estrés	GE	25	27.2	95	266	40.431	0.001**	GC	18	14.78	Habilidades sociales de planificación	GE	25	28.46	63.5	235	40.456	0.000**	GC	18	13.03	Total	GE	25	28	76	247	40.6	0.000**	GC	18	14																												
Habilidades sociales para hacer frente al estrés	GE	25	27.2	95	266	40.431	0.001**																																																													
	GC	18	14.78					Habilidades sociales de planificación	GE	25	28.46	63.5	235	40.456	0.000**	GC	18	13.03	Total	GE	25	28	76	247	40.6	0.000**	GC	18	14																																							
Habilidades sociales de planificación	GE	25	28.46	63.5	235	40.456	0.000**																																																													
	GC	18	13.03					Total	GE	25	28	76	247	40.6	0.000**	GC	18	14																																																		
Total	GE	25	28	76	247	40.6	0.000**																																																													
	GC	18	14																																																																	

** $p < 0.01$

En la tabla 4 se observa que a nivel estadístico, existen diferencias altamente significativas ($p < 0.01$) en favor del grupo experimental, en comparación con el de control, en las habilidades sociales generales (total) y en todas sus dimensiones: las primeras habilidades sociales, las habilidades sociales avanzadas, las habilidades sociales relacionadas con los sentimientos, las habilidades sociales alternativas a la agresión, las habilidades sociales para hacer frente al estrés y las habilidades sociales de planificación.

Tabla 5*Habilidades sociales en el pretest y postest del grupo experimental*

Habilidades sociales	Grupo	M	Mediana	DE	Estadístico de contraste estandarizado	Error estándar	p
Primeras habilidades soc	Pretest	27.72	28	3.835	-3.626	21.098	0.000**
	Postest	31.92	34	4.743			
Avanzadas	Pretest	20.24	20	40.21	-3.670	22.891	0.000**
	Postest	25.12	27	4.702			
Relacionadas con los sentimientos	Pretest	23.16	24	4.61	-3.490	22.924	0.000**
	Postest	27.76	29	5.317			
Alternativas a la agresión	Pretest	33.48	34	6.084	-3.054	22.924	0.002**
	Postest	33.44	34	4.556			
Para hacer frente al estrés	Pretest	40.36	39	7.359	-3.293	21.104	0.001**
	Postest	46.56	48	4.547			
De planificación	Pretest	29.96	30	4.765	-2.835	20.500	0.005**
	Postest	32.12	34	4.314			
Total	Pretest	174.92	178	25.393	-3.637	22.956	0.000**
	Postest	196.92	210	24.168			

** $p < 0.01$

Al comparar en el grupo experimental, su pretest y postest, se encuentra que existen diferencias altamente significativas a nivel estadístico, en favor del postest, donde los participantes mostraron mayores puntuaciones promedio y valores en la mediana. Es decir, las habilidades sociales y sus dimensiones, en el grupo experimental se incrementaron luego de participar en el programa (tabla 5).

Tabla 6*Habilidades sociales en el pretest y postest del grupo control*

Habilidades sociales	Grupo	M	Mediana	DE	Estadístico de contraste estandarizado	Error estándar	p																																																																				
Primeras habilidades soc	Pretest	26.5	26.5	5	1.647	20.949	0.100																																																																				
	Postest	26.278	24.5	2.653				Avanzadas	Pretest	20.444	21	3.382	1.088	19.297	0.276	Postest	19.222	18	3.964	Relacionadas con los sentimientos	Pretest	23.444	22	5.316	0.119	21.086	0.906	Postest	22.722	23	4.612	Alternativas a la agresión	Pretest	30.556	29	4.501	2.491	19.268	0.013*	Postest	30.278	31	2.947	Para hacer frente al estrés	Pretest	40.778	41	5.976	-0.474	21.095	0.635	Postest	41.944	43	4.492	De planificación	Pretest	29.389	28	4.705	2.218	17.582	0.027*	Postest	25.944	26.5	3.992	Total	Pretest	171.111	169	21.48	1.612	22.956	0.107
Avanzadas	Pretest	20.444	21	3.382	1.088	19.297	0.276																																																																				
	Postest	19.222	18	3.964				Relacionadas con los sentimientos	Pretest	23.444	22	5.316	0.119	21.086	0.906	Postest	22.722	23	4.612	Alternativas a la agresión	Pretest	30.556	29	4.501	2.491	19.268	0.013*	Postest	30.278	31	2.947	Para hacer frente al estrés	Pretest	40.778	41	5.976	-0.474	21.095	0.635	Postest	41.944	43	4.492	De planificación	Pretest	29.389	28	4.705	2.218	17.582	0.027*	Postest	25.944	26.5	3.992	Total	Pretest	171.111	169	21.48	1.612	22.956	0.107	Postest	166.389	164	11.423								
Relacionadas con los sentimientos	Pretest	23.444	22	5.316	0.119	21.086	0.906																																																																				
	Postest	22.722	23	4.612				Alternativas a la agresión	Pretest	30.556	29	4.501	2.491	19.268	0.013*	Postest	30.278	31	2.947	Para hacer frente al estrés	Pretest	40.778	41	5.976	-0.474	21.095	0.635	Postest	41.944	43	4.492	De planificación	Pretest	29.389	28	4.705	2.218	17.582	0.027*	Postest	25.944	26.5	3.992	Total	Pretest	171.111	169	21.48	1.612	22.956	0.107	Postest	166.389	164	11.423																				
Alternativas a la agresión	Pretest	30.556	29	4.501	2.491	19.268	0.013*																																																																				
	Postest	30.278	31	2.947				Para hacer frente al estrés	Pretest	40.778	41	5.976	-0.474	21.095	0.635	Postest	41.944	43	4.492	De planificación	Pretest	29.389	28	4.705	2.218	17.582	0.027*	Postest	25.944	26.5	3.992	Total	Pretest	171.111	169	21.48	1.612	22.956	0.107	Postest	166.389	164	11.423																																
Para hacer frente al estrés	Pretest	40.778	41	5.976	-0.474	21.095	0.635																																																																				
	Postest	41.944	43	4.492				De planificación	Pretest	29.389	28	4.705	2.218	17.582	0.027*	Postest	25.944	26.5	3.992	Total	Pretest	171.111	169	21.48	1.612	22.956	0.107	Postest	166.389	164	11.423																																												
De planificación	Pretest	29.389	28	4.705	2.218	17.582	0.027*																																																																				
	Postest	25.944	26.5	3.992				Total	Pretest	171.111	169	21.48	1.612	22.956	0.107	Postest	166.389	164	11.423																																																								
Total	Pretest	171.111	169	21.48	1.612	22.956	0.107																																																																				
	Postest	166.389	164	11.423																																																																							

* $p < 0.05$

Al comparar el pretest y postest de las habilidades sociales en el grupo control se observa que, en las primeras habilidades sociales, en las habilidades sociales avanzadas, en las habilidades sociales relacionadas con los sentimientos, en las habilidades para hacer frente al estrés y en las habilidades sociales generales no existen diferencias estadísticamente significativas; sin embargo, disminuyó sus habilidades alternativas a la agresión y sus habilidades de planificación en el postest, y el cambio fue estadísticamente significativo (tabla 6), que fue menor al obtenido en el grupo experimental, donde el cambio fue altamente significativo, como ya se refirió previamente (tabla 5).

IV. DISCUSIÓN

El estudio de las habilidades sociales ha cobrado auge en los últimos tiempos, puesto que se ha comprobado su rol importante en el éxito en la vida, ya que las interacciones sociales positivas estarían relacionadas a una mayor satisfacción y bienestar individual. Por ello se han diseñado diferentes programas e intervenciones que buscan fermentarlas (Contini, 2009), dirigidas a diferentes grupos etarios, tanto de forma grupal como individual. Debido a que, durante las primeras etapas, el desarrollo de estas habilidades es más susceptible, se hace hincapié en la importancia del ámbito educativo para su entrenamiento, partiendo desde una perspectiva preventiva (Goldstein, et al., 1980).

Bajo lo expuesto anteriormente, la presente investigación tuvo como objetivo principal explicar los efectos de un programa de intervención cognitivo conductual en las habilidades sociales en una muestra de 25 estudiantes de 3er grado de secundaria de una institución educativa de Chimbote. Para esto, se propuso un diseño de investigación cuasi experimental con un grupo control y un grupo experimental. El programa estuvo basado en el enfoque cognitivo conductual tomando como referencia la teoría propuesta por Kurt Goldstein.

Revisando los hallazgos de esta investigación, al analizar las diferencias en el pre test del grupo experimental y control, encontramos que no existen diferencias estadísticamente significativas ($p > 0.05$), por lo que ambos grupos fueron homogéneos antes de iniciar la intervención. Es decir que tanto en las habilidades sociales generales (total) como en sus diferentes dimensiones: las primeras habilidades sociales, las habilidades sociales avanzadas, las habilidades sociales relacionadas con los sentimientos, las habilidades sociales alternativas a la agresión, las habilidades sociales para hacer frente al estrés y las habilidades sociales de planificación, se obtuvieron puntuaciones similares.

De forma general, se observa que el programa cognitivo conductual mejoró significativamente las habilidades sociales de los estudiantes, tras realizarse la comparación entre el post test de ambos grupos (tanto control como experimental), donde se halló un

incremento en las puntuaciones de todas las dimensiones de habilidades sociales solo en el grupo experimental (**p < 0.01). Esto refuerza la importancia de los programas de intervención dirigidos al contexto educativo.

Un programa está integrado por diferentes intervenciones (técnicas y estrategias), y supone el uso de tareas sistemáticas y planificadas dentro de un periodo temporal, enfocadas principalmente en una problemática detectada. En el caso de los programas de intervención dirigidas a las habilidades sociales, se busca que las personas adquieran estas habilidades para que se les facilite la convivencia y las interacciones sociales positivas (Lacunza, 2012).

Al igual que los primeros resultados encontrados, otros autores han demostrado la eficiencia de las intervenciones en habilidades sociales en adolescentes. Córdoba (2015), y Pullch (2018), tras investigaciones de diseño experimental, demostraron la eficacia de sus intervenciones al encontrar diferencias estadísticamente significativas en todas las dimensiones de habilidades sociales, tras la comparación del pre test y post test. Estos autores siguieron una estructura conductual, usando técnicas tales como: modelado, ensayo conductual y role playing. De la misma forma, Goldstein et al. (1980), señala que una intervención destinada a este fin debe guardar la siguiente estructura: la instrucción verbal, el modelado, la práctica, el ensayo conductual, el reforzamiento y modelado, la retroalimentación y las tareas donde debe aplicarse lo aprendido; como pueden verse existen elementos tanto cognitivos como conductuales. Un componente importante dentro de estas intervenciones está relacionado con la práctica, más allá de la instrucción verbal; y la repetición de lo que se aprendió durante las sesiones controladas en contextos no controlados (Gutiérrez, 2015).

A continuación, al realizarse la comparación del pre test y post test del grupo experimental, se hallaron diferencias altamente significativas en todas sus dimensiones: primeras habilidades sociales, habilidades sociales avanzadas, habilidades sociales relacionadas con los sentimientos, habilidades sociales alternativas a la agresión, habilidades sociales para hacer frente al estrés y habilidades sociales de planificación, así como en la puntuación general (**p < 0.01), lo que demuestra la eficacia de la intervención cognitiva conductual. Igualmente lo refieren Monjas y González (1998, citado en López, 2008), quienes mencionan que las técnicas conductuales tales como modelado, imitación y

role playing; y las técnicas cognitivas como reestructuración cognitiva, el entrenamiento en resolución de conflictos y la relajación son las más usadas para generar cambios positivos tanto en la etapa de la niñez como a lo largo de la vida; sin embargo, son más susceptibles de ser aprendidas durante las etapas más tempranas.

En cuanto a las primeras habilidades sociales, las cuales son las primeras en desarrollarse y facilitan la interacción del individuo con sus primeros grupos de socialización: la familia y la escuela (Goldstein et al., 1980), se observan diferencias estadísticamente significativas entre el pre test y post test del grupo experimental. Además, se encuentran diferencias en las habilidades avanzadas, las cuales son desarrolladas tras la adquisición de las anteriores y permitirán al adolescente integrarse a un grupo, puesto que están relacionadas con las competencias comunicativas y la adaptación social (Goldstein et al., 1980). A medida que el individuo crece, desarrolla determinados comportamientos que le permiten desenvolverse de manera positiva con el resto. Ya en el colegio, se desarrollan mayores competencias interpersonales, debido a que se enfatizan las relaciones con los pares, por lo que se hacen necesarias las habilidades básicas, y posteriormente las habilidades avanzadas como saludar, iniciar una conversación, ofrecer ayuda, expresar opiniones, entre otras; las que facilitan la interacción (Lacunza & Contini, 2011).

Por otro lado, las habilidades relacionadas a los sentimientos mostraron un incremento tras la aplicación de la intervención. Estas habilidades permiten un manejo adecuado de sentimientos y emociones propias y ajenas (Goldstein et al., 1980), comprende conductas tales como conocer y expresar sentimientos, manejar el enfado de otros, expresar afecto y auto recompensarse. Como señala Gutiérrez (2015), las habilidades sociales van más allá de conductas y se relacionan también con pensamientos y emociones: que, en conjunto, van a influir en las relaciones interpersonales y el bienestar en relación con los demás. Así mismo, encuentra una relación con la inteligencia emocional, y menciona que tanto las habilidades sociales, como este tipo de inteligencia, permiten la expresión y comprensión de emociones tanto propias como de los demás, y el control de emociones negativas como la ira (Gutiérrez, 2015). Así es como se puede considerar que la inteligencia emocional es indispensable para mantener relaciones interpersonales positivas y saludables.

Otra de las dimensiones que mostró diferencias estadísticamente significativas fueron las habilidades sociales alternativas a la agresión: éstas le permiten al adolescente afrontar conflictos, defender los propios derechos haciendo uso de la asertividad y buscar el bien común. Una vez desarrolladas, el adolescente podrá reflexionar acerca de su forma de proceder y obtener resultados positivos sin ofender o tratar mal a los demás (Goldstein et al., 1980). Resultados similares encontró Salcedo (2016), quien valoró los efectos de una intervención sobre las habilidades alternativas a la agresión en estudiantes de nivel primaria, concluyendo con la eficacia de su intervención al incrementar dichas habilidades. Esta dimensión guarda relación con la asertividad, la cual es la capacidad que dota a las personas de respuestas positivas para expresarse, respetando sus derechos y los de los demás (Avşar & Ayaz, 2017).

Así mismo, las habilidades para hacer frente al estrés mostraron diferencias estadísticamente significativas tras la comparación del pre test y post test. Como menciona Goldstein et al. (1980), éstas contribuyen a minimizar las reacciones ante estímulos estresores o hacerles frente de una manera positiva. Por tanto, las habilidades sociales conforman una parte importante del afrontamiento y la adaptación a situaciones que generan malestar, puesto que permiten comunicar de forma efectiva, actuar de una forma socialmente aceptada y resolver problemas. Por ello se ha comprobado la relación inversa entre las habilidades sociales y el estrés (Vega et al., 2009), además otra investigación muestra que aquellos adolescentes con mejores habilidades sociales, tenderán a usar estrategias de afrontamiento más positivas (Morales, 2017). Para el desarrollo de estas habilidades es necesario un adecuado control o regulación emocional. Esto muestra la eficacia de técnicas tales como la inoculación de estrés, la misma que consiste en conceptualizar la situación que causa estrés y los factores que los subyacen para proporcionar estrategias específicas de resolución o manejo de situaciones (Ruíz et al., 2012). Para el entrenamiento en estas habilidades se vuelve importante la práctica en el hogar de lo que se aprendió, debido a que la mejor forma para adquirir este repertorio de conductas es la repetición de la conducta moldeada (Gutiérrez, 2015).

La última dimensión que mostró diferencias estadísticamente significativas fue la de habilidades de planificación, las cuales conllevan al uso de capacidades de toma de decisiones, planteamiento de metas, comprensión de información, resolución de conflictos,

entre otros (Goldstein et al., 1980). Las conductas propias de esta dimensión son: decidir, recoger información, resolver problemas, resolver concentrarse en las tareas. Para entrenar estas habilidades se usaron técnicas centradas en la resolución de problemas y el afrontamiento: Estas intervenciones de tipo cognitivo operan bajo la teoría de que las carencias que existen en algunos procesos cognitivos básicos como la reflexión, análisis, toma de decisiones no le permiten al sujeto afrontar con éxito situaciones cotidianas, lo que puede generar malestar (Ruíz et al., 2012).

Una parte importante en el entrenamiento en manejo de estrés, afrontamiento, planificación y resolución de problemas se basa en la reestructuración cognitiva, la que se basa en cambiar expectativas, creencias o ideas erróneas por otras que resulten más fructíferas. Vale decir que el cambio en algunos procesos cognitivos básicos como la reflexión, análisis y toma de decisiones, permitirán al adolescente afrontar con más éxito situaciones cotidianas que le generen dificultad (Ruíz et al., 2012).

Por último, al realizar el comparativo entre el pre test y post test del grupo control, solo se encontraron diferencias estadísticamente significativas en las habilidades alternativas a la agresión y las habilidades de planificación (* $p < 0.05$), mostrándose una media de las puntuaciones más baja en el post test. Es decir que los alumnos, a través del tiempo, van disminuyendo algunas de las habilidades aprendidas. Como señala López (2008), el desarrollo de habilidades sociales en el colegio no solo mejora la convivencia escolar, sino también, intrínsecamente, contribuye a la disminución de otras problemáticas tales como el aislamiento, problemas en las relaciones de estudiantes, la resolución de problemas cotidianos, así como las peleas y agresividad en el aula. Si bien es cierto que algunos sujetos excepcionales nacen con una dotación que les permite relacionarse de forma positiva (López, 2008), en la mayoría de personas estas habilidades deben ser enseñadas, o en su defecto, modificadas (Kelly, 1987). Debido a esto, es el creciente interés de la investigación en las intervenciones en habilidades sociales, dada su importancia sobretodo en la etapa de la niñez y adolescencia (Contini, 2009). Por lo indicado, se concluye con la eficacia del programa dirigido a las habilidades sociales de los alumnos, dada la importancia de éstas como predictores de un adecuado ajuste psicológico y su rol indispensable en la prevención de problemáticas juveniles.

V. CONCLUSIONES

No existen diferencias estadísticamente significativas en el pre test del grupo experimental y grupo control, por lo que ambos grupos fueron homogéneos.

Tras la comparación del post test del grupo control y grupo experimental, se encontraron diferencias altamente significativas en las habilidades sociales generales (total), y en todas sus dimensiones: las primeras habilidades sociales, las habilidades sociales avanzadas, las habilidades sociales relacionadas con los sentimientos, las habilidades sociales alternativas a la agresión, las habilidades sociales para hacer frente al estrés y las habilidades sociales de planificación.

Existen diferencias significativas muy altas, en el pre test y post test del grupo experimental, evidenciándose mayores puntuaciones tras la aplicación del programa en la escala general y en cada una de sus dimensiones.

En el grupo control, al comparar el pre test y post test, solo se evidencian diferencias altamente significativas, en las habilidades alternativas a la agresión y las habilidades de planificación, mostrando una media más baja en el post test.

VI. RECOMENDACIONES

Implementar estrategias cognitivo conductuales, en la aplicación de intervenciones educativas dirigidas a adolescentes, al comprobarse la utilidad y eficacia de este enfoque; centrando las intervenciones en variables que respondan a la problemática y necesidades de los adolescentes, tomando en cuenta un enfoque educativo.

Ampliar la presente investigación, haciendo uso de un muestreo probabilístico para una mejor generalización de los resultados obtenidos en el estudio.

Replicar el programa ampliando el número de sesiones, con el fin de abarcar una gama más amplia de comportamientos propios de las habilidades enseñadas. Además, involucrar a la familia y profesores, debido a que una de las premisas de la intervención parte del modelado como forma de entrenar la conducta.

REFERENCIAS

- Ager, C. L., & Cole, C. L. (1991). A Review of Cognitive-Behavioral Interventions for Children and Adolescents with Behavioral Disorders. *Behavioral Disorders, 16*(4), 276–287. <https://doi.org/10.1177/019874299101600401>
- Álvarez, K. (2016). Acoso escolar y habilidades sociales en adolescentes de dos instituciones educativas estatales de Ate. *Unifé, 24*(2), 205 – 215. Recuperado de <http://revistas.unife.edu.pe/index.php/avancesenpsicologia/article/view/155/116>
- Andina. (8 de mayo de 2016). *Estudio arroja que 47% de adolescentes de Los Olivos y SMP son retraídos*. Recuperado de: <http://www.andina.com.pe/agencia/noticia-estudio-arroja47-adolescentes-los-olivos-y-smp-son-retraidos-611649.aspx>
- Ato, M., López, J. y Benavente, A. (2013). Un sistema de clasificación de los diseños de investigación en psicología. *Anales de Psicología, 29*(3), 1038 – 1059. Doi: <http://dx.doi.org/10.6018/analesps.29.3.178511>
- Avşar, F. & Ayaz, S. (2017). The effectiveness of assertiveness training for school-aged children on bullying and assertiveness level. *Journal of Pediatric Nursing, 36*, 186–190. Doi: 10.1016/j.pedn.2017.06.020
- Caballo, V. (2007). *Manual de evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales*. España: Siglo XXI.
- Cacho, Z., Silva, M. & Yengle, C. (2019). El desarrollo de habilidades sociales como vía de prevención y reducción de conductas de riesgo en la adolescencia. *Transformación, 15*(2), 186 – 205. Recuperado de: <http://scielo.sld.cu/pdf/trf/v15n2/2077-2955-trf-15-02-186.pdf>
- Casas, J., Repullo, J. y Donado, J. (2003). La encuesta como técnica de investigación. Elaboración de cuestionarios y tratamiento estadístico de los datos. *Elsevier, 31*(8), 527 -538. Recuperado de <http://www.elsevier.es/es-revista-atencion-primaria-27-articulo-la-encuesta-como-tecnica-investigacion-13047738#elsevierItemBibliografias>

- Carrasco, S. (2006). *Metodología de la investigación científica*. Lima: Editorial San Marcos.
- Carrasco, M. (2008). Técnicas de autocontrol. En F. Labrador (Ed.), *Técnicas de modificación de conducta* (pp. 379 - 399). Madrid: Editorial Pirámide
- Contini, N. (2009). Las habilidades sociales en la adolescencia temprana: perspectiva desde la psicología positiva. *Psicodebate. Psicología, Cultura y Sociedad*, 9, 45 – 64. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5645279>
- Córdova, B. (2015). *Programa de Goldstein en el desarrollo de las habilidades sociales en alumnos del sexto grado de primaria en la Institución Educativa N° 1073 “Hermán Buse de la Guerra”, Pueblo Libre – 2015* (Tesis de doctorado), Universidad Nacional de Educación, Lima, Perú. Recuperado de <http://200.60.81.165/bitstream/handle/UNE/3228/TD%20CE%202080%20C1%20-%20Cordova%20Dominguez%20Blanca%20Monica.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Coronel, C., Levin, M., & Mejail, S. (2011). Las habilidades sociales en adolescentes tempranos de diferentes contextos socioeconómicos. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 9(1), 241-262.
- Chávez, G., Santa-Cruz, H. & Grimaldo, M. (2014). El consentimiento informado en las publicaciones latinoamericanas de Psicología. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 32(2), 345-359. Doi: [dx.doi.org/10.12804/apl32.2.2014.12](https://doi.org/10.12804/apl32.2.2014.12)
- Dávila, R. (2018). Programa de actividades lúdicas para desarrollar habilidades sociales. *Revista Hacedor*, 2(1), 77 – 87. Recuperado de <http://revistas.uss.edu.pe/index.php/HACEDOR/article/view/979/839>
- Deming, D. (2017). The Growing Importance of Social Skills in the Labor Market. *The Quarterly Journal of Economics*, 132(4), 1593–1640. Doi <https://doi.org/10.1093/qje/qjx022>
- Díaz, J. (2018). Diseño y aplicación de un programa basado en el aprendizaje cooperativo para desarrollar las habilidades sociales de las alumnas de secundaria. *Sciéndo*, 21(3), 305 – 312. Doi <http://dx.doi.org/10.17268/sciendo.2018.033>

- Domínguez, J. & Ybáñez, J. (2016). Adicción a las redes sociales y habilidades sociales en estudiantes de una institución educativa privada. *Propósitos y representaciones*, 4(2), 181 – 230. Doi: <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2016.v4n2.122>
- Echeburúa, E., De Corral, P. & Ortiz, C. (2008). Técnicas de exposición. En F. Labrador (Ed.), *Técnicas de modificación de conducta* (pp. 271 - 285). Madrid: Pirámide
- Farinango, S. (2018). *El uso de YouTube como herramienta para el desarrollo de habilidades sociales en adolescentes de 14 a 17 años* (Tesis de licenciatura), Universidad San Francisco de Quito USFQ, Ecuador Quito
- Francois, P., Thomas, J. & Bert, B. (2001) 3-Year Iatrogenic Effects Associated With Aggregating High-Risk Adolescents in Cognitive-Behavioral Preventive Interventions, *Applied Developmental Science*, 5:4, 214-224, DOI: 10.1207/S1532480XADS0504_03
- Garaigordobil, M. & Peña, A. (2014). Intervención en las habilidades sociales: efectos en la inteligencia emocional y la conducta social. *Psicología Conductual*, 22(3), 551-567. Recuperado de <file:///C:/Users/pc/Downloads/09HabilidadesSocialesPC.pdf>
- Gil, K. (2011). *Habilidades sociales y agresividad en escolares de una institución educativa de independencia* (Tesis de licenciatura), Universidad Nacional Federico Villareal, Lima, Perú
- Goldstein, A., Sprafkin, R., Gershaw, J. & Klein, P. (1980). *Skillstreaming the Adolescent*. Spain: Martínez Rosa Editions.
- Gresham, F. M. (2016). Social skills assessment and intervention for children and youth. *Cambridge Journal of Education*, 46(3), 319–332. doi:10.1080/0305764x.2016.1195788
- Guevara, G. & Paz, S. (2016). *Habilidades sociales en adolescentes de la institución educativa Felipe Santiago Salaverry. Pisci, 2014* (Tesis de licenciatura), Universidad Privada Juan Mejía Baca, Chiclayo
- Gutiérrez, M. & Expósito, J. (2015). Autoconcepto, dificultades interpersonales, habilidades sociales y conductas asertivas en adolescentes. *Revista Española de Orientación y*

Psicopedagogía, 26(2), 42 – 58. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=338241632004>

Helmond, P. Overbeek, G. & Brugman, D. (2012). Program integrity and effectiveness of a cognitive behavioral intervention for incarcerated youth on cognitive distortions, social skills, and moral development. *Children and Youth Services Review*, 34(9), 1720–1728. doi:10.1016/j.chilyouth.2012.05.001

Isaza, L. (2017). Family Educational Practices in the development of social skills rumble between two five year old and in the city of Medellin. *Journal Encuentros*, 16(01). <https://doi.org/10.15665/.v16i01.635>

Kelly, J. (1987). *Entrenamiento de las Habilidades Sociales*. Bilbao: Desclée De Brouwer

Lacunza, B. (2012). Las intervenciones en habilidades sociales: revisión y análisis desde una mirada salugénica. *Psicodebate. Psicología, Cultura y Sociedad*, 12, 63 – 84. Doi: <https://doi.org/10.18682/pd.v12i0.367>

Lacunza, B. & Contini, N. (2011). Social skills in children and adolescents. Its importance in the prevention of psychopathological disorders. *Fundamentals in Humanities*, 12(23), 159 – 182. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=18424417009>

Landázuri, V. (2007). *Asociación entre el rol de agresor y rol de víctima de intimidación escolar, con la autoestima, las habilidades sociales en adolescentes de un colegio particular mixto de Lima* (Tesis de maestría), Escuela de Postgrado Víctor Alzamora Catro, Universidad Peruana Cayetano Heredia, Lima, Perú

Larroy, C. (2008). Entrenamiento en autoinstrucciones. En F. Labrador (Ed.), *Técnicas de modificación de conducta* (pp. 453 - 459). Madrid: Pirámide

López, M. (2008). La integración de las Habilidades Sociales en la escuela como estrategia para la salud emocional. *Revista Electrónica de Intervención Psicosocial y Psicología Comunitaria*, 3(1), 16 – 19. Recuperado de [file:///C:/Users/pc/Downloads/Dialnet-LaIntegracionDeLasHabilidadesSocialesEnLaEscuelaCo-2547022%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/pc/Downloads/Dialnet-LaIntegracionDeLasHabilidadesSocialesEnLaEscuelaCo-2547022%20(1).pdf)

Mendoza, L. Colunga, S. & Fernández, P. (2018). Análisis epistemológico de la formación de habilidades sociales en educandos con síndrome de Down. *Opuntia Brava*, 10 (4).

- (En línea). Recuperado de <http://opuntiabrava.ult.edu.cu/index.php/opuntiabrava/article/view/629/601>
- Ministerio de Educación. (2019). *Número de casos reportados en el SISEVE a nivel nacional*. Recuperado de <file:///C:/Users/pc/Downloads/EstadisticaPDF.pdf>
- Ministerio de Salud. (2004). *Lineamientos para la acción en salud mental*. Lima, Perú. Recuperado de http://bvs.minsa.gob.pe/local/promocion/153_lineamsm.pdf
- Ministerio de Salud. (2005). *Manual de habilidades sociales en adolescentes escolares*. Lima, Perú. Recuperado de http://bvs.minsa.gob.pe/local/PROMOCION/170_adolesc.pdf
- Moral, M., Villalustre L. & Neira, R. (2016). Habilidades sociales y creativas promovidas con el diseño colaborativo de digital storytelling en el aula. *Digital Education*, (30), 30 – 52. Recuperado de <file:///C:/Users/pc/Downloads/Dialnet-HabilidadesSocialesYCreativasPromovidasConElDiseno-5772438.pdf>
- Morales, F. (2013). Relationships between coping with daily stress, self-concept, social skills and emotional intelligence. *European Journal of Education and Psychology*, 10(2), 41 – 48. Doi: <https://doi.org/10.1016/j.ejeps.2017.04.001>
- Morales, M., Benitez, M., & Agustín, D. (2013). Habilidades para la vida (cognitivas y sociales) en adolescentes de zona rural. *Revista electrónica de investigación educativa*, 15(3), 98-113. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-40412013000300007&lng=es&tlng=es.
- Morgan, J., Hsiao, Y., Dobbins, N., Brown, N. & Lyons, C. (2015). An Observation Tool for Monitoring Social Skill Implementation in Contextually Relevant Environments. *Intervention in School and Clinic*, 51(1), 3–11. Doi: 10.1177/1053451215577474
- Moriana, J. Liberman, R., Kopelowicz, A., Luque, B., Cangas, A. & Alós, F. (2015). El entrenamiento en habilidades sociales en la esquizofrenia. *Psicología Conductual*, 23(1), 5 – 24.

- Organización Mundial de la Salud. (2013). *Salud mental: un estado de bienestar*. Ginebra. Recuperado de https://www.who.int/features/factfiles/mental_health/es/
- Organización Mundial de la Salud. (2018). *Adolescentes: riesgo para la salud y soluciones*. Recuperado de <https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/adolescents-health-risks-and-solutions>
- Otzen, T. y Manterola, C. (2017). Técnicas de muestreo sobre una población Estudio. *Int. J. Morphol*, 35(1), 227-232. Doi: <http://dx.doi.org/10.4067/S0717-95022017000100037>
- Oyarzún, G., Estrada, C., Pino, E. & Oyarzún, M. (2012). Habilidades sociales y rendimiento académico: una mirada desde el género. *Acta Colombiana de Psicología*, 15(2), 21-28. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/798/79825836011.pdf>
- Pullchs, M. (2018). *Programa educativo para la mejora de las habilidades sociales en estudiantes adolescentes de la institución educativa Inmaculada Concepción, distrito de José Luis Bustamante y Rivero, Arequipa-2017* (Tesis de doctorado), Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa, Arequipa, Perú.
- Ramos, E., Axpe, I., Fernández, O. & Jiménez, V. (2018). Intervención cognitivo – conductual para la mejora del autoconcepto en el caso de una adolescente víctima de maltrato emocional. *Revista clínica contemporánea*, 9(e4), 1 – 10. Doi: <https://doi.org/10.5093/cc2018a1>
- Rodríguez, L., Cacheiro, M. & Gil, J. (2014). Desarrollo de habilidades sociales en estudiantes mexicanos de preparatoria a través de actividades virtuales en la plataforma Moodle. *TESI*, 15(3), 149 – 171. Recuperado de <file:///C:/Users/pc/Downloads/12222-44127-1-PB.pdf>
- Ruíz, M., Díaz, M. & Villalobos, A. (2012). *Manual de técnicas de intervención cognitivo conductuales*. Bilbao: Desclée De Brouwer
- Salcedo, M. (2016). *Programa de Goldstein en las habilidades sociales en alumnos de primaria de una institución educativa privada. Lima- 2015* (Tesis de doctorado), Universidad César Vallejo, Lima, Perú.

- Sánchez, L. (2018). Diseño de una propuesta de intervención para mejorar las habilidades sociales en alumnos con TDAH. *Revista Reflexión e Investigación Educativa*, 1(1), 83 – 91. (En línea). Recuperado de: <http://revistas.ubiobio.cl/index.php/REINED/article/view/3408/3450>
- Schoenfeld, N. A., & Mathur, S. R. (2009). Effects of Cognitive-Behavioral Intervention on the School Performance of Students with Emotional or Behavioral Disorders and Anxiety. *Behavioral Disorders*, 34(4), 184–195. <https://doi.org/10.1177/019874290903400401>
- Sichez, E. (2019). *Clima social familiar y habilidades sociales en alumnos de secundaria según género y gestión educativa en Trujillo* (Tesis de licenciatura), Universidad Privada Antenor Orrego, Trujillo, Perú.
- Vega, C., González, F., Anguiano, S., Nava, C. & Soria R. (2009). Social skills and childhood stress. *Journal of Behavior, Health & Social Issues*, 1(1), 7-13, Retrieved from: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=282221718001>
- Veloso, C., Cuadra, A., Gil, F., Quiroz, Á. & Meza, S. (2015). Capacitación en trabajadores: impacto de un programa, basado en psicología positiva y habilidades sociales, en satisfacción vital, satisfacción laboral y clima organizacional. *Interciencia*, 40(11), 736 – 743. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/339/33942541002.pdf>

ANEXOS

Anexo 1: LISTA DE CHEQUEO DE HABILIDADES SOCIALES DE GOLDSTEIN (LCHS)

Edad: _____ Sexo: Hombre __ Mujer: __ Grado: _____ Sección: _____

INSTRUCCIONES: A continuación encontrarás enumerada una lista de habilidades que las personas usan en su interacción social. Deberás determinar cómo usas cada una de esas habilidades, marcando con una (X) en algunas de las filas correspondientes. Trabaja rápidamente y no emplees mucho tiempo en cada pregunta; queremos su primera reacción, no un proceso de pensamiento prolongado. Asegúrese de no omitir alguna pregunta. No hay respuesta “correcta” ni respuesta “incorrecta”. Ahora comience.

		Nunca	Rara Veza	A Veces	A Menudo	Siempre
1	Escuchar: ¿Presta atención a las personas que le están hablando y hace un esfuerzo para comprender lo que está diciendo?					
2	Iniciar una conversación: ¿Inicia conversaciones con otras personas y luego las mantiene por un momento?					
3	Mantener una conversación: ¿Habla con otras personas sobre cosas de interés mutuo?					
4	Formular una pregunta: ¿Determina la información que necesita saber y se la pide a la persona adecuada?					
5	Dar las gracias: ¿Permite que los demás sepan que está agradecido con ellos por algo que hicieron con Ud.?					
6	Presentarse: ¿Se esfuerza por conocer personas por propia iniciativa?					
7	Presentar a otras personas: ¿Ayuda a presentar a nuevas personas con otras?					
8	Hacer un cumplido: ¿Dice a los demás lo que les gusta de ellos o de lo que hacen?					
9	Pedir ayuda: ¿Pide ayuda cuando la necesita?					
10.	Participar: ¿Elige la menor manera de acercarse a un grupo que está realizando una actividad y luego se integra a él?					
11.	Dar instrucciones: ¿Explica instrucciones de tal manera que las personas puedan seguir las fácilmente?					
12.	Seguir instrucciones: ¿Presta cuidadosa atención a las instrucciones y luego las sigue?					
13.	Disculparse: ¿Pide disculpas a los demás cuando hace algo que sabe que está mal?					
14.	Convencer a los demás: ¿Intenta persuadir a los demás de que sus ideas son mejores o más útiles que las de ellos?					
15.	Conocer los propios sentimientos: ¿Intenta comprender y reconocer las emociones que experimenta?					
16.	Expresar los sentimientos: ¿Permite que los demás conozcan lo que siente?					
17.	Comprende los sentimientos de los demás: ¿Intenta comprender lo que los demás sienten?					
18.	Enfrentarse con el enfado del otro: ¿Intenta comprender en el enfado de la otra persona?					
19.	Expresar afecto: ¿Permite que los demás sepan que Ud. se interesa o se preocupa por ellos?					
20.	Resolver el miedo: ¿Cuándo siente miedo, piensa por qué lo siente, y luego intenta hacer algo para disminuirlo?					
21.	Autorrecompensarse: ¿Se da a sí mismo una recompensa después de que hace algo bien?					

22.	Pedir permiso: ¿Reconoce cuando es necesario pedir permiso para hacer algo, y luego lo pide a la persona indicada?					
23.	Compartir algo: ¿Ofrece compartir sus cosas con los demás?					
24.	Ayudar a los demás: ¿Ayuda a quien lo necesita?					
25.	Negociar: ¿Si Ud. y alguien están en desacuerdo sobre algo, trata de llegar a un acuerdo que les satisfaga a ambos?					
26.	Emplear autocontrol: ¿Controla su carácter de tal forma que no se le “escapan las cosas de las manos”?					
27.	Defender los propios derechos: ¿Defiende los derechos dando a conocer cuál es su postura?					
28.	Responder a las bromas: ¿Conserva el autocontrol cuando los demás le hacen bromas?					
29.	Evitar problemas con los demás: ¿Se mantiene al margen de situaciones que podrían ocasionarle problemas?					
30.	No entrar en peleas: ¿Encuentra otras formas de resolver situaciones difíciles sin tener que pelear?					
31.	Formular una queja: ¿Le dice a los demás de modo claro, pero no con enfado, cuando ellos han hecho algo que no le gusta?					
32.	Responder a una queja: ¿Intenta responder a los demás y responde imparcialmente, cuando ellos se quejan de Ud.?					
33.	Mostrar deportividad después de un juego: ¿Expresa un cumplido al otro lado del equipo después de un juego si ellos se lo merecen?					
34.	Resolver la vergüenza: ¿Hace algo que le ayude a sentir menos vergüenza o a estar menos cohibido?					
35.	Arreglársela cuando le dejan de lado: ¿Determina si lo han dejado en una actividad y luego hace algo para sentirse mejor en esa situación?					
36.	Defiende a su amigo: ¿Manifiesta a los demás cuando siente que un amigo no ha sido tratado justamente?					
37.	Responder a una persuasión: ¿Si alguien está tratando de convencerlo de algo, piensa en la posición de esa persona y luego en la propia, antes de decidir que hacer?					
38.	Responder al fracaso: ¿Intenta comprender la razón por la cual ha fracasado en una situación particular?					
39.	Enfrentarse a los mensajes contradictorios: ¿Reconoce y resuelve la confusión que se produce cuando los demás le explican una cosa, pero dicen y hacen otra cosa?					
40.	Responder una acusación: ¿Comprende de qué y por qué ha sido acusado y luego piensa en la mejor forma de relacionarse con la persona que le hizo la acusación?					
41.	Prepararse para una conversación difícil: ¿Planifica la mejor forma para exponer su punto de vista, antes de una conversación problemática?					
42.	Hacer frente a las presiones de grupo: ¿Decide qué cosas quiere hacer cuando los demás quieren que haga otra cosa distinta?					
43.	Tomar iniciativas: ¿Si se siente aburrido, intenta encontrar algo interesante de hacer?					
44.	Determinar la causa de un problema: ¿Si surge un problema, intenta determinar qué lo causó?					
45.	Establecer un objetivo: ¿Determina de manera realista lo que le gustaría realizar antes de empezar una tarea?					
46.	Determinar sus habilidades: ¿Determina de manera realista que tan bien podría realizar una tarea específica antes de iniciarla?					
47.	Reunir información: ¿Determina lo que necesita saber y cómo conseguir esa información?					
48.	Resolver los problemas según su importancia: ¿Determina de forma realista cuál de sus problemas es el más importante y el que debería ser solucionado primero?					
49.	Tomar una decisión: ¿Considera diferentes posibilidades y luego elige la que le hará sentirse mejor?					
50.	Concentrarse en una tarea: ¿Es capaz de ignorar distracciones y sólo presta atención a lo que quiere hacer?					

SESIÓN DE APRENDIZAJE N° 1		
HABILIDADES SOCIALES BÁSICAS: HACER UN CUMPLIDO, ESCUCHAR Y DAR LAS GRACIAS.		
AULA	DURACIÓN	PREVISTO REAL
TERCERO DE SECUNDARIA	60 MINUTOS	50 MINUTOS
CAPACIDAD: - Incentivar en los estudiantes la importancia de hacer un cumplido con naturalidad, sin prepotencia ni excesiva modestia. - Incentivar la escucha activa y dar las gracias ante los cumplidos que se les diga como un acto de generosidad		
Estrategia metodológica		
Procedimientos	Indicadores	Actividades
Instrucción Verbal	Entienden el concepto de cumplidos, escuchar y dar gracias.	La psicóloga recogerá los saberes previos sobre ¿Qué es un cumplido? Luego se explicará que hacer un cumplido es un comentario o frase positiva que hace referencia a un aspecto de la persona ya sea físico o personal. Dar y hacer cumplidos hace que la persona se sienta bien consigo mismo, también en la manera en como la transmitimos, la entonación y el lenguaje no verbal. También que dar gracias y la escucha es un complemento para que el cumplido sea grato y bien recibido.
El modelaje	Aprender hacer cumplidos por medio de nuestro sentir.	La psicóloga será modelo de imitación ya que será quien mencione cumplidos a sus alumnos e interrogará a sí mismo para saber cuál es el impacto que surge en nosotros estas frases positivas
		Actividad: ¿Qué quiero escuchar? Número de estudiantes: 1 grupo experimental Este juego no se practica con mucha frecuencia pero el impacto que genera en los estudiantes permite reconocer cual importante son los cumplidos para la autoestima. ¿Cómo se juega? A cada estudiante se le entregará un folio donde cada

<p>El juego de roles</p>	<p>Juego ¿Qué te gustaría oír?</p>	<p>uno deberá escribir su nombre y una frase que le gustaría recibir de:</p> <p>Sus padres, amigos y profesores.</p> <p>Luego de haber escrito todo lo indicado se pasará a decir en voz fuerte lo escrito y al mismo tiempo se dará un breve debate sobre las frases escogidas.</p> <p>La psicóloga debe resaltar los siguientes puntos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Que los cumplidos nos hace sentir bien. - Que los distintos halagos mencionados lo decimos a los demás. - Que a veces no sabemos cómo expresar un halago. - Saber cuán importante es dar halagos en momentos de frustración como también recibir. <p>Finalmente, se teatraliza por parejas, dar y recibir halagos para luego decir cómo se han sentido así también mostrando su agradecimiento. La psicóloga debe resaltar la importancia de la sinceridad y la necesidad</p>
<p>La retroalimentación</p>	<p>Los estudiantes evaluarán las actividades propuestas si logran el objetivo</p>	<p>La psicóloga iniciará con el tema para conocer cuán importante son los cumplidos para la mejora de la autoestima y la buena convivencia.</p>
<p>El entrenamiento en la transferencia de conductas</p>	<p>Frente a una situación pondrán en práctica los cumplidos.</p>	<p>Los alumnos pondrán en práctica lo aprendido con sus compañeros y con las personas que estén en su entorno</p>

SESIÓN DE APRENDIZAJE N° 2		
HABILIDADES SOCIALES BÁSICAS: SABER PRESENTARSE, FORMULAR UNA PREGUNTA Y MANTENER UNA CONVERSACIÓN		
AULA	DURACIÓN	PREVISTO REAL
TERCERO DE SECUNDARIA	1 HORA	60 MINUTOS
CAPACIDAD: -Reconoce que para relacionarse con otros compañeros debe saber presentarse y mantener una conversación. -Reflexiona en la importancia de saber formular una pregunta para obtener la respuesta adecuada, que necesita de las personas.		
Estrategia metodológica		
ProcedimientosIndicadores	Actividades
Instrucción Verbal	Entienden el concepto y la importancia de presentarse, formular una pregunta y mantener la conversación.	Los alumnos responderán preguntas para saber que ideas o conceptos tienen acerca de lo que significa presentarse, formular una pregunta y mantener la conversación y la importancia de cada uno de ellos. Con el fin de poder relacionarse apropiadamente con los demás es necesario e importante aprender a presentarnos, saber formular preguntas y mantener la conversación ya que nos permitirá mostrarnos de una forma clara y concisa con la persona que conversamos y asimismo podremos conocerla a través de las preguntas que le hagamos.
El modelaje	Aprenden por imitación a presentarse, formular una pregunta y mantener la conversación.	La psicóloga entrevista a una persona. Los alumnos observarán como inicia la entrevista, las posturas de las personas que están participando en la entrevista y qué es necesario para que la comunicación sea fluida.
Los juegos de roles	Aprenden jugando a: -Presentarse -Formular una pregunta. -Mantener la conversación.	“¿Con que animal te identificas? ¿Por qué?” Edad: 14 y 15 Número de estudiantes: 6 o más. ¿Cómo se juega? Los estudiantes forman un círculo y se sientan en el piso. Luego uno por uno se va poniendo de pie y se presenta: Dice su nombre, menciona el animal y las características con las cuales se identifica. Luego se repite hasta que todos terminen de presentarse. Ejemplo: Yo soy Pedro y me identifico con el leopardo porque es veloz, no le tiene miedo a nada, es

		<p>fuerte cuando tiene un objetivo y es el más veloz en todo el mundo</p> <p>Luego participarán de la dinámica “La cita” Edad: 14 a más</p> <p>Número de estudiantes: 10 a más</p> <p>¿Cómo se juega?</p> <p>Los estudiantes recibirán un lapicero y una hoja donde habrá un dibujo de un reloj, en el cual se podrá observar una línea al costado de cada hora. La psicóloga dará la indicación para que los estudiantes puedan moverse y concretar una cita con otro compañero a una determinada hora, ejemplo:</p> <p>Enrique hace una cita con Henry a las 7pm..... por lo tanto ambos escribirán en su reloj a las 7pm el nombre de su compañero con el cual hicieron la cita.</p> <p>(Luego de un minuto, dejan de escribir las citas y escuchan la indicación de la psicóloga)</p> <p>Ahora, la psicóloga irá mencionando una determinada hora y los estudiantes que hicieron una cita en esa hora se juntarán y ambos tendrán que conversar tratando de obtener la mayor información uno del otro. Ejemplo:</p> <p>La psicóloga dice: La hora ha avanzado y debo recordarles que son las 7pm, por favor ir a su cita planificada. Enrique y Henry que hicieron la cita para las 7pm, se juntarán y tendrán 2 minutos para poder conversar y tratar de obtener la mayor cantidad de información. (Fecha de cumpleaños, edad, color favorito, comida favorita, etc.)</p> <p>La psicóloga podrá mencionar cuatro o cinco horas para desarrollar las citas.</p>
<p>La retroalimentación</p>	<p>Los alumnos evaluarán las actividades propuestas, si logran el objetivo</p>	<p>Los alumnos mencionarán por qué es importante aprender a presentarse o darse a conocer, formular una pregunta y mantener la conversación, asimismo recordarán en qué momentos de su vida ha desarrollado estas acciones.</p>
<p>El entrenamiento en la transferencia de conductas</p>	<p>Frente a una conversación de adultos los alumnos se mantienen escuchando.</p>	<p>En casa pueden presentarse con el primo o prima de su mejor amigo. Realizar una pequeña entrevista con algún familiar.</p>

SESIÓN DE APRENDIZAJE N° 3		
HABILIDADES SOCIALES BÁSICAS: PEDIR AYUDA.		
AULA	DURACIÓN	PREVISTO REAL
TERCERO DE SECUNDARIA	1 HORA	60 MINUTOS
CAPACIDAD:		
Fomentar en los estudiantes la habilidad de pedir ayuda en situaciones que lo amerite para conservar su integridad personal.		
Estrategia metodológica		
Procedimientos	Indicadores	Actividades
Instrucción Verbal	Entienden el concepto: "PEDIR AYUDA".	Hay muchas situaciones en las que necesitamos ayuda: por ejemplo, cuando te encuentres en riesgo, cuando alguien no nos inspira confianza, cuando alguien nos agrede física o verbalmente, cuando tenemos problemas con otras personas, cuando necesitamos saber algo, cuando nos hace falta alguna cosa, etc. Es importante saber pedir ayuda cuando sea necesario.
El modelaje	Aprenden por imitación a pedir ayuda	Leen un breve texto sobre pedir ayuda.
El juego de roles	Aprenden jugando a pedir ayuda	Representarán un juego de roles "UNA VISITA EN CASA" en grupos de cinco integrantes, presentarán una situación de riesgo que será ocasionado por la visita de un primo, un tío, que los maltrate.

<p style="text-align: center;">La retroalimentación</p>	<p>Los estudiantes evaluarán las actividades propuestas si logran el objetivo</p>	<p>Los estudiantes darán voluntariamente sus reflexiones sobre cómo se sintieron al representar el papel de víctima y cómo se sintieron al representar el papel de agresor y la importancia de pedir ayuda inmediatamente cuando se encuentren en situación de riesgo, para conservar su integridad.</p>
<p style="text-align: center;">El entrenamiento en la transferencia de conductas</p>	<p>Frente a una situación dada, los alumnos pedirán ayuda.</p>	<p>En la escuela se harán ejercicios de pedir ayuda frente a situaciones que lo requieran:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Pedir ayuda cuando estamos en problemas. - Pedir ayuda cuando necesitamos algo. <p>Se aplicará dinámicas como:</p> <p>"En busca del objeto perdido": A un compañero se le vendan los ojos, y debe encontrar un determinado objeto colocado en la habitación. El estudiante pedirá ayuda a cada uno de sus compañeros pidiendo algún tipo de referencia para encontrar dicho objeto.</p>

SESIÓN DE APRENDIZAJE N° 4		
HABILIDADES SOCIALES BÁSICAS: DISCULPARSE.		
AULA	DURACIÓN	PREVISTO REAL
TERCERO DE SECUNDARIA	1 HORA	60 MINUTOS
CAPACIDAD:		
-Incentivar en los estudiantes la habilidad de disculparse cuando decimos o hacemos algo que no está bien, para una convivencia saludable.		
Estrategia metodológica		
Procedimientos	Indicadores	Actividades
<i>Instrucción Verbal</i>	Entienden el concepto: "DISCULPAR".	El comprender en qué circunstancias pedimos disculpas, como se manifiesta qué se hace cuando hacemos algo que no está bien (agredir, golpear a los demás, lanzar objetos de otros compañeros, etc.) y cuando decimos algo que no está bien (insultos, burlas, apodos, palabrotas). El pedir disculpas se da cuando un individuo manifiesta su estado de conciencia que indica que actuó con actitudes incorrectas frente a otros.
El modelaje	Aprenden por imitación a pedir disculpas.	Leen un breve texto sobre pedir disculpas
El juego de roles	Aprenden Jugando a saber disculparse y disculpar.	Representarán un juego de roles "UN DÍA EN EL COLEGIO" en grupos de cinco integrantes, donde se invertirán los papeles los más inquietos asumirán el papel de estudiantes tranquilos y los más tranquilos asumirán el papel de estudiantes inquietos, fastidiosos e irrespetuosos.

<p style="text-align: center;">La retroalimentación</p>	<p style="text-align: center;">Los estudiantes evaluarán las actividades propuestas si logran el objetivo.</p>	<p style="text-align: center;">Los estudiantes darán voluntariamente sus reflexiones y manifestarán como se sintieron al invertir los papeles. Los alumnos inquietos que tomaron el papel de alumnos tranquilos reflexionarán de cómo se sintieron al ser ahora ellos receptores de las bromas y burlas, se darán cuenta si se hizo o dijo algo que haya hecho sentir mal al otro, y lo importante de saber perdonar todo por una convivencia saludable.</p>
<p style="text-align: center;">El entrenamiento en la transferencia de conductas</p>	<p style="text-align: center;">Frente a una situación dada, los estudiantes serán conscientes de su actitud y pedirán disculpas.</p>	<p>En la escuela se harán ejercicios de pedir disculpas frente a situaciones que lo requieran:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Pedir disculpas cuando se grita a otros. - Pedir disculpas cuando se lastima en forma casual o no a otros. - Pedir disculpas cuando se dicen palabras inadecuadas. <p>Se aplicará con dinámicas como:</p> <p>- "A ciegas": Se les vendan los ojos a todos los estudiantes y se les explican que deben recorrer la habitación, todos/as al mismo tiempo, procurando no chocarse con ninguno/a de sus compañeros. Si accidentalmente chocaran, deben pedir disculpas.</p>

SESIÓN DE APRENDIZAJE N° 5		
HABILIDADES SOCIALES BÁSICAS: COMPARTIR ALGO Y AYUDAR A LOS DEMAS		
AULA	DURACIÓN	PREVISTO REAL
TERCERO DE SECUNDARIA	1 HORA	60 MINUTOS
CAPACIDAD:		
Reflexionar sobre el valor de la solidaridad y la capacidad de desprendimiento entre los miembros de una sociedad para vivir en paz y armonía.		
Estrategia metodológica		
Procedimientos	Indicadores	Actividades
Instrucción Verbal	Observan imágenes y deducen el tema y los conceptos a tratar.	Se presenta imágenes a los estudiantes relacionadas con el compartir y el ser solidario (ayudar a los demás). Se les presenta las siguientes preguntas: ¿De qué temas tratan las imágenes? ¿Qué conceptos tenemos sobre los temas a tratar? Se hace con los estudiantes una lluvia de ideas para concretar los temas a tratar.
El modelaje	Aprenden por imitación la solidaridad y el compartir con los demás.	Se muestra un lema sobre la solidaridad y el compartir y lo comenta brevemente.
El juego de roles	Aprenden realizando socio dramas sobre la solidaridad y el compartir.	Se presenta un video con acorde a la "Solidaridad" indicándoles que tomen especial atención a los detalles del video Después del video se les presenta algunas interrogantes:

		<p>¿Quiénes son los personajes de este caso? ¿Qué hizo el actor principal ante ese momento? ¿Qué sucedió? ¿Qué crees que sucedió? ¿Qué valores rescatas en esta historia?</p> <p>Número de estudiantes</p> <p>Se les pide formar grupos de 6 y se les asigna un tema por sorteo sobre : la solidaridad y el compartir</p> <p>Cada grupo realizará un socio drama con el tema asignado.</p>
<p>La retroalimentación</p>	<p>Los estudiantes evaluarán las actividades propuestas.</p>	<p>La psicóloga explicará la importancia y la necesidad de vivir la solidaridad y el compartir, en nuestra sociedad</p>
<p>El entrenamiento en la transferencia de conductas</p>	<p>Frente a un tema se generan y promueven los valores en el hogar- comunidad.</p>	<p>Se les entregará una copia del video para que lo compartan y dialoguen en sus hogares, con sus padres, hermanos y demás familiares.</p> <p>Para la siguiente sesión beberán compartir los sentimientos, ideas y/o comentarios emitidos sobre dicho video</p> <p>Elabora una lista de las acciones que ponen en práctica los valores aprendidos.</p>

SESIÓN DE APRENDIZAJE N° 6		
HABILIDADES SOCIALES BÁSICAS: EMPLEA EL AUTOCONTROL, DEFENDER LOS PROPIOS DERECHOS Y RESPONDER BROMAS		
AULA	DURACIÓN	PREVISTO REAL
TERCERO DE SECUNDARIA	1 HORA	60 MINUTOS
CAPACIDAD:		
-Utiliza el autocontrol emocional frente a bromas y para hacer respetar sus propios derechos.		
Estrategia metodológica		
Procedimientos	Indicadores	Actividades
Instrucción Verbal	Identifican la naturaleza del autocontrol mediante un video y se formula preguntas.	<p>Se presenta el video de “Autocontrol” a los estudiantes</p> <p>Se formula las siguientes preguntas, con el fin de definir, caracterizar e identificar el autocontrol:</p> <p>¿Qué observaron en el video?</p> <p>¿Qué les llamo más la atención del video?</p> <p>Con todas las ideas aportadas por los alumnos se formula la siguiente pregunta para definir el tema.</p> <p>¿De qué tema creen que hablaremos hoy?</p>
El modelaje	Aprenden por la ejecución de un ejercicio a controlar sus emociones.	<p>Los alumnos realizan un ejercicio de respiración guiado por la psicóloga, que consiste en: inhalar y exhalar por 10 segundos en cada acción.</p> <p>El cual servirá para relajarse y mantener nuestro control emocional, en situaciones tales como:</p> <p>Ante una broma agresiva</p> <p>Para defender sus derechos.</p>
El juego de roles	Aprenden sus derechos, al escuchar y socializar una canción	<p>Se les presenta el video de la canción “QUE CANTEN LOS NIÑOS” de José Luis Perales.</p> <p>Luego se les reparte una copia con la letra de la canción que acaban de oír y visualizar.</p> <p>En grupos de 4 ellos socializan acerca de la letra de la canción y subrayan las partes que creen que se relacionan con los</p>

		<p>derechos de los niños y hacen un listado de los derechos que reclaman estos estudiantes, el monitor del grupo se encarga de exponer las conclusiones de su grupo.</p> <p>Mientras realizan dicho trabajo vuelven a oír la canción en un volumen suave.</p>
<p>La retroalimentación</p>	<p>Los estudiantes evaluarán las actividades propuestas</p>	<p>La psicóloga invita a los estudiantes a hacer un compromiso para vivir el autocontrol emocional y saber reconocer y defender sus derechos.</p>
<p>El entrenamiento en la transferencia de conductas</p>	<p>Expresan según su propia vivencia el autocontrol y los derechos de todo estudiante</p>	<p>Elaboran una pancarta donde expresen mediante gráficos y/o lemas, su autocontrol personal y el derecho que ellos califican como más importante.</p>

SESIÓN DE APRENDIZAJE N° 7		
HABILIDADES SOCIALES BÁSICAS: EVITAR LOS PROBLEMAS CON LOS DEMÁS Y NO ENTRAR EN PELEAS.		
AULA	DURACIÓN	PREVISTO REAL
TERCERO DE SECUNDARIA	1 HORA	60 MINUTOS
CAPACIDAD:		
-Emplea diversas habilidades alternativas contra la agresión para solucionar problemas, evitando así, cualquier tipo de violencia (peleas).		
Estrategia metodológica		
Procedimientos	Indicadores	Actividades
Instrucción Verbal	Identifican a través de imágenes situaciones de conflicto.	Se presentan imágenes : * Un alumno agrediendo físicamente a otro. Luego se hacen la siguiente interrogante: 1. ¿Cómo creen que responderá el alumno agredido? Un alumno agrediendo verbalmente a otro. Luego se hace las siguiente interrogante: 2. ¿Cómo actuarías si a ti te sucede algo similar?
El modelaje	Aprenden a ejercitar su autocontrol siguiendo modelos de personajes significativos en torno a la paz.	Se presentan frases de Promotores de la Paz, lo comparten y resuelven vivirlo en casa, colegio, comunidad y durante su existencia.
El juego de roles	Ejercitan la tolerancia y el respeto ante ideas y sentimientos diferentes, a través de la presentación de arengas y/o cantos.	Se les pide a los estudiantes que formen grupos de 4 o 5, y se les invita a que ellos preparen arengas y/o cantos alentadores a su equipo, siguiendo el modelo de los personajes significativos. Finalmente se les invita en forma voluntaria a que presente su arenga y/o canto para el resto del grupo.

<p style="text-align: center;">La retroalimentación</p>	<p style="text-align: center;">Los estudiantes evaluarán las actividades realizadas durante la sesión.</p>	<p>La psicóloga a partir de las siguientes pregunta: ¿Qué sintieron cuando prepararon sus arengas para su equipo? ¿Qué emociones les produjo el expresar para el resto del grupo dichas arengas? ¿Fue difícil tomar en cuenta los modelos de los personajes significativos? ¿Se puede evitar la agresión, cuándo tenemos ideas o sentimientos contrarios? Reflexionan con ayuda de la psicóloga, sobre la necesidad de vivir en Paz, evitando las peleas y problemas</p>
<p style="text-align: center;">El entrenamiento en la transferencia de conductas</p>	<p style="text-align: center;">Completan una lista de cotejo</p>	<p>Se les entrega a los estudiantes una lista de cotejo en la cual deben colocar las acciones donde se construye la paz, la tolerancia y el respeto, evitándose así las peleas y los problemas.</p>

SESIÓN DE APRENDIZAJE N° 8		
HABILIDADES SOCIALES BÁSICAS: COMPARTIR ALGO Y AYUDAR A LOS DEMÁS		
AULA	DURACIÓN	PREVISTO REAL
TERCERO DE SECUNDARIA	1 HORA	60 MINUTOS
CAPACIDAD:		
Reflexionar sobre el valor de la solidaridad y la capacidad de desprendimiento entre los miembros de una sociedad para vivir en paz y armonía.		
Estrategia metodológica		
Procedimientos	Indicadores	Actividades
Instrucción Verbal	Observan imágenes y deducen el tema y los conceptos a tratar.	Se presenta imágenes a los estudiantes relacionadas con el compartir y el ser solidario (ayudar a los demás). Se les presenta las siguientes preguntas: ¿De qué temas tratan las imágenes? ¿Qué conceptos tenemos sobre los temas a tratar? Se hace con los estudiantes una lluvia de ideas para concretar los temas a tratar.
El modelaje	Aprenden por imitación la solidaridad y el compartir con los demás.	Se muestra un lema sobre la solidaridad y el compartir y lo comenta brevemente
El juego de roles	Aprenden realizando socio dramas sobre la solidaridad y el compartir.	Se presenta un video con acorde a la Solidaridad” indicándoles que tomen especial atención a los detalles del video Después del video se les presenta algunas interrogantes: ¿Quiénes son los personajes de este caso? ¿Qué hizo el actor principal ante ese momento? ¿Qué sucedió? ¿Qué crees que sucedió?

		<p>¿Qué valores rescatas en esta historia?</p> <p>Número de estudiantes Se les pide formar grupos de 6 y se les asigna un tema por sorteo sobre : la solidaridad y el compartir</p> <p>Cada grupo realizará un socio drama con el tema asignado.</p>
<p>La retroalimentación</p>	<p>Los estudiantes evaluarán las actividades propuestas</p>	<p>La psicóloga explicará la importancia y la necesidad de vivir la solidaridad y el compartir, en nuestra sociedad.</p>
<p>El entrenamiento en la transferencia de conductas</p>	<p>Frente a un tema se generan y promueven los valores en el hogar- comunidad.</p>	<p>Se les entregará una copia del video para que lo compartan y dialoguen en sus hogares, con sus padres, hermanos y demás familiares.</p> <p>Para la siguiente sesión beberán compartir los sentimientos, ideas y/o comentarios emitidos sobre dicho video</p> <p>Elabora una lista de las acciones que ponen en práctica los valores aprendidos.</p>

CONSENTIMIENTO INFORMADO

“Año de la lucha contra la corrupción y la impunidad”

PROYECTO- CENTRO PSICOLOGICO- ACAF INFORME- 007/16/09/2019

1.- Datos generales :

HABILIDADES SOCIALES A LOS ALUMNOS DE SECUNDARIA, LOS GRADOS DE 3, 4, 5.

2.- Psicóloga Responsable:

Lic. Silvia Maribel Miranda Miranda

3.- Proyección: Campaña de Salud mental dirigido a los estudiantes de la Institución Educativa Edith Weed Davis, Alto Perú.

4.- Duración: 1 hora por salón. En el horario de las 5.10 p.m.

5.- Fecha: a partir del 17 de setiembre 2019.

6.- Justificación:

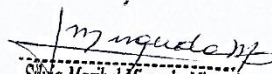
La comunicación es la principal fuente para comprendernos, al tener una buena comunicación con nuestro interlocutor ya que, de nuestro trato con él, dependen cosas o decisiones importantes para nosotros.

Andrew Salter, psicólogo y fundador de la Terapia del Reflejo Condicionado, definió la asertividad como “la expresión de los pensamientos y sentimientos personales”. Esa palabra deriva del latín, assertus, que significa “afirmación de la certeza de algo en concreto”.

Como escribe Philip W. Jackson (1991: 51), «cualquiera que haya enseñado alguna vez sabe que el aula es un lugar activo aunque no siempre parezca así (...). En un estudio sobre las aulas de primaria hemos descubierto que el profesor llega a tener hasta mil interacciones personales diarias. Un intento de catalogar los intercambios entre alumnos o los movimientos físicos de los miembros de la clase contribuiría, sin duda, a la impresión general de que la mayoría de las aulas, aunque aparentemente plácidas al contemplarlas a través de una ventana del pasillo, son más semejantes por su actividad a una colmena».

7.- Objetivo:

Promover el cambio de actitudes en los alumnos y alumnas, para ayudarles a enfrentar diversas problemáticas dentro de la familia, la escuela y la sociedad.


Silvia Maribel Miranda Miranda
PSICÓLOGA
C.Ps.P. 28157

SMMM/smmm.
C.C.: Archivo.

