

**UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN AGUSTÍN  
FACULTAD DE PSICOLOGÍA, RELACIONES INDUSTRIALES Y CIENCIAS DE LA  
COMUNICACIÓN  
ESCUELA PROFESIONAL DE PSICOLOGÍA**



**USO DE VIDEOJUEGOS Y SU RELACIÓN CON LAS HABILIDADES SOCIALES  
EN ESTUDIANTES DEL ÁREA DE INGENIERÍAS DE LA UNSA**

**Tesis presentada por las Bachilleres**

**CHALLCO LUQUE, STEPHANIE**

**GUZMAN COAGUILA, KAREN AYMET**

Para obtener el Título Profesional de Psicólogas

Asesora: Mg. Amparo Mendoza Beltrán

Arequipa - Perú

**2018**

## **PRESENTACIÓN**

**SEÑOR RECTOR DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN AGUSTÍN**

**SEÑOR DECANO DE LA FACULTAD DE PSICOLOGIA, RELACIONES  
INDUSTRIALES Y CIENCIAS DE LA COMUNICACIÓN**

**SEÑOR DIRECTOR DE LA ESCUELA PROFESIONAL DE PSICOLOGIA**

**SEÑOR PRESIDENTE DEL JURADO DICTAMINADOR**

**SEÑORES CATEDRATICOS MIEMBROS DEL JURADO DICTAMINADOR**

Tenemos el honor de dirigirnos a ustedes con el propósito de poner a su consideración el presente trabajo de tesis titulado: “USO DE VIDEOJUEGOS Y SU RELACIÓN CON LAS HABILIDADES SOCIALES EN ESTUDIANTES DEL ÁREA DE INGENIERÍAS DE LA UNSA” el mismo que tras su evaluación y dictamen nos permitirá optar el título profesional de Psicólogas.

Cumpliendo con los requerimientos del reglamento vigente, esperamos que la presente investigación pueda contribuir como fuente de información a la comunidad educativa, familiar y social, para que se conozcan los efectos y consecuencias que tiene los diferentes usos de los videojuegos, identificando los posibles beneficios que tiene un uso controlado de videojuegos para su incorporación saludable en el actuar cotidiano. Esperamos que el siguiente trabajo responda a sus expectativas y sirva de base para las futuras investigaciones en esta área.

Arequipa, diciembre 2018

Bachilleres

Stephanie Challco Luque  
Karen Aymet Guzman Coaguila

## **DEDICATORIA**

*A Dios, quien con su bendición guía mi camino siempre.*

*A mis padres Matías y Julia, cuyo apoyo incondicional, amor, fortaleza y valores me han enseñado a caminar por la vida.*

*A mis hermanos Yanet, Richard, Judith y Maribel, por sus valiosas enseñanzas y ejemplo de superación, sirvieron de motivación constante y han hecho de mí una mejor persona.*

*A Eduardo, Diego y Joaquín, mis sobrinos, por llenarme de alegría día tras día y enseñarme que lo valioso de la vida está en los pequeños detalles.*

*Stephanie*

*A Dios por permitirme vivir esta profesión.*

*A mi familia por su apoyo, amor y ayuda constante que me ha permitido seguir adelante.*

*A las personas que me han acompañado durante el largo camino de mi carrera universitaria*

*Karen Aymet*

## **AGRADECIMIENTO**

Queremos expresar nuestros más sinceros agradecimientos a todos los que hicieron posible la culminación de esta investigación.

A la Universidad Nacional de San Agustín, nuestra alma mater, y a todos los catedráticos que conforman la Escuela Profesional de Psicología, por brindarnos aprendizajes y experiencias valiosas, guiándonos a lo largo de nuestra carrera.

A las autoridades y docentes que conforman las distintas escuelas del área de ingenierías por las facilidades respectivas para la obtención de los resultados en esta investigación.

A nuestra asesora de tesis por sus enseñanzas valiosas, su voluntad y calidez humana durante todo el proceso de la realización de este trabajo.

A los estudiantes del área de ingenierías que mostraron colaboración, interés y apoyo durante la aplicación de los instrumentos.

## **RESUMEN**

El objetivo de la presente investigación es determinar la relación que existe entre el uso de videojuegos y las habilidades sociales en una muestra de 606 estudiantes de segundo a cuarto año de la Facultad de Ingeniería de Producción y Servicios de la Universidad Nacional de San Agustín. El estudio fue desarrollado siguiendo un enfoque cuantitativo, con un diseño no experimental transversal descriptivo y correlacional, los instrumentos utilizados fueron el Test de Dependencia de Videojuegos (TDV) adjuntado a una ficha de preguntas generales sobre la preferencia y frecuencia en el uso de videojuegos y el Cuestionario de Habilidades Sociales. Para el procesamiento de información se utilizó el paquete estadístico SPSS 24, haciendo uso de frecuencias y en el caso inferencial se usó el coeficiente de correlación de Pearson.

Encontramos que existe una relación estadísticamente significativa entre el uso de videojuegos y las habilidades sociales de los estudiantes evaluados ( $r = -.139$ ;  $p = .001$ ), la relación es inversamente proporcional, lo que nos indica que un mayor uso de videojuegos está asociado con bajas habilidades sociales. Sin embargo, la relación es débil, dándonos a entender que el uso de videojuegos no es determinante para un alto o bajo nivel de habilidades sociales, ya que la mayoría de estudiantes que hace uso de videojuegos se ubica en un nivel medio. El videojuego más popular es Dota 2, seguido de otros videojuegos que pertenecen al género juego de rol multijugador, predominando así la interacción con otras personas durante el juego.

**Palabras clave:** Videojuegos, Habilidades sociales, Multijugador.

## **ABSTRACT**

The objective of this research is to determine the relationship between the use of video games and social skills in a sample of 606 students from second to fourth year of the Faculty of Production Engineering and Services of the National University of San Agustin. The study was developed following a quantitative approach, with a descriptive and correlational transversal non-experimental design, the instruments used were the Video Game Dependency Test (TDV) attached to a file of general questions about the preference and frequency in the use of video games and the Social Skills Questionnaire. For the information processing, the statistical package SPSS 24 was used, making use of frequencies and in the inferential case the Pearson correlation coefficient was used.

We found that there is a statistically significant relationship between the use of video games and the social skills of the students evaluated ( $r = -.139$ ;  $p = .001$ ), the relationship is inversely proportional, which indicates that a greater use of video games is associated with low social skills. However, the relationship is weak, giving us to understand that the use of video games is not determinant for a high or low level of social skills, since the majority of students who use video games are located at a medium level. The most popular videogame is Dota 2, followed by other videogames that belong to the multiplayer roleplay genre, thus dominating the interaction with other people during the game.

**Keywords:** Videogames, Social Ski, Multiplayer.

## INTRODUCCIÓN

En los últimos años el consumo de videojuegos se ha incrementado considerablemente y éstos son considerados como una forma de recreación que forma parte de un proceso global ligado al desarrollo y difusión de tecnologías en información y comunicación que propicia un nuevo modo de experiencia llamado “vida digital”, cuya característica principal radica en la inserción e influencia de aparatos y contenidos digitales en nuestras vidas cotidianas.

Con respecto al uso de videojuegos hay información que sustenta tanto efectos negativos como positivos asociados a su uso. En investigaciones realizadas en otros países se habla de los beneficios del uso de videojuegos, de acuerdo al contenido del juego como la frecuencia con la que se accede a ellos. En un estudio realizado por Cole y Griffiths (2007), se encontró que los usuarios reconocían haber establecido buenos amigos durante el juego y sentían que podían compartir temas personales con sus amigos dentro del videojuego, de esta manera los autores resaltan la posibilidad que dan estos juegos para motivar las relaciones interpersonales entre los usuarios.

El uso de videojuegos puede influir en el desarrollo de las habilidades sociales, de acuerdo a la frecuencia, contenido y el contexto de los mismos, puesto que la mayoría de los usuarios son capaces de combinar esta afición con el resto de sus actividades u obligaciones sin que ningún aspecto de su vida se vea perjudicado (Salazar, 2014). En investigaciones a nivel local, no se ahonda en las características de los usuarios de videojuegos que no presentan adicción, no se explora como están sus relaciones interpersonales, cual es nivel de habilidades sociales que tienen, entre otros aspectos.

Esta investigación tiene por objetivo determinar la relación que existe entre el uso de videojuegos con las habilidades sociales en estudiantes del área de ingenierías de la Universidad Nacional de San Agustín, teniendo como protagonistas a jóvenes que cursan

estudios universitarios, ya que, de acuerdo a la literatura, es precisamente en este espacio donde los videojuegos generan más adeptos.

Este estudio aportará con datos empíricos y explicación teórica acerca de la relación entre el uso videojuegos y habilidades sociales, puesto que en Perú se carece de estudios de correlación de estas dos variables. Asimismo los resultados servirán como fuente de información a la comunidad educativa, familiar y social, todo ello para llevar acciones de tipo preventivo-promocional como talleres y sesiones educativas para que los estudiantes universitarios conozcan los efectos y consecuencias que tiene los diferentes usos de los videojuegos, asimismo identificando los posibles beneficios que tiene un uso controlado de videojuegos, de acuerdo a la frecuencia y contenido del mismo todo ello para la incorporación saludable del uso de videojuegos en el actuar cotidiano.

La presente investigación hará referencia al estudio de las variables videojuegos y habilidades sociales. Es así que el presente estudio pretende determinar la relación entre videojuegos y habilidades sociales en estudiantes universitarios, con el fin de tener datos actualizados y relevantes, esta investigación se divide en cuatro capítulos.

Como punto de partida, el primer capítulo expone el planteamiento del estudio, los objetivos generales y específicos, la hipótesis de trabajo, importancia de la investigación, antecedentes, las limitaciones encontradas, definición de términos y la operacionalización de variables.

En el segundo capítulo, se presenta el marco teórico, que consiste en la sustentación de evidencia previa sobre el tema, la definición, descripción y caracterización de los conceptos de estudio, bases teóricas y científicas, que permitan sustentar este estudio.

El tercer capítulo explica la metodología del estudio, tanto en tipo diseño de la investigación, identificación de la población de estudio, descripción de los instrumentos utilizados y el procedimiento para la recolección de datos.

En el cuarto capítulo, se analiza estadísticamente los resultados hallados en la investigación y se presenta la discusión, conclusiones y recomendaciones.

## INDICE

|                      |     |
|----------------------|-----|
| PRESENTACIÓN.....    | i   |
| DEDICATORIA.....     | ii  |
| AGRADECIMIENTO ..... | iii |
| RESUMEN .....        | iv  |
| ABSTRACT.....        | v   |
| INTRODUCCIÓN .....   | vi  |

## CAPÍTULO I

### PLANTEAMIENTO DEL ESTUDIO

|                                     |    |
|-------------------------------------|----|
| 1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA ..... | 1  |
| 2. OBJETIVOS.....                   | 5  |
| A. OBJETIVO GENERAL.....            | 5  |
| B. OBJETIVOS ESPECÍFICOS .....      | 5  |
| 3. IMPORTANCIA DEL ESTUDIO .....    | 5  |
| 4. LIMITACIONES DEL ESTUDIO.....    | 8  |
| 5. ANTECEDENTES .....               | 8  |
| A. INTERNACIONALES .....            | 8  |
| B. NACIONALES.....                  | 10 |
| C. LOCALES .....                    | 12 |
| 6. DEFINICIÓN DE TÉRMINOS .....     | 13 |
| A. VIDEOJUEGOS .....                | 13 |
| B. HABILIDADES SOCIALES .....       | 14 |
| 7. OPERALIZACIÓN DE VARIABLES ..... | 14 |

## **CAPITULO II**

### **MARCO TEÓRICO**

|  |    |
|--|----|
| 1. VIDEOJUEGOS .....   | 15 |
| A. ANTECEDENTES HISTÓRICOS.....  | 15 |
| B. MITOS Y REALIDADES ACERCA DE LOS VIDEOJUEGOS .....                        | 18 |
| C. DEFINICIÓN DE VIDEOJUEGOS.....  | 21 |
| D. CARACTERISTICAS DE LOS VIDEOJUEGOS.....                                   | 22 |
| E. CLASIFICACIÓN DE VIDEOJUEGOS .....  | 27 |
| F. EFECTOS PSICOSOCIALES DE LOS VIDEOJUEGOS .....                            | 31 |
| G. LOS VIDEOJUEGOS MÁS UTILIZADOS.....                                       | 35 |
| H. NIVELES DE MEDICION DE LOS VIDEOJUEGOS .....                              | 37 |
| I. APLICACIONES DEL USO DE VIDEOJUEGOS .....                                 | 39 |
| 2. HABILIDADES SOCIALES .....  | 42 |
| A. ANTECEDENTES HISTORICOS DE INVESTIGACION EN HABILIDADES<br>SOCIALES ..... | 43 |
| B. DEFINICIÓN DE HABILIDADES SOCIALES .....                                  | 45 |
| C. CARACTERISTICAS DE LAS HABILIDADES SOCIALES .....                         | 46 |
| D. FACTORES DE LAS HABILIDADES SOCIALES .....                                | 47 |
| E. COMPONENTES DE LAS HABILIDADES SOCIALES .....                             | 49 |
| F. TIPOS DE HABILIDADES SOCIALES .....                                       | 54 |
| G. MECANISMOS PARA EL APRENDIZAJE DE LAS HABILIDADES<br>SOCIALES .....       | 57 |
| H. TECNICAS DE EVALUACION DE HABILIDADES SOCIALES .....                      | 62 |
| I. HABILIDADES SOCIALES E INTERACCION SOCIAL .....                           | 64 |
| J. USO DE VIDEOJUEGOS Y SU RELACION CON LAS HABILIDADES.....                 | 64 |

|                |  |
|----------------|--|
| SOCIALES ..... |  |
|----------------|--|

## CAPÍTULO III

### METODOLOGÍA

|  |    |
|--|----|
| 1. TIPO Y DISEÑO DE INVESTIGACIÓN .....                    | 69 |
| A. TIPO DE INVESTIGACIÓN .....                             | 69 |
| B. DISEÑO DE INVESTIGACIÓN .....                           | 70 |
| 2. SUJETOS.....  | 70 |
| A. POBLACIÓN .....   | 70 |
| B. MUESTRA .....   | 70 |
| 3. MATERIAL.....   | 72 |
| A. Cuestionario “Test de dependencia de videojuegos” ..... | 72 |
| B. Escala de Habilidades Sociales:.....                    | 76 |
| 4. PROCEDIMIENTO.....                                      | 77 |

## CAPÍTULO IV

|  |            |
|--|------------|
| <b>RESULTADOS .....</b>                | <b>79</b>  |
| <b>DISCUSIÓN .....</b>                 | <b>91</b>  |
| <b>CONCLUSIONES .....</b>              | <b>100</b> |
| <b>RECOMENDACIONES .....</b>           | <b>102</b> |
| <b>REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS.....</b> | <b>103</b> |
| <b>ANEXOS.....</b>                     | <b>116</b> |

## **INDICE DE TABLAS**

|  |    |
|--|----|
| Tabla 1 Relación entre los niveles de uso en videojuegos con las habilidades sociales de los estudiantes del área de ingenierías ..... | 80 |
| Tabla 2 Videojuego más utilizado frecuentemente en estudiantes de ingenierías.....   | 81 |
| Tabla 3 Con quién o quienes prefieren jugar videojuegos los estudiantes de ingenierías .....   | 82 |
| Tabla 4 Frecuencia del uso de videojuegos .....  | 83 |
| Tabla 5 Frecuencia por horas del uso de videojuegos .....  | 84 |
| Tabla 6 Niveles de uso de videojuegos en los estudiantes del área de ingenierías.....  | 85 |
| Tabla 7 Nivel general de habilidades sociales en los estudiantes del área de ingenierías .....   | 86 |
| Tabla 8 Niveles de habilidades sociales factores en los estudiantes del área de ingenierías..  | 87 |
| Tabla 9 Relación entre los niveles de uso en videojuegos con las habilidades sociales de los estudiantes del área de ingenierías ..... | 90 |

## INDICES DE CASOS

### **CASO 1**

|                             |    |
|-----------------------------|----|
| ANAMNESIS .....             | 3  |
| EXAMEN MENTAL.....          | 13 |
| INFORME PSICOMÉTRICO .....  | 16 |
| INFORME PSICOLÓGICO .....   | 22 |
| PLAN PSICOTERAPEÚTICO ..... | 28 |
| ANEXOS DEL CASO 1 .....     | 37 |

### **CASO 2**

|   |    |
|---|----|
| HISTORIA PSICOPEDAGÓGICA.....                               | 44 |
| ANTECEDENTES ESCOLARES.....                                 | 46 |
| ANTECEDENTES PERSONALES .....                               | 49 |
| ANTECEDENTES PSICOSOCIALES, CULTURALES Y EDUCACIONALES..... | 51 |
| ENTREVISTA.....   | 53 |
| INFORME PSICOMÉTRICO .....                                  | 56 |
| INFORME PSICOPEDAGÓGICO .....                               | 63 |
| PLAN PSICOPEDAGÓGICO.....                                   | 70 |
| ANEXOS DEL CASO 2 .....                                     | 86 |

## **CAPÍTULO I**

### **PLANTEAMIENTO DEL ESTUDIO**

#### **1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA**

La entrada al siglo XXI se ha caracterizado por el gran avance tecnológico que se ha dado en distintos ámbitos, siempre en una continua evolución que parece no detenerse (Prensky, 2010). En la actualidad con el arribo de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (TIC), los modos de socialización han cambiado vertiginosamente, esto ha afectado considerablemente el concepto de comunicación e inclusive las concepciones de los grupos sociales, ya que hoy en día existen muchos de ellos que se desarrollan desde la virtualidad, cumpliendo muchas de las características de un grupo en el contexto físico. Esta situación lleva a los investigadores a replantearse acerca de la validez de las teorías sobre “las maneras de socializar del ser humano” con relación a los cambios que se dan de una era a otra, pues en el momento histórico en el que surgieron dichas teorías, no se convivía con la gran cantidad de herramientas tecnológicas con las que hoy interactuamos.

Ahora bien, dentro de las TIC los videojuegos online, especialmente los videojuegos de rol multijugador masivos en línea (MMORPG por sus siglas en inglés), también se han consolidado como un espacio para el desarrollo de las dinámicas grupales, pues en los ambientes virtuales de estos videojuegos se producen múltiples situaciones que permiten identificar estos espacios virtuales como comunidades (Yee, 2006). De esta forma los videojuegos han pasado a ser la forma de recreación que más ha crecido en la última década (Wang, Khoo, Liu y Divaharan, 2008).

Así, el consumo de videojuegos forma parte de un proceso global ligado al desarrollo y difusión de tecnologías en información y comunicación que propicia un nuevo modo de experiencia llamado “vida digital”, cuya característica principal radica en la inserción e influencia de aparatos y contenidos digitales en nuestras vidas cotidianas (Villanueva, 2010). Todo esto conlleva a que diferentes investigadores se enfoquen en las implicancias psicológicas, sociales y culturales a partir del consumo de videojuegos y sus respectivos contenidos.

Muchas de las investigaciones sobre los videojuegos se han centrado en el efecto de estos sobre los usuarios, reconociéndose dos tendencias contrarias. Por un lado, se reconocen diferentes efectos psicológicos negativos en los usuarios como consecuencia de un uso excesivo de estos; el desplazamiento de actividades sociales fuera del juego; un incremento de la soledad emocional, etc. (Moody, 2001; Griffiths, Chappell & Davies, 2003, citados en Griffiths, Davies & Chappell, 2004). Por otro lado, existen otras investigaciones que argumentan que los espacios de socialización dentro del juego permiten a los usuarios encontrar espacios de constante interacción y contención que no se dan en la vida real, el desarrollo de habilidades para hacer frente a situaciones de estrés, etcétera (Cole & Griffiths, 2007; Yee, 2006a; Krotoski, 2004).

En un estudio realizado por Cole y Griffiths (2007), se encontró que los usuarios reconocían haber establecido buenos amigos durante el juego (75%), sentían que podían compartir temas personales con sus amigos dentro del videojuego (39%), se habían encontrado con sus amigos virtuales en la vida real en algún momento (42%), y habían sentido atracción por otro usuario del videojuego (31%). De esta manera los autores resaltan la posibilidad que dan estos juegos para motivar las relaciones interpersonales entre los usuarios.

A nivel social hay una gran cantidad de estereotipos que asocian a los jugadores de videojuegos con ser sujetos aislados socialmente y con escasas habilidades interpersonales (Granic et al., 2013), asimismo alrededor del 65 % de personas que dicen jugar videojuegos mencionan jugar los de tipo social, en los que se puedan relacionar con otro (Shafer, 2012). El uso de videojuegos puede influir en el desarrollo de las habilidades sociales, de acuerdo a la frecuencia, contenido y el contexto de los mismos, puesto que la mayoría de los usuarios son capaces de combinar esta afición con el resto de sus actividades u obligaciones sin que ningún aspecto de su vida se vea perjudicado (Salazar 2014).

Los videojuegos son a menudo estereotipados por algunas organizaciones por contener escenas de violencia y por la adicción que se dice que crean, pero un estudio realizado por el Observatorio del Videojuego de la Universidad Europea de Madrid (UEM) señala que esta forma de entretenimiento no es tan negativa, pues aumenta la sociabilidad y fomenta el desarrollo de "habilidades directivas". Tras el análisis de los resultados, se ha llegado a una serie de conclusiones, como que los videojuegos tienen un componente social, ya que un 41% de los encuestados afirmó haber hecho amigos a través de los juegos. Además, los jugadores afirman que los videojuegos no han influido en absoluto en su relación con la familia, explica Pérez; responsable

del seminario internacional sobre videojuegos que se imparte en la UEM.

En el Perú existen muy pocas investigaciones al respecto, con frecuencia, tanto las posturas a favor como en contra se han basado más en opiniones, creencias y prejuicios que en conocimientos reales basados en datos empíricos. Las investigaciones no brindan una clara descripción de los diferentes usos de los videojuegos, sin embargo, es evidente su creciente masificación, ya que se ha convertido en una práctica que se va incrementando con incidencia social en la vida universitaria.

Según el INEI el año pasado, el 88,8% de la población de seis a más años de edad navegó en Internet para comunicarse (correo o chat), el 84,5% para obtener información y el 81,9% recurrió a Internet para realizar actividades de entretenimiento como juegos de videos y obtener películas o música. Gonzalo Ladeira, Sales Manager de Gameloft, empresa especializada en videojuegos y social del IAB Perú, manifiesta que el 60% del total de jugadores tienen entre 18 y 34 años.

Entonces ante la ausencia de estudios en nuestro medio de personas usuarias, pero no adictas a videojuegos, así como su incidencia en sus habilidades sociales, es necesario hacer este tipo de investigaciones, ya que los jugadores son personas reales que viven en un mundo tanto online como offline. En la mayoría de los casos, estos jugadores traspasan sus experiencias y conocimientos al mundo online, pero también ocurre lo contrario, por lo tanto, se pretende conocer cuáles son esas habilidades, en qué grado un juego puede ayudar a una persona a mejorar sus capacidades sociales, así como también si estas habilidades y competencias desarrolladas dentro del juego, son aplicadas en su vida cotidiana. De ahí nuestro interés en el tema, y que la presente investigación sirva de alcance inicial para futuras investigaciones relacionadas.

Para ello nos planteamos la siguiente interrogante: ¿Qué relación existe entre el uso de videojuegos y las habilidades sociales en los estudiantes del área de Ingenierías de la Universidad Nacional de San Agustín?

## 2. OBJETIVOS

### A. OBJETIVO GENERAL

Determinar la relación que existe entre el uso de videojuegos con las habilidades sociales en los estudiantes del área de ingenierías de la Universidad Nacional de San Agustín.

### B. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- a) Conocer la preferencia y frecuencia en el uso de videojuegos de los estudiantes del área de ingenierías.
- b) Identificar los niveles de uso de videojuegos en los estudiantes del área de ingenierías.
- c) Identificar los niveles de las habilidades sociales a nivel general y por factores en los estudiantes del área de ingenierías.
- d) Relacionar los niveles de uso en videojuegos con las habilidades sociales de los estudiantes del área de ingenierías.

## 3. IMPORTANCIA DEL ESTUDIO

En los últimos años ha habido una considerable discusión acerca de los efectos que producen el uso de videojuegos, hay información que sustenta tanto aspectos negativos como positivos asociados a su uso. En nuestro contexto, hay pocas investigaciones acerca del uso de videojuegos que no estén asociados al término “adicción” y que innegablemente va ligada a los efectos negativos que éstos

producen. En investigaciones realizadas en otros países se habla de los beneficios del uso de videojuegos, de acuerdo al contenido del juego como la frecuencia con la que se accede a ellos. Los efectos de jugar videojuegos dependen en gran medida del contenido de los mismos, mientras que la exposición a los videojuegos antisociales aumentan el efecto antisocial y disminuyen afecto prosocial, la exposición a los videojuegos prosociales aumenta afecto prosocial y disminuye el afecto antisocial ( Greitemeyer, T., Osswald, S. y Brauer, M. 2010).

Quizás la mayor diferencia en las características de videojuegos de hoy, en comparación con sus predecesores de hace 10 a 20 años, es su naturaleza social generalizada. Contrariamente a estereotipos, el jugador promedio no es socialmente aislado, pues más del 70 % de los jugadores juega con amigos, como parte de un equipo o en competición directa, las habilidades sociales y pro sociales son una parte intrínseca del juego (Granic, I., Lobel, A. y Rutger, C.,2013).

Fuster, Oberst, Griffiths, Carbonell, Chamarro y Talarn (2012) en una investigación obtuvieron como resultado que las principales motivaciones de los jugadores españoles fueron la socialización, la exploración y el logro señalando que estos jugadores prefieren jugar con otros jugadores y que esto parece evitar la disociación grave y una posible adicción.

A nivel local en la investigación realizada por Vela (2013), en la Universidad Nacional de San Agustín se encontró que en el área de ingenierías el 27 % presentaban adicción a videojuegos y el 72.4% no lo presentaba. En otra investigación realizada por Medina y Butrón en el 2016 se encontró que del total de estudiantes evaluados un 36.1% presentan adicción a los videojuegos, mientras que un 63.9% no presenta adicción. En dichas investigaciones no se ahonda en las características de los estudiantes que no presentan adicción pero si un uso de

videojuegos, no se explora como están sus relaciones interpersonales, si hay un uso adecuado de las habilidades sociales, ya que éstas son el conjunto de conductas aprendidas, que emplean los individuos en las situaciones interpersonales para obtener o mantener reforzamiento del ambiente; los videojuegos que generan más adeptos en la actualidad son jugados en grupo, donde cada jugador tiene un rol específico y ponen especial atención en la cooperación con los miembros del equipo.

Por todo lo expuesto, consideramos necesario e importante conocer el panorama actual en nuestro contexto del uso de videojuegos y su relación con las habilidades sociales, teniendo como protagonistas a jóvenes que cursan estudios universitarios, ya que, de acuerdo a la literatura, es precisamente en este espacio donde los videojuegos generan más adeptos. En consecuencia, es un primer paso para conocer las ventajas que podrían traer las tecnologías para el desarrollo y enseñanza de habilidades sociales positivas dentro de la población, teniendo un acercamiento más entretenido e interesante para la misma persona (Prensky, 2006).

El presente estudio aportará con datos empíricos y explicación teórica acerca de la relación entre el uso videojuegos y habilidades sociales, puesto que en Perú se carece de estudios de correlación de estas dos variables. Asimismo los resultados servirán como fuente de información a la comunidad educativa, familiar y social, todo ello para llevar acciones de tipo preventivo- promocional como talleres y sesiones educativas, conocer los efectos y consecuencias que tiene los diferentes usos de los videojuegos, asimismo identificando los posibles beneficios que tiene un uso controlado de videojuegos, de acuerdo a la frecuencia y contenido del mismo, todo ello para la incorporación saludable del uso de videojuegos en el actuar cotidiano.

#### **4. LIMITACIONES DEL ESTUDIO**

La relación entre el uso de videojuegos con las habilidades sociales es un tema que se ha investigado poco, al menos en el contexto universitario, la bibliografía de investigaciones a nivel local y nacional con respecto a la relación entre estas dos variables es escasa, por lo que tuvimos que recurrir a información de otros países y en otros idiomas. Asimismo, la accesibilidad a un instrumento que no determine una dependencia o patología sino un uso de videojuegos ha sido limitante por las diversas opiniones de autores y la misma definición de cuando un uso de videojuegos se convierte en algo perjudicial.

La presente investigación se realizó en la población universitaria perteneciente al área de ingenierías de la Universidad Nacional de San Agustín, debido a actividades propias de cada escuela profesional, tuvimos cierta dificultad para conseguir el acceso a los salones para así poder aplicar los instrumentos de evaluación.

#### **5. ANTECEDENTES**

En las siguientes líneas se mencionan algunos estudios relacionados con el uso de videojuegos y su relación con las habilidades sociales.

##### **A. INTERNACIONALES**

Muy al contrario de la creencia popular de que los videojuegos generan aislamiento, la actividad del videojugador es una actividad netamente socializadora, como afirman entre otros McClure y Mears (1986), Estallo (1994) y Etxeberria (1999). Así por ejemplo Etxeberria afirma que los videojuegos favorecen la extroversión, mayor frecuencia de trato con los amigos, y una mayor socialización, tal y como puede constatar la mayoría de padres que se molestan en observar a sus hijos cuando realizan esta actividad.

Y aunque no se pueda concluir que existe una relación de causalidad entre la utilización de los videojuegos y el fomento de la sociabilidad, lo cierto es que la afirmación inversa es falsa a todas luces, sobre todo en la actualidad, en donde la práctica del videojuego se ha convertido en un fenómeno social.

En un estudio realizado por Cole y Griffiths (2007), se encontró que los usuarios reconocían haber establecido buenos amigos durante el juego (75%), sentían que podían compartir temas personales con sus amigos dentro del videojuego (39%), se habían encontrado con sus amigos virtuales en la vida real en algún momento (42%), y habían sentido atracción por otro usuario del videojuego (31%). De esta manera los autores resaltan la posibilidad que dan estos juegos para motivar las relaciones interpersonales entre los usuarios.

Fuster, Oberst, Griffiths, Carbonell, Chamarro y Talar (2012) realizaron un trabajo de investigación llamado "Psychological motivation in online role-playing games: A study of Spanish World of Warcraft players", que tiene por objetivo evaluar las motivaciones psicológicas para jugar al World of Warcraft (WoW) y las relaciones con variables sociodemográficas y estilos de juego. En este trabajo se utilizó un cuestionario de preguntas demográficas (opción múltiple) y preguntas relacionadas al jugar WoW, además, se incluyó una escala de las motivaciones para jugar WoW en el que se incluía cinco tipos de motivaciones para el juego online. La muestra estuvo constituida por 253 hombres, de habla española, jugadores de WoW entre los 16 y 35 años de edad. Se obtuvo como resultado que las principales motivaciones de los jugadores españoles de WoW fueron la socialización, la exploración, el logro y la disociación, señalando que estos jugadores prefieren jugar con otros jugadores y que esto parece evitar la disociación grave y una posible adicción.

Peñaloza, P. (2017) en una investigación en México cuyo objetivo fue determinar la relación entre el uso de videojuegos con el autocontrol en adolescentes, donde el objetivo de la primera fase fue explorara las propiedades psicométricas del test de Dependencia de Videojuegos (TDV) desarrollado por Chóliz y Marco en 2011, para posteriormente analizar la relación entre el nivel de autocontrol y la dependencia a videojuegos, los 505 adolescentes evaluados entre 12 y 15 años presentaron una relación significativa y negativa entre el nivel de autocontrol y la presencia de dependencia a videojuegos. Sin embargo, los autores sugieren que se considere la construcción de escalas donde se permita ampliar el número de reactivos diversificándolos en relación a las áreas en que puede incidir un uso disfuncional de videojuegos, por ejemplo, la afectación a sus relaciones interpersonales, desatención en los deberes escolares, problemas familiares, etc.

## B. NACIONALES

Salazar, V. (2014) en una investigación donde el objetivo fue analizar el efecto que tienen los videojuegos con contenido violento y prosocial en la intención de realizar conductas de ayuda (o prosociales) dependiendo del contexto en el que se juegue. Los resultados muestran que los sujetos en las condiciones prosociales dieron más dinero en las situaciones de ayuda que los que jugaron en las condiciones violentas. Se encontró una relación estadísticamente significativa entre la disposición del tiempo que estaría dispuesto a ayudar al investigador en un estudio futuro y qué tan divertido los usuarios consideraban el videojuego que jugaron.

Colqui y Huaroc 2014) en una investigación acerca de la práctica del videojuego

DOTA en alumnos de la facultad de ingenierías de minas en Huancayo determinaron que el mencionado videojuego promueve la participación en grupo de estudiantes universitarios, quienes, a partir de la coordinación colectiva, diseñan y ejecutan estrategias para llegar a una meta.

Andrade y Rivas (2015) efectuaron un estudio descriptivo en Lima con el objetivo de encontrar propiedades, características y rasgos importantes sobre el consumo de videojuegos en 2000 adolescentes hombres y mujeres. Se utilizó como instrumento el cuestionario sobre hábitos de consumo de videojuegos, entrevistas semiestructurada y observación directa para los comportamientos y conductas manifiestas. Los resultados fueron que el 50.8% de los adolescentes varones y un 23,4% de adolescentes mujeres mencionaron que les gusta los videojuegos, también que el 30.5% de los adolescentes varones han jugado varios videojuegos en comparación del 12.8% de mujeres. Así mismo se demostró que el 53.8% de adolescentes entre hombres y mujeres olvidaron de hacer sus deberes por causa de los videojuegos. El 62.7% de adolescentes varones manifestaron acostarse tarde y levantarse temprano para seguir jugando.

Así también Domínguez e Ybañez (2016) ejecutaron un estudio descriptivo correlacional con el objetivo de determinar la relación que existe entre la adicción a las redes sociales y las habilidades sociales en estudiantes de una institución educativa privada de Lima, La muestra estuvo conformada por 205 estudiantes del 1º a 5º grados de secundaria, se utilizó la lista de chequeo de habilidades sociales de Goldstein y la Escala de Actitudes hacia las Redes Sociales. Se concluyó que la adicción a las redes sociales del internet tiene una relación significativa ( $p<.01$ ) con las habilidades sociales, lo que indica que, a

mayor adicción a las redes sociales, se demuestra un bajo nivel de las habilidades sociales en los adolescentes.

Alave, S. y Pampa S. (2018) en su tesis “Relación entre dependencia a videojuegos y habilidades sociales en estudiantes de una institución educativa estatal de Lima Este” concluyeron que existe una correlación débil, negativa y significativa entre dependencia a videojuegos y habilidades sociales en general ( $\rho = -.132$   $p < 0.05$ ). Sin embargo, no se encontró relación significativa entre dependencia a videojuegos y la dimensión “primeras habilidades sociales” ( $\rho = -.0.52$ ;  $p > 0.05$ ), que consiste en saber iniciar una conversación y mantener relaciones interpersonales, como conversar, formular peticiones y preguntas, hacer cumplidos, entre otras; esta dimensión no está influenciada por la dependencia a videojuegos. La dimensión “habilidades sociales avanzadas” ( $\rho = .0.69$ ;  $p > 0.05$ ) tampoco se relaciona con la dependencia a videojuegos.

### C. LOCALES

Apaza & Bedregal (2014) en su tesis titulada “uso de videojuegos relacionado a las habilidades sociales en adolescentes de la I.E peruano del milenio almirante miguel grau - cayma. Arequipa 2014” obtuvieron que 40.95% juegan algunas veces por semana, infiriéndose así que el uso es de dos a cuatro veces por semana, 4.29% juega diariamente y el 2.86% juega varias veces al día es decir 3 de cada 100 adolescentes usa videojuegos reiteradamente durante el día. Con respecto a la hora la mayoría de los adolescentes (56,67%) hace uso de videojuegos de 30 minutos a 1 hora y el 28,10% de los adolescentes utiliza los videojuegos 1 a 3 horas, sin embargo, hay diferencia en cuanto al nivel de uso ya que un 35.71% hace uso riesgoso de los videojuegos.

Vela (2013), encontró que en el Área de ingenierías de la Universidad Nacional de San Agustín 27 % presentaban adicción a videojuegos y el 72.4% no lo presentaba. En otra investigación realizada por Medina y Butrón en el 2016 se encontró que del total de estudiantes evaluados existe un 36.1% presentan adicción a los videojuegos, mientras que un 63.9% no presenta adicción. En dichas investigaciones no se ahonda en las características de los estudiantes que no presentan adicción, pero si un uso de videojuegos, no se explora como están sus relaciones interpersonales, si hay un uso adecuado de las habilidades sociales.

## 6. DEFINICIÓN DE TÉRMINOS

### A. VIDEOJUEGOS

Frasca (2001), menciona que videojuego “incluye cualquier forma de software de entretenimiento por computadora, usando cualquier plataforma electrónica y la participación de uno o varios jugadores en un entorno físico o de red”.

Para Chóliz (2013) los videojuegos se caracterizan por la inducción que producen hacia un patrón de juego caracterizado por un consumo excesivo favorecido por las propias características que tienen muchos videojuegos; y que son alguna de sus principales virtudes. En un trabajo anterior del mismo autor, señala que las virtudes son: la presentación de escenarios muy atractivos, suministrar feedback de ejecución de las acciones realizadas, se organiza en fases o niveles de dificultad graduable, los propios contenidos son fascinantes que está relacionado a la sensación de dominio y a la actividad libre dentro del juego y, finalmente, la relación entre habilidad y dificultad que va unida al interés de la tarea.

## B. HABILIDADES SOCIALES

“Conjunto de respuestas verbales y no verbales, parcialmente independientes y situacionalmente específicas, a través de las cuales un individuo expresa en un contexto interpersonal sus necesidades, sentimientos, preferencias, opiniones o derechos sin ansiedad excesiva y de manera no aversiva, respetando todo ello en los demás, que trae como consecuencia el autoreforzamiento y maximiza la probabilidad de conseguir refuerzo externo” (Gismero, 2000).

## 7. OPERALIZACIÓN DE VARIABLES

| VARIABLES            | DIMENSIONES   | INDICADORES   | NIVEL DE MEDICIÓN |
|----------------------|---|---|-------------------|
| Uso de Videojuegos   | Abstinencia   | Uso ligero (1 a 25 puntos)                              | Ordinal           |
|                      | Abuso y tolerancia                                  | Uso medio (26 a 50 puntos)                              |                   |
|                      | Problemas ocasionados por videojuegos               | Abuso (51 a 75 puntos)                                  |                   |
|                      | Dificultad en el control                            | Uso patológico (76 a 100 puntos)                        |                   |
| Habilidades sociales | Autoexpresión de situaciones sociales               | Bajo (25 a menos)<br>Medio (26 y 74)<br>Alto (75 o más) | Ordinal           |
|                      | Defensa de los propios derechos como consumidor     |   |                   |
|                      | Expresión de enfado o disconformidad                |   |                   |
|                      | Decir no y cortar interacciones                     |   |                   |
|                      | Hacer peticiones                                    |   |                   |
|                      | Iniciar interacciones positivas con el sexo opuesto |   |                   |

## **CAPITULO II**

### **MARCO TEÓRICO**

#### **1. VIDEOJUEGOS**

##### **A. ANTECEDENTES HISTÓRICOS**

Antes del surgimiento de la web y la popularización de las computadoras personales, los videojuegos ya se posicionaban como un elemento importante de la industria del entretenimiento (Matute & Vadillo, 2012). Por ello, no es sorprendente que los videojuegos hoy en día representen una gran fuente de ganancias y una plataforma para el desarrollo y comercialización de los avances tecnológicos.

El 5 de mayo de 1951, la computadora Nimrod, creada por Ferranti, fue presentada en el Festival Británico. Utilizando un panel de luces para su pantalla, fue diseñada exclusivamente para jugar el juego NIM, ésta fue la primera computadora diseñada específicamente para jugar un juego. Sin embargo “Tennis for Two” es considerado

por muchos como el primer videojuego de la historia por dos motivos como su interactividad, ya que fue diseñado como un juego bipersonal; y sus animaciones que hacían su aparición por primera vez. En este videojuego se simulaba un partido de tenis entre dos jugadores, nació en el contexto universitario y su aceptación por el público despertó un gran interés por estudiar sus consecuencias sociales.

Otros autores sitúan el comienzo de los videojuegos en 1961 cuando el estudiante universitario Steve Russell diseñó “Spacewar”. Desde su creación el videojuego fue todo un éxito y pronto se comenzaron a diseñar videojuegos equivalentes para otros ordenadores, se caracterizaba por ser un juego interactivo para dos jugadores, cada uno de los cuales controlaba una nave espacial que podía mover modificando su velocidad y dirección, y desde la que podía disparar a la otra nave.

En 1971 dos estudiantes de la Universidad de Stanford, Bill Pitts y Hugh Tuck, reprogramaron el juego original de Russell, al que denominaron “Galaxy Game”, para su ejecución en una máquina, previa introducción en ella de cinco centavos. Era el primer videojuego comercial de la historia, y la máquina ubicada en una tienda del campus de la universidad de Stanford tuvo un éxito arrollador, con colas interminables para disfrutar unos minutos del videojuego.

Sin embargo, el empujón definitivo para los videojuegos llegó de la mano de las máquinas recreativas en las que sí era posible esa inversión tecnológica, dada su utilización masiva en lugares públicos de ocio. En la década de los setenta las máquinas recreativas tuvieron como protagonistas muchos de los géneros de videojuegos que conocemos en la actualidad, aunque predominando el género “Arcade” con el que se empezaron a conocer estas máquinas. De todos los videojuegos que fueron populares, dos merecen especial atención. El primero es “Space Invaders” por las innumerables versiones que se han creado a partir de él, y

por ser el primer videojuego que se convirtió en un auténtico fenómeno social (en Japón, el gobierno hubo de fabricar más monedas de las que se utilizaban en la máquina dada su escasez). Y el segundo “Pac-Man” por acabar con la tiranía de los disparos, presentando un entorno sin violencia y lleno de humor, al que por fin pudieron acceder las chicas, popularizando así el mundo de los videojuegos.

Desde 1972 hasta 1980, los fabricantes tratan de promover la idea del juego como una actividad familiar, esto significaba convencer a los padres que el juego de consola podría unir a las familias. Nintendo lanza al mercado, en 1978, su primera consola, y Atari 400 nace como un ordenador que compite contra Apple. Es el aumento del consumo de videojuegos, lo que llevó al interés de los educadores en aprovechar sus características, especialmente las relacionadas con la motivación, con el fin de ser integradas en el diseño instruccional (Bowman, 1982).

Aparecen así los primeros intentos por crear pautas destinadas a la creación de videojuegos educativos y quedan descritas por Malone (1981), que a través de una serie de observaciones describe el desafío, la fantasía y la curiosidad como elementos principales del videojuego. Otros estudios indican, que favorecen el desarrollo de habilidades de atención, creatividad, concentración espacial y resolución de problemas (White, 1984).

A partir de mediados de los 90 el mercado se divide en dos vías bien definidas: juegos aptos para PC's (juegos online) y para consolas. El desarrollo tecnológico, el abaratamiento de producción, los nuevos microprocesadores de alta velocidad, supusieron la posibilidad de fabricar consolas con una potencia enorme, pero concebidas y optimizadas para servir como plataforma de juegos multimedia. Con la incorporación de la tecnología multimedia, se aprovechan todas las capacidades que ofrecen los ordenadores. Se presentan los juegos en formato CD-ROM y DVD,

todos ellos destinados al mercado del ordenador personal. Algunos juegos comienzan a utilizar imágenes en tres dimensiones y técnicas basadas en la realidad virtual. Paralelamente, surgen nuevas consolas. El uso del internet afecta básicamente al uso de los videojuegos, pues se juega a través del internet, y con otras personas desde otras partes del mundo. Se desarrollan increíblemente los juegos online, donde un jugador puede compartir partida con otras muchas personas, además de las inmensas posibilidades que aportó para ello la llegada de la banda ancha. Ultima Online fue el primero de varios juegos multijugador/a online masivos con éxito. La evolución y futuro de los videojuegos está marcada por factores externos como las redes sociales y no por la propia industria. La tendencia son los juegos en línea y compartidos.

## **B. MITOS Y REALIDADES ACERCA DE LOS VIDEOJUEGOS**

Tizón (2010) nos refiere que la mayoría de los mitos acerca de los videojuegos tienen un contenido basado en la falta de información del público general sobre los usos y consecuencias.

Los engaños de la información y los prejuicios sobre los videojuegos provocaron que varias personas se interesaran por este fenómeno, analizando dichos mitos y comprobando la verdad de estos rumores.

A continuación, ejemplificamos los siguientes mitos acerca de los videojuegos:

### **a) Jugar te aísla y te hace antisocial**

Los videojuegos actualmente son sociales: el 60% de los jugadores frecuentes juegan con amigos; el 33% juega con hermanos y el 25% juega con su esposa o padres. Muchos de los títulos para un jugador son jugados por varios, uno dándole consejo al otro, y por supuesto hay montones de juegos multijugador o cooperativos.

**b) Los videojuegos son para niños**

Los videojuegos no solo son para niños. La gente que creció jugándolos ahora son adultos que trabajan y disfrutan de la industria. Debido al incremento tanto de edades como de temáticas, los videojuegos se clasificaron en edades por una asociación que los evalúa (ESRB). También se están empleando técnicas terapéuticas en adultos y adultos mayores a través de los videojuegos.

**c) Los videojuegos convierten a las personas en criminales**

Se ha culpado a los videojuegos de que personas normales cometan atrocidades, sin embargo, las investigaciones arguyen que el uso de videojuegos no era el motivo, sino por problemas con compañeros, casos de bullying, desamores, problemas familiares, etc. En el 2005, en un estudio se pidió a personas de 14 a 68 años que jugaran 56 horas a un MMORPG y en un mes no encontraron un incremento notable de agresión en los jugadores comparado con quienes no jugaban.

**d) Los videojuegos no promueven ningún tipo de habilidades**

Tal vez en otros tiempos existían videojuegos simples y repetitivos que no traían un gran desarrollo ni beneficiaban a nuestras habilidades cognitivas u otros aspectos. Pero cualquier videojuego de plataforma que intenta ser exitoso hoy en día muestra un norme nivel de complejidad. Muchos videojuegos demuestran lo que son con una historia compleja alrededor de personajes detallados, obstáculos, donde va inmersa la estrategia, toma de decisiones, creatividad, atención, memoria, entre otros.

**e) Los videojuegos inducen al suicidio**

Este mito está particularmente extendido en Estados Unidos, donde a partir del suicidio de 3 adolescentes se relacionó el uso de videojuegos como posible causa. Posteriormente se hicieron estudios donde no se encontró relación alguna y se dio a conocer que los adolescentes tenían problemas psicológicos por falta de comunicación y de atención de su familia, así mismo uno de ellos porque se negaba a reconocer su homosexualidad ante su madre.

**f) Solo los varones juegan videojuegos**

Es cierto que el número de mujeres que hacen uso de videojuegos es comparativamente más bajo que el de los varones, pero esto no quiere decir que los videojuegos sean proclives al comportamiento machista. Como en todo, la mujer va incorporándose poco a poco a áreas que antes le estaban vetadas, y los videojuegos van teniendo una incorporación lenta, pero constante de mujeres videojugadoras.

**g) Los que juegan no tienen vida social**

Un estereotipo clásico de los videojugadores es que no pueden interactuar socialmente y prefieren evitar contacto humano, existen videojuegos que instan al jugador a relacionarse con personas, tal es el caso de World of Warcraft y otros MMORPG's (Massive Multiplayer Online Role Playing Game), en los cuales se necesita unirse a otros jugadores para poder avanzar más en el juego, además de que muchos de los videojugadores invitan a amigos a reunirse con ellos a jugar en persona.

### **h) No se aprende nada jugando videojuegos**

Retomando la reciente evolución de los videojuegos a juegos de plataforma más complejos, recordamos que muchos de los videojuegos modernos presentan una historia casi tan desarrollada como un libro. Algunos de estos están basados en la historia de la humanidad o en eventos del pasado, de los cuales se puede aprender mucho. Para estos videojuegos, los desarrolladores llevan a cabo una extensa investigación que permite que el juego transmita el estilo de vida o detalles del tiempo en el que se desarrollan los eventos, lo que lleva al videojugador a aprender involuntariamente acerca de las prácticas del pasado, hechos históricos o resolución de problemas en situaciones actuales o futurista; además de promover la creatividad, atención, imaginación, etc.

## **C. DEFINICIÓN DE VIDEOJUEGOS**

Para poder definir el término “videojuego” es necesario tomar en cuenta que se trata de un tipo de tecnología e informática que involucra elementos multimedia como el sonido, texto o gráficos , los cuales mediante una serie de reglas permiten al jugador tener una interacción en tiempo real con dicho software (Soto, 2012).

Para Chóliz (2013) los videojuegos se caracterizan por la inducción que producen hacia un patrón de juego caracterizado por un consumo excesivo favorecido por las propias características que tienen muchos videojuegos; y que son alguna de sus principales virtudes. En un trabajo anterior del mismo autor, señala que las virtudes son: la presentación de escenarios muy atractivos, suministrar feedback de ejecución de las acciones realizadas, se organiza en fases o niveles de dificultad graduable, los propios contenidos son fascinantes que está relacionado a la sensación de dominio y a la actividad libre dentro del juego y, finalmente, la relación entre habilidad y

dificultad que va unida al interés de la tarea.

Estallo (1995) defiende los videojuegos como una forma de ejercicio cognitivo y gimnasia mental, realizado por el usuario para satisfacer necesidades intrínsecas y disfrutar del tiempo de ocio jugando con objetos interactivos que permiten: alcanzar un determinado objetivo, un estado de ánimo, algunas metas, ejecutar acciones fantásticas y adquirir algunos niveles de control y destreza.

Aarseth (2007), resalta que los videojuegos “consisten en contenidos artísticos no efímeros (palabras almacenadas, sonidos e imágenes), que colocan a los juegos mucho más cerca del objeto ideal de las humanidades, la obra de arte se hace visible y textualizable para el observador estético”.

Frasca (2001), menciona que videojuego “incluye cualquier forma de software de entretenimiento por computadora, usando cualquier plataforma electrónica y la participación de uno o varios jugadores en un entorno físico o de red”.

Como puede observarse existe una amplia lista de puntos clave que los distintos autores nos brindan, llevando a considerar el término “videojuego” como un juego usado por una computadora y plataformas electrónicas en la que participan uno o varios jugadores, donde la sensación de dominio, cumplir un objetivo, niveles de dificultad, superar obstáculos son algunas de las características que son motivadoras para los jugadores.

#### **D. CARACTERISTICAS DE LOS VIDEOJUEGOS**

Existen diversas opiniones en cuanto a las características que comparten los videojuegos convencionales, entendidos como aquellos que logran captar y mantener la atención, aquellos que proporcionan diversión y entretenimiento. No obstante, como se observa a continuación, muchos de los conceptos presentados no

son excluyentes entre sí, sino que obedecen, según nuestro entender, a distintas maneras de identificar una realidad y de taxonomizar los factores que la conforman.

Marqués (2000) afirma que “Los videojuegos representan un reto continuo para los usuarios, que deben construir y aplicar estrategias cognitivas y desarrollar determinadas habilidades psicomotrices para afrontar las situaciones problemáticas que se van sucediendo ante la pantalla», lo que hace que el jugador siempre se implique y se vea «obligado a tomar decisiones y ejecutar acciones motoras continuamente”.

De acuerdo con Prensky (2001), el hecho de que sean divertidos proporciona placer y satisfacción al jugador. Así mismo, indica, son atractivos porque obedecen a reglas, favoreciendo la aparición de estructuras lógicas, y porque están basados en objetivos, lo que aumenta la motivación del jugador. También destaca el hecho de que ofrezcan un feedback constante y sean adaptativos de acuerdo con los conocimientos del jugador, lo que favorece el aprendizaje. Del mismo modo, indica que el hecho de que los videojuegos ofrezcan recompensas atrae al jugador aumentando su ego, y asegura que, dado que presentan conflictos, competición, retos y requieren solucionar problemas.

### **i) Características a nivel general**

- La interacción entre el jugador o jugadores y el aparato electrónico (donde se ejecuta el videojuego), puede ser individual o múltiple, mediante el uso de una consola de videojuegos o a través de internet (Juegos online).
- Sostiene que el juego es ejecutado mediante una computadora, videoconsola o máquinas Arcade y otros dispositivos adecuados para ejecutar programas como los teléfonos móviles.
- Asimismo, el juego es grabado en un dispositivo de almacenamiento como

el cartucho, disco magnético, CD o DVD.

- También refiere que los gráficos son la forma de ver y hacer uso de un videojuego. La calidad visual con la que se aprecian los elementos en la pantalla. En un principio todos los elementos eran de dos dimensiones 2D, es decir todo lo que se mostraba en la pantalla era plano. En la actualidad la mayoría de los juegos se desarrolla en tres dimensiones dando así más realismo a sus contenidos.
- La calidad del sonido con la que funcionan éstos videojuegos han evolucionado paralelamente a los gráficos desde el sonido del speaker del ordenador (solo eran los sonidos que emitía el altavoz interno del ordenador) hasta el sonido envolvente que existe actualmente. Este sonido envolvente se consigue colocando altavoces delante y detrás del usuario. De esta manera los sonidos que en el juego provengan de delante sonarán delante del jugador y los sonidos que provengan de detrás en el juego sonarán detrás.

#### j) Características estructurales de los videojuegos

Al respecto King et al. (2010a) propone la existencia de elementos característicos de los videojuegos, que a su vez son factores motivadores, distinguiendo las siguientes categorías.

- **Características sociales**

Referida a los aspectos socializadores de los videojuegos que pueden ir desde la comunicación establecida con otros jugadores hasta la oportunidad de crear comunidades de juego. Este rubro considera la participación de la red social próxima a los jugadores a la hora de aprender sobre videojuegos, por ejemplo, mediante el intercambio de tips, al reconocimiento de las

habilidades o logros por parte del grupo así como la expresión de sentimientos de éxito o frustración, los juegos MMORPG (videojuego de rol multijugador masivos en línea) se producen estas situaciones que resultan altamente reforzantes para el jugador.

Asimismo la competencia social puede estar representada por los tableros donde se indica el progreso y liderazgo de un jugador articular, así en juegos de simulación de deportes o los MMORPG es posible la consulta de las estadísticas.

- **Características de control y manipulación**

Se trata de las formas en las cuales el usuario puede interactuar y controlar las características del juego, lo cual involucra la configuración (diseño y software), el tipo de artefacto utilizado (Tipo de controles, consolas, etc.) o bien las habilidades requeridas de acuerdo a los elementos presentes. Todo esto se encuentra relacionado con la sensación de dominio que experimenta el jugador (p.e. al tener la oportunidad de salvar su progreso o regresar a un punto anterior del juego si así lo desea) y destreza (coordinación ojo-mano, rapidez, planeación, etc.) lo cual maximiza el disfrute del juego. También la oportunidad para tomar decisiones sobre la administración de los recursos disponibles para conseguir la meta establecida.

- **Características narrativas y de identidad**

En esta categoría se incluyen las formas en las que el jugador puede tomar una nueva identidad en el juego y el papel que tiene la narrativa en el involucramiento del jugador.

En ese apartado resulta importante la manipulación de la identidad de los personajes por ejemplo en la creación de avatares en los videojuegos de rol,

el usuario puede elegir entre opciones tales como el sexo, raza, apariencia física, clase y habilidades para su creación. Al parecer estas posibilidades son diseñadas específicamente para generar en el jugador una especie de apego e identificación con su avatar, lo cual generaría una mayor inversión de tiempo en su personaje.

Adicionalmente se encuentra la narrativa del videojuego, la cual puede ser tan sencilla como sobrevivir a los obstáculos (p.e. en los juegos de arcade) o bien incluir historias complejas que faciliten la inmersión en el juego (p.e. videojuegos de aventura). Muy relacionado se encuentra el género y tema del videojuego, que pueden ser determinantes a la hora de iniciar y guiar los consumos próximos.

- **Características de recompensa y castigo**

Abarca todas las formas en que el juego puede premiar al jugador, las cuales van desde el feedback recibido mediante los controles o recompensas como puntos, “vidas”, monedas, bonos, etcétera, recibidos al superar niveles o algún otro beneficio. Generalmente los videojuegos contemplan múltiples recompensas a la vez, siendo que los programas de reforzamiento variables programados pueden hacer que la conducta de juego se mantenga, dado que la próxima recompensa “Está a punto de llegar”.

Por otro lado la aparición de penalizaciones como pérdida de habilidades o recursos, fallar la misión u objetivo, resulta de suma importancia para establecer el nivel de reforzamiento del juego. Otro aspecto importante son las meta-recompensas donde se hace consciente al jugador del estado de sus logros, cuestión que podría llevar a la persona a jugar hasta alcanzar un nivel de progreso superior. También el continuar jugando puede explicarse

mediante el refuerzo negativo a la hora de evitar las consecuencias negativas de no superar una fase u objetivos difíciles.

Resalta también, la frecuencia con que el juego recompense al jugador, pues mientras un juego como los denominados Puzzle son partidas cortas y pueden ser iniciados nuevamente después de una partida, los juegos del tipo multijugador requieren varias horas, incluso meses para superar o avanzar un nivel, y por tanto obtener el refuerzo.

- **Características de presentación**

Se refiere a las cualidades estéticas del videojuego, como son el sonido, o los gráficos involucrados, los cuales de acuerdo a la teoría de condicionamiento clásico pueden formar asociaciones con estados afectivos particulares (p.e. el sonido al pasar un nivel con euforia) Esta categoría incluye las experiencias positivas que generan las franquicias, propiciando que puedan generalizarse una vez que el jugador reconozca estos elementos en otro videojuego.

## E. CLASIFICACIÓN DE VIDEOJUEGOS

### a) Tipos de videojuegos

A la fecha es difícil realizar una clasificación definitiva y totalmente integradora de los diferentes tipos de videojuegos que se comercializan, en parte debido al creciente desarrollo de la tecnología y el aumento de los llamados “Híbridos”, los cuales conjuntan elementos de diversos géneros en un mismo juego complejizando así su categorización (Belli & López, 2008). Sin embargo, es posible diferenciar dos grandes grupos: Una clasificación basada en el hardware y la otra en el software.

La primera de estas, se refiere al soporte del videojuego, es decir si éste puede jugarse a través de un sistema doméstico (en algún domicilio particular) o en alguna

máquina, denominada arcade. Dentro de los sistemas domésticos se pueden diferenciar aquellos videojuegos operados mediante un ordenador (computadora) o mediante máquinas diseñadas especialmente para el uso de videojuegos, las llamadas consolas que a su vez pueden ser domésticos o portátiles (Tejeiro & Pelegrina, 2009).

Por otro lado, la clasificación basada en el software, toma en cuenta aspectos del contenido del juego como la temática y las habilidades que los personajes utilizan en el espacio virtual, las requeridas por el jugador o la finalidad del juego, que puede ser de orden competitivo (ganar/perder), de descubrimiento y/o construcción de la experiencia narrativa así como la comprensión del funcionamiento de un sistema a través de la experimentación (Pérez, 2011).

### b) Géneros de videojuegos

- **Plataformas**

En este género el jugador controla a un personaje, el cual debe avanzar por un ambiente con diferentes alturas y obstáculos utilizando sus habilidades, puede integrar fácilmente aspectos de otros géneros o subgéneros por ejemplo Acción. Algunos ejemplos son *Super Mario Bros*, *Crash Bandicoot*, *Prince of Persia*.

- **Arcade**

No se desarrolla algún tipo de historia pues su característica principal son las secuencias largas y repetitivas, son aquellos videojuegos clásicos que se juegan en máquinas *arcade* donde se inserta una ficha como *Pac-man* y *Space Invaders*.

- **Puzzle**

Representa un reto intelectual para el jugador el cual puede variar en dificultad, no involucran historia ya que una vez resuelto el enigma el juego finaliza como es caso de *Tetris* o *Candy Crush*.

- **Videojuegos educativos**

Su objetivo principal es la enseñanza, por lo que están diseñados para facilitar el aprendizaje de un tema específico, se incluye el videojuego de *Hansel & Grete*, *Fine Artist* entre otros.

- **Videojuegos musicales**

Se basan en resolver los comandos generados al ritmo de la música. Se desarrollan en torno a las diferentes expresiones relacionadas con la música (Canto, bailes, tocar instrumentos, etc.).

- **Videojuegos de aventura**

En este videojuego se mezcla historia con la acción, el jugador debe resolver problemas interactuando con otros personajes u objetos para lograr el objetivo propuesto, como son *Monkey Island* y *Resident Evil*.

- **Videojuegos de acción**

El jugador debe poner a prueba habilidades como rapidez o presión manual al entender los estímulos que aparecen en la pantalla, puede combinarse videojuegos de acción-aventura como *Halo Reach*, *Day of Defeat*, *Counter Strike* y *Call of Duty*.

- **Videojuegos de lucha**

Se desarrollan combates entre personajes sin el uso de arma, el jugador mediante diferentes comandos indica al peleador la acción a realizarse

(Moverse y atacar). Generalmente hacen referencia a artes marciales, boxeo o lucha libre, tal es el caso de videojuegos como *Súper Smash*, *Street Fighter* y *Ultimate Stars*.

- **Videojuegos de estrategia**

Implica a el jugador planificar y administrar sus acciones y recursos para lograr el objetivo final, sus subgéneros pueden diferir según la temática donde implica estrategias bélicas, sociales o económicas tal es el caso de *Age of Empires*, *Warcraft* y el *Dota*. Puede ser según la mecánica en tiempo real o por turnos como *Plantas vs Zombies* y *Civilization* respectivamente. Así como también puede incluir las características de videojuegos de acción.

- **Videojuegos de Rol Multijugador**

Son aquellos videojuegos que en las últimas décadas se han vuelto bastante populares dada su naturaleza social, porque hace que los jugadores interactúen con otros al mismo tiempo en línea, tenemos subgéneros como el MOBA (campo de batalla multijugador en línea) aquí se encuentra el videojuego *Dota 2* (Defensa de los ancestros), *StarCraft* y *Warcraft*. También tenemos el MRPG (Multijugador) donde varios usuarios juegan la misma partida a la vez para lograr un objetivo. Por último, los videojuegos MMORPG (Juego de rol multijugador masivo en línea) Aquí están los videojuegos como *League of Legends*, *Final Fantasy*, *World of Warcraft*, entre otros.

Se caracteriza por la interacción que existe entre los jugadores, ya sea de manera física o en línea, el desarrollo del juego en un escenario propio y la adopción de un personaje o un rol por parte de los jugadores. Los

videojuegos de rol multijugador son aquellos que permiten a los jugadores interactuar entre ellos en un mundo virtual de forma simultánea y son muy diferentes a los videojuegos tradicionales donde el jugador acostumbra jugar en solitario contra el programa en una consola u ordenador.

Este tipo de videojuegos permite que millones de personas puedan estar jugando al mismo tiempo en línea y es necesario estar conectado a internet, ofrece a los usuarios crear un personaje, interactuar con otros participantes, realizar acciones online, además desarrolla las habilidades para su avatar, es decir realiza evoluciones en relación con los atributos y equipamiento, esto puede ser plasmado en el aumento de poder y aprendizaje de nuevas técnicas consiguiendo subir de nivel en el juego (Llavero, 2010).

## F. EFECTOS PSICOSOCIALES DE LOS VIDEOJUEGOS

### a) Efectos positivos de los videojuegos

#### • Nivel afectivo

Teniendo en cuenta que los videojuegos son una actividad recreativa que realizan las personas de manera libre, hay un fuerte componente emocional en relación al grado de satisfacción que puede obtener una persona a través de este (Poels, van den Hoeggen, Ijsselstijn y Kort, 2012). En este caso, lo que se ha encontrado es que el disfrute del videojuego es fundamental para el desarrollo de futuros efectos en la conducta de la persona (Fang et al., 2010). Es así que actividades placenteras como estas pueden mejorar el estado de ánimo de los jugadores, promover la relajación, evitar el estrés e incluso enseñar a los usuarios la importancia de lidiar con los sentimientos de frustración y aumentar la percepción de autoeficacia.

- **Nivel cognitivo**

Prensky (2006) señala que los videojuegos permiten a los jóvenes desarrollar una serie de habilidades cognitivas que facilitan el aprendizaje.

Se han realizado estudios meta-analíticos en los que se encontró que videojuegos de disparo mejoran las capacidades de los jugadores, en especial las relacionadas con el razonamiento viso-espacial y el desarrollo de habilidades para resolver problemas (Uttal et al., 2013; Wai, Lubinski, Benbow, y Steiger, 2010). De modo similar, los estudios de Frasca (2001) y Prensky (2006) hallaron que los videojuegos de estrategia pueden llegar a ser positivos para el desarrollo de pensamiento crítico. Con respecto a esto, en el Perú se realizó un estudio, en el que se evaluó el impacto de un videojuego educativo de Historia en el desempeño académico (Evaristo, Navarro, Molla y Nakano, 2010). Los resultados obtenidos demostraron que los estudiantes expuestos al videojuego y a las clases del docente, tuvieron un mejor desempeño que estudiantes que solo fueron expuestos a las clases de ese tema (Evaristo, Navarro, Molla y Nakano, 2010).

- **Nivel social**

Si bien es cierto, hay una gran cantidad de estereotipos que asocian a los jugadores de videojuegos con ser sujetos aislados socialmente y con escasas habilidades interpersonales (Granic et al., 2013); es importante señalar que en realidad las personas prefieren jugar con otros sujetos (Velez y Ewoldsen, 2013) y que alrededor del 65% de personas que dicen jugar videojuegos mencionan jugar los de tipo social, en los que se puedan relacionar con otros (Shafer, 2012).

Es así que, varios investigadores sugieren que los aspectos sociales de los videojuegos son atractivos para los jugadores debido a que permiten conectarse y comunicarse de maneras novedosas (Peña y Hancock, 2006) y que además permiten satisfacer la necesidad básica de gregarismo (Oswald, Prorock y Murphy, 2013). Por ejemplo, en una investigación en España, se ha encontrado que una parte considerable de las personas que juegan videojuegos consideran que sus relaciones sociales han mejorada a través de ellos y casi la mitad de los encuestados informó haber hecho amistades gracias a los videojuegos (Pérez y Ignacio, 2006). En efecto, se ha encontrado que los videojuegos pueden ser utilizados como una herramienta comunicativa, capaz satisfacer las necesidades sociales de inclusión, afecto y control, en especial en el caso de los hombres (Lucas y Sherry, 2004).

Es más, el factor social es uno de los más importantes debido a que la cooperación dentro de algunos videojuegos es crucial para poder completar las misiones propuestas y además ayuda a fortalecer lazos de amistad (Oswald, Prorock y Murphy, 2013). De esta forma, tener jugadores que trabajan de manera cooperativa dentro de un videojuego puede llegar a reducir los niveles de activación fisiológica, cognición violenta (Lim y Lee, 2009; Velez, Mahood, Ewoldsen y Moyer-Guse, 2012) y promover el uso de conductas prosociales (Velez y Ewoldsen, 2013; Mengel, 2014).

Griffiths et al. (2004) el motivo más importante para jugar este tipo de videojuegos es el de carácter social, dado que los jugadores hacen amigos a través del juego y juegan con amigos de la vida real y/o familiares. En este tipo de videojuegos se considera la participación de una red social

próxima a los jugadores, por ejemplo, mediante el intercambio de tips, al reconocimiento de las habilidades o logros por parte del grupo, así como la expresión de sentimientos de éxito o frustración en equipo. En los últimos años se ha incrementado el número de usuarios con respecto a este tipo de videojuegos y es importante señalar que en la actualidad las personas prefieren jugar con otros sujetos y que alrededor del 65% de personas que dicen jugar videojuegos mencionan jugar los de tipo social, en los que se puedan relacionar con otros (Shafer, 2012).

**b) Efectos negativos de los videojuegos.**

En este caso, se ha relacionado el uso de videojuegos violentos con el desarrollo de problemas sociales, el aumento del nivel de agresividad, ansiedad (Anderson y Dill, 2000), la disminución de conductas de ayuda y menores niveles de expresión de empatía (Bartholow y Anderson, 2002; Funk, Buchman, Jenks, y Bechtoldt, 2003; Buschman y Anderson, 2009). Todo esto parece repercutir en conductas violentas y actos de vandalismo (Anderson y Bushman, 2001; Jerabeck y Ferguson, 2013).

Estos efectos en la conducta de las personas son explicados a través del Modelo General de la Agresión (GAM, por sus siglas en inglés) propuesto por Anderson y Bushman (2002). En este caso, se entiende que el contenido agresivo originado en los videojuegos afecta el estado interno de las personas a nivel cognitivo, afectivo y en su activación fisiológica. A partir de esta modificación en los estados internos es que la persona va a generar una conducta que esté en concordancia con lo que siente y por ello se podría explicar que dichos contenidos pueden generar conductas agresivas y hostiles en las personas. Sin embargo, a pesar de toda la información empírica y teórica que se ha formulado

sobre este tema, gran parte de estas investigaciones han sido sometidas a críticas respecto a los resultados obtenidos. Es así que varios estudios en los que se ha encontrado una correlación positiva entre mayores niveles de agresividad y el uso de videojuegos no han tomado en cuenta otras variables que podrían estar mediando la relación entre estos dos constructos o, en todo caso, otras variables que podrían estar produciendo la agresión (Prot et al., 2013). Este es el caso de la conducta competitiva, la cual se relaciona íntimamente con pensamientos y conductas agresivas (Jerabeck y Ferguson, 2013) o los rasgos de personalidad inherentes al sujeto, que lo hacen más proclives a ciertas conductas agresivas o de ayuda (Prot et al., 2013).

En este caso, se ha encontrado que la relación entre el jugar videojuegos violentos y la hostilidad como estado puede estar moderada por los niveles de agresión de tipo rasgo de las personas (Saleem, Anderson y Gentile, 2012). Sumado a ello, el GAM, y todas las investigaciones que lo respaldan, están enfocadas en los efectos de juegos de carácter violento y dejan de lado otros posibles resultados que se puedan generar en videojuegos con diferentes contenidos en su historia (Greitemeyer y Osswald, 2010)

## **G. LOS VIDEOJUEGOS MÁS UTILIZADOS**

### **a) A nivel mundial**

Para el año 2017 la firma SuperData reveló al público un informe sobre el estado financiero en el mundo gamer hasta la mitad de este año. SuperData Research es el proveedor líder mundial de inteligencia de mercado, ofrece información cuantitativa y cualitativa sobre juegos gratuitos, consola digital, dispositivos móviles, descarga de PC, medios de transmisión y contenido de video de juegos y realidad virtual.

En la plataforma de PC League of Legends tiene la delantera, pero se puede destacar que juegos como Crossfire, WoW, Overwatch, DOTA 2 y Counter Strike: GO dan la pelea para poder ser el número uno.

Juegos de PC con más ingresos (Estadística de Enero-Junio 2017)

- League of Legends
- Dungeon Fighter Online
- Crossfire
- Fantasy Westward Journey Online II
- World of Warcraft
- World of Tanks
- DOTA 2
- Overwatch
- Counter-Strike: Global Offensive
- New Westward Journey Online II

Para el año 2018, La tienda virtual de Steam que es una plataforma de distribución digital, gestión digital de derechos, comunicaciones y servicios multijugador desarrollada por Valve Corporation, es la plataforma de videojuegos más famosa y con mayor número de jugadores del mundo. Es completamente gratuito y cuenta con una amplia biblioteca de títulos para PC.

Steam ha publicado varias estadísticas de los videojuegos más jugados en el 2018, Con más de 100 mil jugadores en simultaneo: *Rainbow Six Siege*, *Warframe*, *Dota 2*, *PlayerUnknown's Battlegrounds*, *Counter Strike: Global Offensive* y *Grand Theft Auto V*.

### **b) A nivel nacional**

De acuerdo al último reporte global de la consultora Newzoo en el año 2017 el mercado de videojuegos en el Perú mueve 138 millones de dólares cada año. Así, nos ubicamos en el puesto 49 a nivel mundial en este rubro.

“El Perú ha estado creciendo mucho y mostrando mucho interés. Las comunidades de gamers están en alza. Por eso, cada vez estamos haciendo más esfuerzos para llegar a estos mercados”, nos dice Benjamín Preciado, gerente de Mercadotecnia para Hispanoamérica de Blizzard. Esta firma desarrolladora y distribuidora es responsable de populares videojuegos como Starcraft, Heartstone, Warcraft, Diablo y Overwatch.

“Los gamers peruanos tienen algunas peculiaridades. Por ejemplo, nos sorprende el fenómeno de los LAN Centers (cabinas de Internet)”, comenta Preciado. Se refiere a la costumbre, sobre todo de escolares y universitarios peruanos, de acudir en grupo a estos lugares a jugar en línea. Los videojuegos más utilizados son del género videojuegos de rol multijugador, entre ellos, *Overwatch, Dota 2, league of legends, Counter Strike: Offensive Global y Call of Duty*,

## **H. NIVELES DE MEDICION DE LOS VIDEOJUEGOS**

Se han generado varias herramientas para medir el uso de videojuegos, ya sea viéndolo como una adicción, o desde otros marcos explicativos. King y colaboradores (2013) evaluaron 18 instrumentos. Sus resultados indicaron que la instrumentalización disponible puede describirse como inconsistente, precisamente por las diferentes conceptualizaciones teóricas del fenómeno. No obstante, describen un consenso emergente con respecto a qué categorías diagnósticas tienen mayor importancia para determinar un uso patológico o no.

Utilizando un acercamiento utilitario para definir el trastorno (a saber, consenso en la toma de decisiones), la mayoría de los instrumentos revisados midieron tres características: (1) abstinencia, (2) pérdida de control, y (3) conflictos asociados con relaciones interpersonales, compromisos académicos y/o laborales. Notablemente, estas características se alinean con la propuesta del DSM-5. Se podría considerar este como otro acercamiento para determinar los criterios “centrales” del uso patológico de videojuegos.

La revisión de King et al. (2013) recomienda el uso de tres instrumentos más, basándose en su capacidad de otorgar una mayor cantidad de información clínica: el criterio adaptado de juego patológico del DSM-IV-TR (APA, 2000), la Game Addiction Scale (GAS, Lemmens, Valkenburg y Peter 2009) y el Young Internet Addiction Test (YIAT, Young, 1996).

Otros autores consideran que el tiempo no es un factor determinante para saber si un Jugador tiene un problema de dependencia o adicción, mientras algunos instrumentos si consideran al tiempo empleado como uno de los factores determinantes. Uno de los problemas de base viene dado por la definición de patrón de uso adictivo que hace cada autor ya que algunos emplean escalas de adicción a videojuegos mientras que otros lo definen por la misma repercusión psicosocial (van Rooji, Shoenmakers, van de Eijnden, & van de Mheen, 2010). Por otro lado, cuántas horas se consideran tiempo moderado o excesivo de juego no está definido por ningún autor. Al parecer, serían las consecuencias familiares, sociales y profesionales, así como la dependencia psicológica, focalización atencional, modificación del estado de ánimo o incapacidad de control lo que sería predictivo de una adicción a videojuegos y no el tiempo invertido (Carbonell, 2014).

Por otro lado tenemos el Test de Dependencia de Videojuegos (TDV), que fue

elaborado por Chóliz y Marco (2011) usando los criterios del DSM-IVTR (American Psychiatric Association, 2000). El TDV fue validado y adaptado a la población peruana por Salas-Blas, E., Merino-Soto, C., Chóliz, M., & Marco, C. (2017). Se trata de un cuestionario de autorregistro que utiliza una escala ordinal, califica cero (0) por responder “totalmente en desacuerdo”, uno (1) por “Un poco en desacuerdo”, dos (2) por una respuesta “neutral”, tres (3) por “un poco de acuerdo” y cuatro (4) por “totalmente de acuerdo”. En la adaptación peruana se pueden observar los siguientes niveles:

- a) **Uso ligero**, es la utilización del juego como recurso más, una distracción; la persona tiene control sobre su uso.
- b) **Uso medio**, donde la persona hace uso del juego de forma más frecuente, el lugar se torna más agradable y divertido; la persona puede jugar sin perder el control.
- c) **Abuso**, el juego se utiliza de forma más avanzada; la persona pierde el control sobre su uso y comienza a experimentar problemas.
- d) **Uso patológico**, el uso del juego causa problemas significativos en la vida del jugador, hay una distorsión en sus relaciones sociales y familiares.

## I. APLICACIONES DEL USO DE VIDEOJUEGOS

### a) Uso terapéutico

En los últimos años está creciendo el número de investigaciones sobre las cualidades beneficiosas que los videojuegos pueden tener y la aplicación de estos en el manejo terapéutico de algunas patologías. Llorens et al. (2015), realizaron una terapia grupal basada en videojuegos en individuos que sufrían algún tipo de lesión cerebral traumática y mejoraron sustancialmente la conciencia sobre uno mismo, las habilidades sociales y sus comportamientos,

teniendo en cuenta que se trataba de pacientes con lesiones cerebrales traumáticas. Por otro lado, estudios como los de Krzywinska (2015), Younbo et al. (2015), Servais (2015) o Smethurst (2015), nos muestran que los videojuegos pueden ser utilizados por los terapeutas para potenciar el insight de los pacientes y conseguir información más profunda sobre su persona, especialmente en videojuegos survival horror, first person shooters y role playing games, ya que tratan temas que en muchos casos son tabú, como por ejemplo funerales, muerte e incluso trauma. Por último, recientemente se publicó un estudio llevado a cabo por Sevick et al. (2016) en el que realizaron un tipo de terapia de movimiento en las extremidades superiores en pacientes con parálisis cerebral, utilizando videojuegos y el sensor de movimiento Microsoft Kinect.

Los resultados de estos estudios muestran la gran utilidad que pueden llegar a tener los videojuegos dentro de la psicoterapia y el asesoramiento, aumentando así el abanico de herramientas que el terapeuta puede utilizar, ya que, brindan nuevas posibilidades que no se deberían pasar por alto pese al escepticismo existente ante este nuevo paradigma. Todos estos estudios descubren un nuevo mundo en la aplicación de los videojuegos para realizar terapias y tratamientos de todo tipo, siempre y cuando el uso sea supervisado por profesionales formados en el ámbito.

### **b) Uso educativo**

Una de las áreas de aprendizaje a la que más valor damos es la de la creatividad, puesto que es un área que permite desarrollar y potenciar el aprendizaje autónomo. Videojuegos como el famoso Minecraft se convierten en potentes herramientas para fomentar la creatividad ya que permiten al jugador entrar en

un mundo donde puede crear obras arquitectónicas de una elevada complejidad a la vez que experimentan una aventura en la que han de sobrevivir de las hordas de enemigos y reunir comida.

El hecho de unir la construcción con la aventura se convierte en una manera, para el jugador, de aprender normas básicas de construcción y arquitectura, además de permitirle dar rienda suelta a toda su creatividad, la cual irá potenciando y puliendo según vaya pasando más horas jugando al videojuego. Una forma lúdica y adaptada a la juventud de la era actual. La constante repetición es una de las formas de afianzar comportamientos y de permitir mayor dominio de la actividad cada vez. Por ello, a fuerza de repetición y de jugar durante muchas horas, los niños y adolescentes llegan a convertirse en grandes expertos y alcanzan progresivamente puntuaciones o niveles superiores. El videojuego les muestra diariamente, de modo palpable y cuantificable, todo lo que están progresando, de manera que cada día que avanza consiguen un mejor nivel.

### c) Uso laboral

La carrera de los videojuegos en el Perú, ya tiene una trayectoria y un campo de acción formado hace ya algunos años. Ahora, ya son más las opciones que se ofrecen en las instituciones de educación superior para estudiar la especialidad de Diseño de Videojuegos o Ingeniería de Desarrollo de Juegos. En esta carrera se puede adquirir las herramientas para crear simuladores virtuales y videojuegos. Además está involucrado en el desarrollo y la mercadotecnia para la venta de los videojuegos. Esta disciplina permitirá diseñar, planificar y definir el proceso creativo del juego, diseñar los personajes y escenarios para las distintas plataformas móviles y proyectos multimedia y tener la capacidad de

proponer soluciones creativas en pro de la industria. Es importante considerar que los estudiantes de ingeniería podrían desempeñarse en esta industria, por lo cual el frecuente uso de videojuegos no necesariamente generaría una adicción.

**d) Uso social**

La mayoría de las investigaciones que han analizado especialmente este aspecto de la personalidad de los jugadores ha encontrado que los VJ, lejos de suponer un obstáculo para la práctica de las relaciones sociales, parecen estar relacionados con una mayor extroversión, una mayor frecuencia de trato con los amigos y una mayor socialización (Estallo, 1994; Been, C y Haring, Th., 1991; Shimai, Masuda y Kishimoto, 1990; Colwel, 1995; Fileni, F. 1988). Es más, el factor social es uno de los más importantes debido a que la cooperación dentro de algunos videojuegos es crucial para poder completar las misiones propuestas y además ayuda a fortalecer lazos de amistad (Oswald, Prorock y Murphy, 2013).

## 2. HABILIDADES SOCIALES

El ser humano por naturaleza es un ser social. Desde que nace, forma parte de la sociedad y pasa la mayoría de su tiempo interactuando con diversas personas y con su entorno; sin embargo, para que esta interacción sea exitosa, se requiere de una serie de habilidades, las cuales se aprenden a medida que uno crece y se relaciona con la sociedad. Esto permite una inmersión progresiva, activa y positiva dentro de la sociedad. Estas habilidades se conocen como “habilidades sociales”.

La escuela, considerada como uno de los agentes principales de socialización, es también uno de los contextos en el cual uno aprende las habilidades sociales. No obstante, dichas habilidades no se desarrollan de manera adecuada, por la gran importancia que se le da a los aspectos cognitivos. De esta forma se pierde un

completo desarrollo integral del niño, no solo en el presente, sino también en su futuro tanto en el ámbito personal como el profesional (Saldaña Azabache & Reátegui Rodas, 2017).

## **A. ANTECEDENTES HISTORICOS DE INVESTIGACION EN HABILIDADES SOCIALES**

Según Gismero, Paula y Caballo (2000), los orígenes del movimiento de las habilidades sociales, aun no denominado así en ese entonces, se remontarían a diversos trabajos realizados con niños por autores como Jack (1934), Murphy y Newcomb (1937), Page (1936) y Thompson (1952), principalmente desde el campo de la psicología social.

El estudio sistemático y científico de las habilidades sociales proviene de tres vertientes principales, según revisiones de Gismero, 2000; Paula, 2000 y Caballo, 1999:

La primera considerada la más importante, se inicia con la obra de Salter (1949) Conditioned Reflex Therapy, la cual estuvo muy influida por los estudios de Pavlov, sobre la actividad nerviosa superior. Su trabajo fue continuado por Wolpe (1958), primer autor que utilizó el término “assertivo” y, posteriormente por Lazarus (1966). Otros autores como Eisler, Heersen, McFall y Goldstein, contribuyeron, asimismo, al desarrollo del campo de las habilidades sociales y elaboraron programas de entrenamiento para reducir déficit en habilidades sociales.

Una segunda vertiente la constituyen los trabajos de Zigler y Phillips (1960, 1961), sobre la “competencia social”, quienes desde la psicología social investigaron con adultos institucionalizados y observaron que, a mayor

competencia social previa de los pacientes internados en el hospital, menor era la duración de su estancia en el mismo y más baja su índice de recaídas.

El nivel de “competencia social anterior a la hospitalización” demostró ser mejor predictor del “ajuste predictor a la hospitalización que el diagnóstico psiquiátrico o el tipo de tratamiento recibido en el hospital.

Otra de las raíces históricas del movimiento de las habilidades sociales tiene su origen en Inglaterra, donde se realizaron importantes investigaciones de laboratorio sobre los procesos básicos de interacción social. En Oxford se formuló un modelo de competencia social basado en las similitudes entre la conducta social y la ejecución de habilidades motoras, dando lugar a un copioso trabajo sobre las habilidades sociales (Argyle, 1967, 1969; Argyle y cols., 1974; Argyle y Kendon, 1967; Welford, 1966).

A partir de mediados de los años 70, la expresión “habilidades sociales”, empieza a emplearse como sustituta de “conducta asertiva”. Ambos términos se han utilizado durante mucho tiempo de forma intercambiable o equivalente. Las expresiones “entrenamiento asertivo” y “entrenamiento en habilidades sociales” se refieren al mismo conjunto de elementos de tratamiento y al mismo grupo de categorías conductuales a entrenar (Gismero, 2000).

En el Perú se han venido implementando muy variados programas de entrenamiento en habilidades sociales, tanto para pacientes hospitalizados como para aquellos en consulta externa o ambulatoria, así como en la atención particular y en las clínicas privadas. Algunos de los más destacados son los de Sotillo, para pacientes psicóticos crónicos (Sotillo y Rojas, 1997) y sus familiares, el de Alburquerque para el Instituto Nacional de Salud Mental

“Honorio Delgado – Hideyo Naguchi. Igualmente, en Lima, han venido implementándose programas similares en otros centros de salud del estado, como el Departamento de Análisis y Modificación del Comportamiento (DAMOC) del Hospital Hermilio Valdizán, y los servicios externos de EsSalud, todos ellos con características, poblaciones, duración y calidad variables (Sparrow Leiva, 2007).

## **B. DEFINICIÓN DE HABILIDADES SOCIALES**

Delimitar el concepto de habilidad social resulta complejo por su naturaleza multidimensional y su relación con otros conceptos afines.

Gresham, 2011, afirma que las habilidades sociales son comportamientos que facilitan el establecer y mantener las relaciones sociales, contribuyen a la aceptación por parte de colegas y compañeros, y, en los niños, permiten una adaptación escolar satisfactoria (Olivos Aguayo, 2010).

MINSA (2006), señala que las habilidades sociales son la capacidad de la persona de ejecutar una conducta, que actúan sobre los determinantes de la salud, principalmente en los estilos de vida. Para lo cual, se debe lograr que el adolescente conozca y haga suyas determinadas habilidades y destrezas que, al ser empleadas en su vida cotidiana, le permitan tener estilos de vida más saludables.

Las habilidades sociales también son definidas como un conjunto de conductas emitidas por el individuo en un contexto interpersonal que expresa sus sentimientos, actitudes, deseos, opiniones o derechos de un modo adecuado a la situación, respetando esas conductas en los demás y que, generalmente resuelve los problemas inmediatos de la situación mientras minimiza la

probabilidad de futuros problemas (MINEDU, 2003).

Sin embargo, es importante considerar que cuando hablamos sobre habilidades sociales debemos tener en cuenta el contexto social en el que se desenvuelven. Este será el encargado de delimitar estas conductas, y reforzarlas para que continúen o sean eliminadas. Este repertorio de conductas, permitirá a la persona desenvolverse de manera competente no solo en ese momento sino también en un plano futuro.

La definición que consideramos, y la cual será un punto de inicio para nuestra investigación, es la que propone Gismero (2000). Determina que las habilidades sociales son un “conjunto de respuestas verbales y no verbales, parcialmente independientes y situacionalmente específicas, a través de las cuales un individuo expresa en un contexto interpersonal sus necesidades, sentimientos, preferencias, opiniones o derechos sin ansiedad excesiva y de manera no aversiva, respetando todo ello en los demás, que trae como consecuencia el autoreforzamiento y maximiza la probabilidad de conseguir refuerzo externo” (Landauro Barriga, 2015). El estudio de las habilidades sociales es uno de los más productivos en los últimos años, ya que está implícito en diversos ámbitos, tales como el educativo, laboral, clínico, entre otros.

## C. CARACTERISTICAS DE LAS HABILIDADES SOCIALES

Monjas (1992) y Caballo (1993), destacaron lo siguiente con respecto a las características de las habilidades sociales (Alave Mamani & Pampa Yupanqui, 2018):

- a) Son conductas y repertorios de conductas adquiridas y alcanzadas a través del

aprendizaje, no son rasgos de personalidad, y por tanto, pueden ser cambiantes.

- b) Constituyen habilidades que se ponen en práctica en contextos interpersonales, para ello se requiere que se produzca la interacción.
- c) Contienen componentes observables, verbales como preguntas, autoafirmaciones, cumplidos, petitorias, así también no verbales como la mirada, los gestos, la proximidad, asimismo, otros componentes cognitivos y emocionales como el conocimiento social, la empatía, capacidad de solucionar problemas sociales, entre otros, fisiológicos como la respiración, presión sanguínea y otros; es por ello que la habilidad social ocurre cuando una persona piensa, siente, dice y hace.
- d) Aumentan el refuerzo social y la satisfacción recíproca, disponen y manifiestan un repertorio adecuado de habilidades interpersonales. Aquí la persona es reforzada por su medio y permite que su interacción brinde satisfacción a quienes forman parte.
- e) La conducta social depende del contexto, la situación y las reglas de las personas con las que se interactúa. Tiene en cuenta la capacidad de percibir la información básica de su medio o situación, asimismo procesar información sobre la base de la experiencia, observación, aprendizaje y maduración.
- f) Es indispensable la existencia de metas, propósitos o motivación social para desarrollar un adecuado repertorio de estas habilidades.

## D. FACTORES DE LAS HABILIDADES SOCIALES

Las habilidades sociales presentan los siguientes factores (Gismero, 2000):

- a) **Autoexpresión en situaciones sociales:** Este factor refleja la capacidad de expresarse uno mismo de forma espontánea y sin ansiedad en distintos tipos

de situaciones sociales, entrevistas laborales, tiendas, lugares oficiales, en grupos y reuniones sociales, etc.

- b) **Defensa de los Propios Derechos como Consumidor:** Una alta puntuación refleja la expresión de conductas asertivas frente a desconocidos en defensa de los propios derechos en situaciones de consumo (no dejar “colarse” a alguien en una fila o en una tienda, pedir a alguien que habla en el cine que se calle, pedir descuentos, devolver un objeto defectuoso, etc).
- c) **Expresión de Enfado o Disconformidad:** Bajo este factor subyace la idea de evitar conflictos o confrontaciones con otras personas; una puntuación alta indica la capacidad de expresar enfado, sentimientos negativos justificados o desacuerdo con otras personas. Una puntuación baja indicaría la dificultad para expresar discrepancias y el preferir callarse lo que a uno le molesta con tal de evitar posibles conflictos con los demás (aunque se trate de amigos o familiares).
- d) **Dicir no y cortar interacciones:** Refleja la habilidad para cortar interacciones que no se quieren mantener (tanto con un vendedor como un amigo que quiere seguir charlando en un momento en que queremos interrumpir la conversación, o con personas con las que no se desea seguir saliendo o manteniendo la relación) así como el negarse a prestar cuando nos disgusta hacerlo. Se trata de un aspecto de la aserción en que lo crucial es poder decir “no” a otras personas, y cortar las interacciones – a corto o largo plazo que no se desean mantener por más tiempo.

- e) **Hacer peticiones:** Este factor refleja la expresión de peticiones a otras personas de algo que deseamos, sea a un amigo (que no devuelva algo que le prestamos, que nos haga un favor) o en una situación de consumo (en un restaurante no nos traen algo tal como lo pedimos y queremos cambiarlo, o en una tienda nos dieron mal el cambio). Una puntuación alta indicaría que la persona que la obtiene es capaz de hacer peticiones semejantes a estas sin excesiva dificultad, mientras que una baja puntuación indicaría la dificultad para expresar peticiones de lo que queremos a otras personas.
- f) **Iniciar interacciones positivas con el sexo opuesto:** El factor se define por la habilidad para iniciar interacciones con el sexo opuesto (una conversación, pedir una cita) y de poder hacer espontáneamente un cumplido, un halago, hablar con alguien que te resulta atractivo. En esta ocasión, se trata de intercambios positivos. Una puntuación alta indica facilidad para tales conductas, es decir, iniciativa para iniciar interacciones espontáneamente lo que nos gusta del mismo. Una baja puntuación indicaría dificultad para llevar a cabo espontáneamente y sin ansiedad tales conductas.

## E. COMPONENTES DE LAS HABILIDADES SOCIALES

### a) Componentes no verbales

Se trata de uno de los componentes más importantes dada la dificultad que supone su control. Está claro que podemos decidir qué decimos y qué no, pero, aunque optemos por no hablar, seguimos emitiendo mensajes y, en esa medida, aportando información sobre nosotros. Por lo tanto, se trata de un factor inevitable y que cuenta con un poder extraordinario. La

comunicación verbal tiene diversas funciones. A veces nos permite enfatizar un aspecto de nuestro discurso, otras, nos permite sustituir las palabras. Pero también a veces puede contradecir lo que estamos diciendo (Ballester & Gil 2002):

- **Mirada:** Se define como el mirar a otra persona a los ojos, o de forma más general, a la mitad superior de la cara. La mirada mutua implica que se ha establecido “contacto ocular” con otra persona. Una gran parte de las interacciones de los seres humanos dependen de miradas reciprocas.
- **Expresión facial:** La cara es el principal sistema de señales para mostrar las emociones. Hay seis emociones principales y 3 áreas de la cara responsables de su expresión. Las emociones son: alegría, sorpresa, tristeza, miedo, ira y asco/desprecio. Las tres regiones fáciles implicadas son la frente-cejas, los ojos, parpados y la parte inferior de la cara. Una conducta socialmente habilidosa requiere una expresión facial que esté de acuerdo con el mensaje.
- **Sonrisa:** Es un componente importante de la comunicación social y puede tener diferentes funciones. Puede utilizarse como sonrisa defensiva, para ocultar otra emoción, como gesto de pacificación o para expresar una actitud favorable creando un buen clima. En general, sus funciones son más positivas que negativas: puede servir para transmitir el hecho de que a una persona le gusta otra, puede suavizar un rechazo, comunicar una actitud amigable y animar a los demás a que le devuelvan a uno una sonrisa.

- **Gestos:** Un gesto es cualquier acción que envía un estímulo visual a un observador. Los gestos se constituyen en un segundo canal de comunicación, aquellos que sean apropiados a las palabras que se dicen servirán para acentuar el mensaje añadiendo también franqueza, confianza en uno mismo y espontaneidad por parte del que habla.
- **Postura:** Se refiere a la posición del cuerpo y de los miembros, la forma en que la persona refleja sus actitudes y sentimientos sobre sí misma y su relación con los otros. Las dos principales dimensiones de la postura en contextos sociales son el acercamiento (inclinación hacia delante, proximidad física, orientación directa) y la relajación-tensión que sirve para comunicar actitudes (dominancia, sumisión).
- **Proximidad:** Podemos señalar que el tipo de orientación espacial denota el grado de intimidad/formalidad de la relación. Cuando más cara a cara es la orientación, más íntima es la relación y viceversa. El grado de proximidad expresa claramente la naturaleza de cualquier interacción y varía con el contexto social.
- **Apariencia personal:** La cara, el pelo, las manos y la ropa son los aspectos fundamentales en los que basamos los juicios sobre el atractivo físico. Si bien estos elementos son importantes en un primer momento, van perdiendo importancia según la relación va avanzando. El déficit o errores en los componentes no verbales provocan un impacto emocional negativo en el interlocutor y puede generar un juicio sobre cómo somos. Es cierto que en la mayor parte de las ocasiones no somos conscientes de ello y, por ello, atribuimos nuestros

fracasos a otros componentes de los que sí tenemos registro

- **Volumen de la voz:** La función más básica del volumen consiste en hacer que un mensaje llegue hasta un oyente potencial. El volumen alto puede indicar seguridad y dominio. Sin embargo, hablar demasiado alto que sugiere agresividad ira o tosqueda o el volumen muy bajo que pueden señalar actitud temerosa, pueden tener también consecuencias negativas. Los cambios en el volumen de voz pueden emplearse en una conversación para enfatizar puntos.
- **Tono:** Un mismo contenido puede contener diferentes mensajes según la entonación con que se pronuncie, por lo que se trata de un componente fundamental. La entonación sirve para comunicar sentimientos y emociones. Unas palabras pueden expresar esperanza, afecto, sarcasmo, ira, excitación o desinterés, dependiendo de la variación de la entonación del que habla.
- **Fluidez:** La claridad a la hora de hablar es importante. Si se habla arrastrando las palabras o borbotones, con un acento o vocalización uno se puede hacer más pesado a los demás. El habla entrecortada por dudas o vacilaciones, a pesar de ser bastante frecuente, puede dar la impresión de inseguridad. Otro aspecto relacionado con la fluidez es el uso que se haga de los silencios. Resulta igualmente inadecuado abusar de ellos, porque pueden producir aburrimiento, como utilizar el tiempo con expresiones de relleno, que pueden denotar ansiedad.

## b) Componentes verbales

La conversación es la principal herramienta que utilizamos para interactuar con los demás. También debemos tener en cuenta que las conversaciones pueden tener diferentes objetivos, que son los que van a determinar la idoneidad de los componentes que se describiremos a continuación (Ballester & Gil 2002):

- **Contenido:** El hablar se emplea para una variedad de propósitos como, por ejemplo, comunicar ideas, describir sentimientos, razonar y argumentar. Las palabras dependerán de la situación en que se encuentre una persona, su papel en esa situación y lo que está intentando lograr. El tema o contenido del habla puede variar en gran medida. Puede ser íntimo o interpersonal, sencillo o abstracto, informal o técnico. Algunos elementos verbales que se han encontrado importantes en la conducta socialmente habilidosa han sido por ejemplo, las expresiones de atención personal, los comentarios positivos, el hacer preguntas, los refuerzos verbales, el empleo del humor, la variedad de los temas, las expresiones en primera persona, etc.
- **Retroalimentación:** Al hablar necesitamos información de forma intermitente, pero regular, para adecuar nuestro discurso al interlocutor y conocer si estamos aburriendo, nos hacen entender... la retroalimentación puede ofrecerse con la mirada y, en general, con la actitud. Es poco frecuente que se ofrezca una adecuada retroalimentación, en ocasiones, podemos ofrecerla en momentos inoportunos, interrumpiendo sin esperar una pausa apropiada, lo que

genera sensación de que se desea es ser escuchado y no tanto escuchar.

- **Preguntas:** Aunque lo común es que se utilicen para obtener información, tienen también otros cometidos, como expresar interés, facilitar el inicio de una conversación y, más adelante, prolongarla o acortarla. Las preguntas abiertas amplían las posibilidades de expresión del interlocutor, por el contrario, las cerradas las reducen.

## F. TIPOS DE HABILIDADES SOCIALES

Las habilidades sociales abarcan un grupo grande de conductas; no obstante, para un mejor entendimiento, diversos autores establecen algunas agrupaciones de las destrezas, a partir de los aspectos comunes que poseen o a los objetivos que apuntan. El desarrollo de este grupo de destrezas permitirá que el individuo se realice como una persona socialmente hábil.

Los autores Muñoz, Crespí y Angrehs (2011) mencionan que existen dos grandes grupos formados por las habilidades racionales y las emocionales. En las racionales se encuentra dos tipos: las técnico-funcionales, que le permiten al individuo desempeñar una tarea específica, y las cognitivas, están relacionadas con la capacidad de pensar. Por su parte, las emocionales hacen referencia a las habilidades intrapersonales, que son aquellas interacciones que se producen dentro de la mente del ser humano, así como también las habilidades interpersonales, que son aquellas habilidades que le permiten a la persona relacionarse con los otros.

Existe un cierto consenso en que las habilidades sociales básicas son las siguientes (Ballester & Gil 2002):

- a) **Hacer cumplidos y aceptar cumplidos:** Se refiere a saber reforzar y aceptar refuerzos sociales. Los cumplidos, equivalen al reforzamiento y, en la medida en que sean sinceros y se emitan en el momento apropiado, predisponen de manera positiva a la otra persona en nuestro favor, facilitan el acercamiento y pueden servir para moldear a la otra persona. Si alabamos aquellos aspectos del comportamiento de la otra persona que nos gusta, le estamos comunicando lo que es lo correcto o apropiado. Por otra parte, también es importante saber recibirlas, negarse a aceptar un cumplido puede considerarse una desconsideración porque puede interpretarse como una falta de interés por la opinión de la otra persona.
- b) **Hacer peticiones y rechazar peticiones:** Es una habilidad de una gran importancia. Verbalizar los deseos y/o las necesidades con claridad y de forma adecuada favorece que podamos conseguir lo que nos interesa. Por otra parte, saber decir “no” de la manera correcta genera una sensación de control sobre las interacciones sociales lo que, a su vez, puede repercutir de manera positiva en nuestra autoestima. Además, se reduce la evitación de situaciones sociales porque disminuye el miedo a que en dichas situaciones se puedan presentar demandas por parte de otras personas que no se quieran atender, ya que si ocurren, la persona va a sentirse preparada para hacerles frente de manera adecuada. Al negarnos a hacer algo que consideramos inapropiado o no oportuno, no sólo obtenemos beneficios propios, también informamos al otro de que puede estar haciendo peticiones excesivas, aspecto del que quizás no era consciente.
- c) **Expresar desagrado o disgusto justificado y aceptar las quejas o críticas de los demás:** Si somos capaces de formular quejas de manera

adecuada prevenimos manifestaciones de rabia o frustración. Una estrategia adecuada debe tener en cuenta cuál es el momento más adecuado para hacerlo y cuál es la forma de hacerlo en la que se reducen las posibilidades de ofender a la otra persona. Si no expresamos el desagrado no ofrecemos la oportunidad a la otra persona de conocer cuáles es nuestra posición y favorece que el otro persista en dicha conducta. Por otro lado, ser capaz de aceptar quejas, refleja una adecuada apertura a los demás y nos hace más flexibles.

- d) **Iniciar, mantener y finalizar conversaciones:** Las conversaciones son la herramienta fundamental en nuestras interacciones con los demás. En primer lugar, saber cómo saludar o presentarse puede ser la vía para facilitar un intercambio agradable o, por el contrario, puede dar una imagen negativa de nosotros, generando rechazo. Una vez que la conversación se ha iniciado, es fundamental saber manejar las pausas, controlar la duración de nuestras intervenciones y otra serie de habilidades, proporcionan la oportunidad de controlar, en buena medida, el flujo, duración y el discurrir de la conversación. Además, estas mismas habilidades permiten finalizar cuando creamos adecuado o captar las señales que indican que la otra persona quiere terminar.

- e) **Expresar opiniones personales y/o defender los propios derechos:** Conocer cómo afirmarse en situaciones en las que se tiene un punto de vista diferente del que tiene el resto del grupo o en las que se han violado nuestros derechos constituye una habilidad fundamental. Son aspectos relacionados con el nivel de desarrollo y la madurez cognitiva de la persona, así como de su capacidad de analizar la situación, sopesar las

diferentes opciones y, cuando se haya encontrado la más adecuada, expresarla de un modo correcto.

- f) **Disculparse o admitir ignorancia:** Algunas veces, podemos herir a los demás con nuestros mensajes o comportamientos sin pretenderlo, esto es normal y comprensible. Si respondemos de manera rápida y sincera a su molestia, no sólo contribuimos a mejorar la visión que se haya hecho de nosotros, sino que además podemos recuperar una relación que acaba de entrar en crisis. Otra situación que puede tornarse desagradable ocurre cuando queda patente que desconocemos una información que se da por sabida. Pretender ocultar esta situación puede ofrecer una imagen de nosotros mismos bastante negativa, por el contrario, admitir abiertamente que no conocemos esa información refuerza una imagen de honestidad, franqueza y seguridad que minimiza la falta.

## **G. MECANISMOS PARA EL APRENDIZAJE DE LAS HABILIDADES**

### **SOCIALES**

Respecto al concepto y a las teorías explicativas no hay un acuerdo unánime, por lo cual encontramos los siguientes modelos:

#### **a) Modelos conductuales**

Hay autores cuyas definiciones de las habilidades sociales están centradas en la conducta y en el reforzamiento positivo o negativo de la misma. El problema en este tipo de definición es que no aparecen las dimensiones sociales de la conducta (Hargie, 1997). Los autores restringen las habilidades sociales al dominio conductual, por ejemplo, Rin y Markle (1979), que las definen como un repertorio de conductas verbales y no verbales a través de las cuales las personas se comunican entre sí, siendo estas conductas las que constituyen los

elementos básicos de las habilidades sociales. Curran (1979) da una gran preeminencia a los componentes motores, verbales y no verbales con el fin de lograr un comportamiento social competente. Argumenta que el ámbito conductual aún está siendo elaborado y que esta tarea debería ser completada antes de la ampliación del análisis en otros ámbitos (Hargie, 1997). Becker et al., (1987) señalan que para que el individuo tenga un desempeño habilidoso debe ser capaz de identificar las emociones expresadas por la otra persona y hacer una compleja evaluación de las mismas antes de ejecutar la conducta adecuada.

**b) Modelos clínicos**

Estas teorías intentan reemplazar o complementar el modelo de la libido de Freud por un modelo interpersonal. Hartaman (1956) afirma que el instinto nunca podrá explicar la conducta adaptativa de los humanos ni el principio de realidad”. El autor añade que “De todos los teóricos del Yo los escritos de Robert White (1960) los que enfatizan la preeminencia de la competencia interpersonal” y afirma que White muestra a los individuos como exploradores y manipuladores activos de su entorno. El efecto de la motivación tiene para White una inmediata satisfacción en un sentimiento de eficacia y su significación adaptativa en el desarrollo de la competencia. “Efectos que se refieren a la tendencia activa a llevar hacia fuera el esfuerzo, influenciando el entorno, mientras que los sentimientos de eficacia se refieren a la satisfacción que proviene de la producción de efectos”.

Según L’Abate y Milan (1985) “en el contexto de Wolpe la ansiedad es inhibidora de la respuesta apropiada en el intercambio interpersonal. En el comportamiento asertivo, ya sea positivo o negativo, el intercambio entre las

personas es razonablemente claro. Con la ansiedad, el intercambio es vago, irresoluto y se genera más ansiedad. La mayoría de los teóricos de las habilidades sociales incluyen el concepto de assertividad en sus postulados, ya sea en forma explícita o implícita. Para los clínicos conductistas la ansiedad frente a determinadas situaciones sociales se origina en la ausencia o deficiencia en el aprendizaje de las conductas sociales más adecuadas o que deriva de relaciones interpersonales cuyas consecuencias fueron negativas para la persona. Para los clínicos del modelo cognitivo se trata de la adquisición de ideas irrationales, de procesamiento de la información inadecuado, de expectativas no ajustadas a la realidad, además de experiencias previas negativas.

**c) Modelos interactivos**

Según León y Medina (1998) en este modelo “el individuo es considerado un agente activo, ya que busca y procesa la información, genera observaciones y controla sus acciones con el fin de lograr unos objetivos, es decir, no sólo es influido por los demás, sino que también influye sobre éstos para que modifiquen su conducta y así poder crear su propio ambiente social.”

Los autores plantean que según estos modelos la competencia social “sería el resultado final de una cadena de procesos cognitivos y de conducta que se iniciaría con una percepción correcta de estímulos interpersonales relevantes, seguiría con el procesamiento flexible de estos estímulos para producir y evaluar posibles opciones de respuesta, de las cuales se seleccionaría la mejor, y finalizaría con la expresión de la alternativa de acción elegida”.

Las habilidades sociales están dirigidas a objetivos, y estos objetivos significan refuerzos que pueden ser sociales, materiales o personales. Los autores señalan

que el comportamiento debe estar bajo el control del propio sujeto y que éste debe adaptar su conducta de acuerdo a los interlocutores y al contexto social con sus normas de adecuación social.

**d) Modelos motivacionales**

Algunos investigadores sitúan a Michael Argyle (1983) entre los teóricos motivacionales de las habilidades sociales debido a su énfasis en los objetivos de la conducta interpersonal, énfasis no sólo en las metas del propio sujeto sino también en los objetivos de sus interlocutores y en las de la situación. Otro aspecto que distingue a Argyle de otros teóricos es la importancia del proceso de la percepción en las relaciones interpersonales. El autor desarrolló su teoría a partir del modelo de Welford, el que utiliza para explicar cómo funciona la interacción humana en la que las destrezas sociales vienen a ser como las funciones de una máquina en su interacción con el hombre. Welford (1979) hace una analogía entre el concepto de destreza social en la interacción interpersonal y los conceptos de las destrezas que se requieren en la interacción hombre-máquina. Para el autor la analogía comprende los mecanismos funcionales —perceptivos, volitivos, motores, etc.— y todo lo que concierne al procesamiento de la información en un sistema de feedback. En este sentido, las habilidades sociales son concebidas como el uso de estrategias eficientes para satisfacer demandas con capacidades de desempeño para tareas y situaciones. Las demandas de tareas y situaciones necesitan ser expresadas en los mismos términos como capacidades si las dos están juntas o están asociadas. Las estrategias que demandan determinadas capacidades tienen un carácter genérico, en el sentido de que ellas deben ser flexibles y estar sujetas a las modificaciones que precisan los detalles de la situación. Las destrezas

sociales no se refieren a una capacidad social determinada: diferentes destrezas sociales paralelamente a otros tipos de destrezas tienen que ver con el funcionamiento general de los mecanismos de desempeño.

Argyle enfoca el desempeño social habilidoso desde un punto de vista más bien cualitativo y como un desempeño global, no molecular, como lo hacen los conductistas y algunos autores de modelos cognitivos. El define la competencia social de la siguiente manera: “es la posesión de las habilidades, de las destrezas necesarias para producir los efectos deseados en otras personas en situaciones sociales”.

**e) Modelos cognitivos- conductuales**

Desde la perspectiva cognitivo conductual Gil y García Sáinz (1993), integran en un modelo explicativo de las habilidades sociales. Los factores que consideran más relevantes son: la percepción, traducción, planificación, respuestas motoras/actuación, y se hacen eco de la distinción que hacen autores como Pendleton y Furnham (1980) entre : percepción de los efectos resultados del comportamiento en los interlocutores; auto-percepción; y meta-percepción (percepción de cómo nos recibe la otra persona). Además proponen la inclusión de componentes cognitivos relacionados con el conocimiento de las convenciones y normas sociales, actitudes, creencias y los aspectos afectivos que intervienen en las habilidades sociales.

Caballo señala que las habilidades sociales son aprendidas por imitación, enseñanza directa y reforzamiento, que pueden extinguirse por falta de uso o inhibirse debido a trastornos afectivos (por ejemplo, por ansiedad y depresión); o por perturbaciones cognitivas.

#### **f) Modelos cognitivos**

Coincidiendo con los autores del enfoque cognitivo, en el sentido de que las habilidades sociales son conductas aprendidas en la interacción con el ambiente a través de procesos cognitivos, hay teóricos que enfatizan el factor motivacional, por ejemplo Kelly (1987) quien las considera como vías hacia los objetivos del individuo, ya que lo que se pretende es lograr reforzamiento del ambiente; Spitzberg y Cupach, para quienes son destrezas focalizadas hacia metas, sean generales o específicas; Hargie (1997), quien las describe como “un conjunto de conductas socialmente dirigidas a metas, interrelacionadas y situacionalmente apropiadas, las cuales pueden ser aprendidas y que están bajo el control del individuo”.

Dillard y Spitzbeerg (1984) intentan identificar las conductas más importantes asociadas con la percepción de habilidades sociales, haciendo un meta-análisis de 16 estudios sobre habilidades sociales. Descubrieron que habilidades como contacto ocular, mirada, gestos, latencia de respuesta, tiempo de habla, preguntas y cumplidos eran relacionadas consistentemente en los ratings globales de habilidades sociales. Otras conductas asociadas a las habilidades sociales incluyen sonrisas, movimientos de cabeza, uso del pronombre, interrupciones y expresiones de agrado. Observan que mientras numerosas conductas específicas y manifiestas han sido vinculadas a varios resultados, tales como el atractivo, la percepción de habilidad y la capacidad percibida, aunque la magnitud del efecto ha sido generalmente moderada.

### **H. TECNICAS DE EVALUACION DE HABILIDADES SOCIALES**

Caballo (2005) presenta los principales sistemas de evaluación de las habilidades sociales, que se resumen como sigue:

- a) **El Enfoque Analítico Conductual:** Las etapas de este procedimiento son muy útiles para la evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales, pero es muy difícil de aplicar por el tiempo que requiere. Consta de cinco estadios; análisis de las situaciones, enumeración de las respuestas, evaluación de las respuestas, desarrollo del formato de evaluación, evaluación de la fiabilidad y la validez del instrumento.
- b) **Medidas de auto-informe:** Las escalas de auto-informe son el instrumento más utilizado en la evaluación de las habilidades sociales. Se trata de cuestionarios, inventarios o escalas. Tienen la ventaja de poder evaluar a un gran número de sujetos en muy poco tiempo. Para la presente investigación se empleará esta técnica de evaluación.
- c) **Medidas de auto- informe cognitivas:** podemos encontrar; Temor a la Evaluación Negativa (FNE, “Fear of Negative Evaluation”, Watson y Friend, 1969); Escala Multidimensional de Expresión Social –Parte Cognitiva (EMES-C), (Caballo, 1987).
- d) **La Entrevista:** Caballo describe un tipo de entrevista conductual y directiva, ya que su propósito es obtener información concreta y específica. Generalmente es el instrumento más usado en la práctica clínica. Debe procurarse un ambiente relajado y cálido y es importante que el entrevistador consiga estructurar la entrevista en torno a las relaciones interpersonales del paciente
- e) **Auto-registro:** Consiste en que el propio sujeto observa y registra su propia conducta tanto la manifiesta como la encubierta (cogniciones). A los pacientes se les puede pedir que registren su nivel de ansiedad y la satisfacción de sus conductas. Todo ello por escrito.

## **I. HABILIDADES SOCIALES E INTERACCION SOCIAL**

La interacción social se define como el proceso según el cual una persona actúa y reacciona en relación a otras personas. Nos permite crear y recrear la realidad que percibimos.

Lacunza & González, 2011, dicen que es “interacción”, porque el mensaje emitido por un individuo tiene algún efecto sobre otro individuo, que responde según su interpretación del mensaje. Si no hay respuesta la interacción termina. Se dice “social porque las interacciones ocurren en contextos o situaciones sociales, esto es, contextos que ya se han definido socialmente y son conocidos por los individuos que interactúan.

Argyle, Furnham y Graham (1981) desarrollan una amplia teoría en la que presentan los principales elementos que interactúan en las situaciones sociales, siendo éstas el contexto en el que sucede la interacción personal y, por tanto, donde entran en juego las habilidades sociales. Los autores comienzan explicando la importancia del análisis de las situaciones sociales cuando señalan cómo, en su trabajo de entrenamiento en habilidades sociales observaban que los individuos no conocían los elementos que deberían tener en cuenta en determinadas situaciones, por ejemplo, en fiestas y otras reuniones sociales, tanto en lo que se refiere a las reglas o los objetivos de la situación. El segundo motivo de los autores por desarrollar este análisis es su interés en la interacción entre personalidad y situación.

## **J. USO DE VIDEOJUEGOS Y SU RELACION CON LAS HABILIDADES SOCIALES**

En los últimos años el interés de los investigadores parece estar cambiando de orientación. A medida que estudios mejor planteados han ido acumulando

evidencias sólidas, y sobre todo a medida que la sociedad no sólo se ha ido habituando a los videojuegos, sino que éstos han dejado de ser vistos como algo propio de niños y adolescentes (“problemáticos” por definición), y también a medida que ha ido creciendo la complejidad técnica de los juegos y de sus soportes, el interés de los académicos y profesionales se ha centrado más en aspectos motivacionales y, sobre todo, en el potencial de los videojuegos para el desarrollo o la recuperación de habilidades físicas y cognitivas.

Hay quien ha criticado el supuesto potencial de los videojuegos para convertir al jugador en un ser aislado. Se argumenta que la actividad de juego es eminentemente solitaria, que el individuo se aleja de sus amistades y reduce las interacciones, haciéndose menos sociable y poniendo en riesgo sus habilidades sociales. A pesar de tratarse de una crítica habitual, el tema ha recibido escasa atención por parte de los investigadores. En una reciente revisión de este aspecto (Tejeiro, 2002), se puede comprobar que la mayoría de los datos disponibles provienen de encuestas generales acerca de las características de la conducta de juego, siendo escasos los estudios diseñados específicamente para evaluar las relaciones sociales de los jugadores. Para poder entender cómo se desarrollan las habilidades sociales dentro de los videojuegos, es importante tener en cuenta las características propias de estos y de las actividades que los usuarios pueden desarrollar en conjunto. De esta manera, lo que se esperaría es que los usuarios se relacionaran únicamente para poder cumplir con los objetivos del videojuego. No obstante, se ha encontrado que estas relaciones no se limitan a esto, sino que logran establecer relaciones interpersonales más cercanas (Cole & Griffiths, 2007).

Muchas de las investigaciones sobre los videojuegos argumentan que los espacios de socialización dentro del juego permiten a los usuarios encontrar espacios de

constante interacción y contención que no se dan en la vida real, sin embargo, en el ámbito de las relaciones interpersonales las habilidades sociales fomentan una autoestima adecuada en la relación con los demás y dificultan la creación de un mundo virtual imaginario contrapuesto al real. Si una persona presenta buenas habilidades sociales, podrá superar la timidez o la agresividad y afrontar con éxito las situaciones sociales, sin necesidad de buscar soluciones evasivas en mundos virtuales.

Además, Prensky en el 2006 señaló que los videojuegos permiten desarrollar una serie de habilidades cognitivas que facilitan el aprendizaje, es decir se potencia el desarrollo de un pensamiento crítico, lo cual permite hacer frente a las actuaciones impulsivas y a la presión social y proporciona habilidades para la toma de decisiones adecuadas. Asimismo, el control de las emociones y el afrontamiento adecuado del estrés constituyen un antídoto para la implicación en conductas impulsivas y descontroladas (Echeburúa, 2012).

En un estudio realizado por Cole y Griffiths (2007) reunió a 912 usuarios de MMORPGs de 45 países diferentes. La metodología planteada fue un estudio demográfico que se desarrolló por medio de cuestionarios online divididos en cinco secciones. Con respecto a las relaciones interpersonales, se preguntaba acerca de las relaciones de amistad dentro del juego, la atracción hacia otros jugadores, encuentros de estas amistades en la vida real, temas que los jugadores podrían discutir con sus compañeros del videojuego y la confianza que se tenía hacia estos. Finalmente, la última sección tomaba ocho preguntas del International Personality Item Poll (IPIP) con respecto a extroversión e introversión.

Se encontró que los usuarios reconocían haber establecido buenos amigos durante el juego (75%), sentían que podían compartir temas personales con sus amigos

dentro del videojuego (39%), se habían encontrado con sus amigos virtuales en la vida real en algún momento (42%), y habían sentido atracción por otro usuario del videojuego (31%). De esta manera los autores resaltan la posibilidad que dan estos juegos para motivar las relaciones interpersonales entre los usuarios.

Dentro de otras investigaciones desarrolladas en torno a los MMORPG se encuentra la desarrollada por Yee (2006). Este estudio siguió una metodología de entrevistas virtuales con preguntas abiertas. Los resultados resaltan ciertas habilidades que los usuarios desarrollan en este contexto, como son habilidades de liderazgo. Estas se aprecian en la capacidad de los usuarios para poder coordinar en grupo a pesar de las diferencias de personalidad entre los mismos jugadores (Yee, 2006). Se resalta también la capacidad de asumir un rol dentro de la tarea, de cuyo desempeño dependerá el éxito o no del grupo. Estas situaciones, si bien generan cierto grado de estrés, pueden desarrollar recursos para reaccionar ante situaciones de crisis y trabajo en equipo. Otro dato es que muchos de los usuarios consideraban que sus mejores y peores experiencias durante la semana sucedían en estos espacios de interacción social, al guardar un fuerte contenido emocional (Yee, 2006).

Dentro del contexto interpersonal, la empatía, entendida como el proceso por el que una persona comprende la experiencia del otro, es uno de los factores más importantes que median la generación de conductas de ayuda (Telle y Pfister, 2012). Además, personas inducidas a tener mayor empatía hacia una persona tienden a mostrar mayores conductas prosociales (Miller, 2009). Se ha observado que el comportamiento social comúnmente es impulsado de manera automática en la mera presencia de una serie de estímulos situacionales (Abbate, Ruggieri y Boca, 2013).

Ahora, en relación a los beneficios que se pueden dar a la persona, Procházka y Vaculík (2011) señalan tres distintos niveles: aprobación social, aumento en el atractivo del sexo opuesto y la sensación de ser necesitado o de sentir que se hace algo útil.

Por otra parte, todo lo relacionado con los videojuegos constituye un mundo de intereses compartidos, que proporciona una base excelente para la interacción social de los jóvenes. Al intercambio material suele sumarse el intercambio de conocimientos, claves, consejos, passwords, etc. El hecho de que el uso de videojuegos sea una actividad lúdica compartida por padres e hijos ha llevado incluso a Bermejo y Cabero (1998) a sostener que los videojuegos pueden convertirse en un instrumento mediador y facilitador de las relaciones intergeneracionales

## **CAPÍTULO III**

### **METODOLOGÍA**

#### **1. TIPO Y DISEÑO DE INVESTIGACIÓN**

##### **A. TIPO DE INVESTIGACIÓN**

La presente investigación pertenece a un enfoque cuantitativo, es de tipo descriptivo, correlacional; Descriptivo porque pretende medir o recoger información de manera independiente o conjunta sobre los conceptos o las variables a las que se refieren. Y es de tipo correlacional, porque tiene la intención de evaluar la relación existente entre el uso de videojuegos y las habilidades sociales con la mayor precisión para luego describir lo que se investiga. (Hernández, Fernández y Baptista, 2010).

## **B. DISEÑO DE INVESTIGACIÓN**

La investigación corresponde a un diseño no experimental, transversal, correlacional. No experimental porque no se realiza manipulación deliberada de variables y en los que solo se observan los fenómenos en su ambiente natural para después analizarlos. Transversal porque se recolecta datos en un solo momento, en un tiempo único. Y correlacional porque se describe relaciones entre dos o más categorías, conceptos o variables. (Hernández, Fernández y Baptista 2010).

## **2. SUJETOS**

### **A. POBLACIÓN**

La población fue constituida por 10, 276 estudiantes del área de ingenierías de la Universidad Nacional de San Agustín.

### **B. MUESTRA**

La muestra de la presente investigación estuvo conformada por 615 estudiantes de seis escuelas profesionales de la Facultad de Producción y Servicios de la Universidad Nacional de San Agustín: Ingeniería Electrónica, Ingeniería Eléctrica, Ingeniería Mecánica, Ingeniería de sistemas, Ciencias de la computación e Ingeniería de Telecomunicaciones.

El tipo de muestreo fue no probabilístico porque no todos los sujetos tienen la misma probabilidad de ser elegidos, la elección de los elementos no depende de la probabilidad, sino de causas relacionadas con las características de la investigación. (Hernández, Fernández & Baptista., 2010).

Debido a los criterios de inclusión y exclusión tomados en cuenta se invalidaron un total de 9 pruebas, por lo cual finalmente se contó con un total de 606 sujetos.

**a) Criterios de inclusión**

- Estudiantes pertenecientes al segundo, tercero y cuarto año de las escuelas profesionales que pertenecen a la Facultad de Producción y Servicios de la Universidad Nacional de San Agustín
- Estudiantes que presenten un uso ligero y medio de videojuegos según los resultados del instrumento TDV
- Estudiantes que accedan a participar de la investigación

**b) Criterios de exclusión**

- Estudiantes que no pertenezcan al segundo, tercero y cuarto año de las escuelas profesionales pertenecientes a la Facultad de Producción y Servicios de la Universidad Nacional de San Agustín
- Estudiantes que no presenten un uso ligero y medio de videojuegos según los resultados del instrumento TDV.
- Aquellos que no deseen participar de la investigación.

### **3. MATERIAL**

Para la recolección de los datos se empleó como instrumentos, el Test de Dependencia de Videojuegos TDV (Salas, E., Merino, C., Chóliz, M., & Marco, C. 2017) adjuntado a una ficha de datos generales sobre la preferencia y frecuencia en el uso de videojuegos que consta de cuatro preguntas; y el Cuestionario de Habilidades Sociales (Gismero, E. 2010).

#### **A. Cuestionario “Test de dependencia de videojuegos”**

- a) **Nombre del Test:** Test de Dependencia de Videojuegos (TDV)
- b) **Autores:** Choliz y Marco (2011)
- c) **Adaptación:** Salas, E., Merino, C., Chóliz, M., & Marco, C. (2017)
- d) **Tiempo de aplicación:** 10 a 15 minutos.
- e) **Descripción:** Fue elaborado por Chóliz y Marco (2011) usando los criterios del DSM-IVTR (American Psychiatric Association, 2000), correspondientes a la adicción a sustancias. Inicialmente redactaron 55 ítems a partir de estos criterios, que fueron validados por jueces. Producto del mismo, quedaron 32 ítems que luego del análisis psicométrico realizado, se redujeron a 25 ítems que componen finalmente la escala TDV, que son contestados mediante una escala tipo Likert:

El puntaje total posee una elevada consistencia interna ( $\alpha = 0.94$ ), su estructura factorial fue derivada de un análisis de componentes, mediante el cual se extrajeron 4 factores: Abstinencia, Abuso y Tolerancia, Problemas ocasionados por los videojuegos y Dificultad

en el control

Del reactivo 1 al 14 cuenta con 5 opciones de respuesta que indican el grado de acuerdo o desacuerdo con los ítems (Totalmente en desacuerdo, Un poco en desacuerdo, Neutral, Un poco de acuerdo, Totalmente de acuerdo) y del reactivo 15 al 25 se pide indicar la frecuencia con que se experimentan las afirmaciones (Nunca, Rara vez, A veces, Con frecuencia, Muchas veces).

- f) **Adaptación:** Participaron 467 escolares de educación básica regular, cuyas edades se encontraban en un rango de 11 a 18 años de edad (11 años = 0.2 %, 12 = 5.14%, 13 = 8.35%, 14 = 4.93%, 15 = 21.41%, 16 = 46.04%, 17 = 9.42% y 18 = 2.14%), de los cuales 266 (56.96 %) son varones. Cursaban entre el primer y quinto grado de estudios secundarios (1er grado = 21.6%, 2do grado = 35.1%, 3er grado = 15.3%, 4to grado = 16.2% y 5to grado = 11.7%). Provienen de cinco instituciones educativas de gestión estatal regular, ubicadas en diferentes distritos de Lima Metropolitana, que pueden ser caracterizados como de nivel socioeconómico medio o bajo: Villa María del Triunfo = 29.1%, Ate-Vitarte = 14.1%, Los Olivos = 16.7%, Surquillo = 16.3%, y Callao = 23.8%, que fue la última institución en aceptar su participación, y fue seleccionada para evaluar la replicabilidad del análisis principal, es decir la validez de la estructura interna.

Las instituciones fueron seleccionadas debido a la posibilidad de acceder a ellas. Los grados muestreados fueron elegidos

aleatoriamente en cada institución, y dentro de ellos los estudiantes que conforman la muestra son aquellos que aceptaron voluntariamente ser parte del estudio respondiendo el cuestionario.

Se conformaron dos muestras, cuyos datos fueron tratados por separado para evaluar la replicabilidad de los resultados psicométricos.

g) **Confiabilidad y validez:** La confiabilidad por consistencia interna se estimó por el coeficiente  $\alpha$  (Cronbach, 1951; Yanyun & Green, 2011) y sus intervalos de confianza (Romano, Kromrey, Owens, & Scott, 2011; Romano, Kromrey, & Hibbard, 2012), mediante el de Feldt. Desde el método factorial, se obtuvo el coeficiente  $w$  (McDonald, 1999).

Los coeficientes  $\alpha$  hallados en la muestra 1 (0.951, IC 95%: 0.943 - 0.958) y la muestra 2 (0.938, IC 95%: 0.921 - 0.954), indican que ambos son indistinguibles respecto a su magnitud. La confiabilidad  $w$  estimada por el coeficiente para la muestra 1 (0.96) y muestra 2 (0.94), señala elevada varianza confiable, ya que son altamente similares a lo estimado con el coeficiente  $\alpha$ . Esta similaridad puede estar relacionada con la equivalencia de las magnitudes de las cargas factoriales, así como la presencia de triviales errores correlacionados entre los ítems.

Dada la sencillez de su cálculo, se sugiere que el coeficiente  $\alpha$  es el estimador aceptable para esta muestra. Por otro lado, la correlación interítem ( $r_{ii}$ ) en ambas muestras (0.43 y 0.38, respectivamente) está comprendida entre los límites sugeridos para instrumentos homogéneos (Clark & Watson, 1995).

Tiene validez de constructo, es decir que el significado atribuido al constructo medido (dependencia de videojuegos) es correcto. Tiene validez de contenido, asimismo, tiene validez del instrumento, es decir que se valida toda la escala, el constructo que expresan todos los ítems en su conjunto, a través de la confirmación experimental del significado del constructo tal como lo mide el instrumento, y de los análisis correlacionales.

**h) Calificación:** Para la respectiva calificación se suma la puntuación obtenida de los 25 enunciados, las puntuaciones oscilan desde 0 a 4 puntos por ítem, los mismos que se encuentran en la escala likert, una vez que se obtiene la suma total, se obtiene el nivel de uso de acuerdo al puntaje obtenido.

- **Uso ligero**, es la utilización del juego como recurso más, una distracción; la persona tiene control sobre su uso. (1 a 25 puntos)
- **Uso medio**, donde la persona hace uso del juego de forma más frecuente, el lugar se torna más agradable y divertido; la persona puede jugar sin perder el control (26 a 50 puntos)
- **Abuso**, el juego se utiliza de forma más avanzada; la persona pierde el control sobre su uso y comienza a experimentar problemas (51 a 70 punto)
- **Uso patológico**, el uso del juego causa problemas significativos en la vida del jugador, hay una distorsión en sus relaciones sociales y familiares (76 a 100 puntos)

## **B. Escala de Habilidades Sociales:**

**Nombre del Test:** Escala de Habilidades Sociales EHS.

**Autores:** Elena Gismero Gonzales, 2010.

**Adaptación:** Harumi Palacios, 2017.

**Tiempo de aplicación:** 15 minutos.

**Administración:** Individual o colectiva.

**Descripción de la prueba:** El presente instrumento está distribuido en 33 ítems y se dividen en 6 dimensiones: autoexpresión de situaciones sociales, defensa de los propios derechos como consumidor, expresión de enfado o disconformidad, decir no y cortar interacciones, hacer peticiones, iniciar interacción positiva con el sexo opuesto. Tiene un formato tipo likert con 4 alternativas, donde A se refiere “No me identifico en absoluto”, B se refiere “Mas bien no tiene que ver conmigo”, C se refiere “Me describe aproximadamente” y D se refiere “Muy de acuerdo”.

**Instrucciones:** Se leen y explican las instrucciones tal como aparecen en la hoja de respuestas, hasta que sean claramente comprendidas por todos, indicando que no existen respuestas correctas o incorrectas en la prueba, sino que lo importante es que respondan con toda tranquilidad y sinceridad. Se aplica toda la escala.

**Calificación:** Las respuestas a los elementos, reactivos o ítems que pertenecen a una misma subescala o factor están en una misma columna; se suman los puntos obtenidos en cada factor y se anota esa puntuación directa (PD) en la primera de las casillas que se encuentran en la base de cada columna.

Finalmente, la PD global es el resultado de sumar las PD de las 6 subescalas, y su resultado se anotará también en la casilla que está debajo de las anteriores.

Estas puntuaciones son transformadas mediante los baremos correspondientes, establecidos en el instrumento, para obtener los índices globales y los perfiles individuales, según las normas de interpretación de la escala.

**Validez:** Los ítems de la escala de habilidades sociales fueron validados por Harumi Palacios en el 2017. Tiene validez de constructo, es decir que el significado atribuido al constructo medido (habilidades sociales o asertividad) es correcto. Tiene validez de contenido, pues su formulación se ajusta a lo que comúnmente se entiende por conducta asertiva.

**Confiabilidad:** La escala muestra una consistencia interna alta, como se expresa en su coeficiente de confiabilidad  $\alpha = 0,88$ , el cual se considera elevado, pues supone que el 88% de la varianza de los totales se debe a lo que los ítems tienen en común, o a lo que tienen de relacionado, de discriminación conjunta (habilidades sociales o asertividad).

#### 4. PROCEDIMIENTO

Se eligió el tema de investigación teniendo en cuenta nuestros intereses personales y a través de una revisión teórica tomando en cuenta la problemática actual de la sociedad. Posterior a ello se inició con la construcción del proyecto de investigación, el cual fue presentado a la dirección de la escuela profesional de Psicología en mayo de 2018, siendo aprobado en el mes de junio. Se realizó la investigación teórica, recopilando la mayor información bibliográfica correspondiente para fundamentar el tema de investigación.

Para la aplicación de los instrumentos, inicialmente se realizó las coordinaciones y autorizaciones necesarias con los directores de las distintas escuelas profesionales del área de ingenierías de la Universidad Nacional de San Agustín, una vez establecida la muestra se procedió a calendarizar las fechas de aplicación de los instrumentos, se solicitó el permiso a cada docente de aula para la recolección de datos, la cual se realizó entre las fechas agosto a septiembre.

Se explicó a los estudiantes en forma detallada el objetivo del estudio; seguidamente se les indicó como deberían llenar los instrumentos de evaluación, se procedió a la toma de datos de manera colectiva, siguiendo procedimientos estandarizados para la administración grupal de pruebas, finalmente se verificó que las preguntas fueron respondidas en su totalidad. Se revisó cada instrumento aplicado, con la finalidad de incluir solo a los que cumplieran con los criterios de inclusión, es así que se invalidaron 9 instrumentos. Seguidamente se realizó el traslado de datos a una matriz de datos de Excel para ser exportado a un formato SPSS 24, para su análisis respectivo. Para el análisis descriptivo se utilizó un análisis de frecuencias y finalmente se utilizó el coeficiente producto momento de Pearson para correlacionar nuestras variables.

## **CAPÍTULO IV**

### **RESULTADOS**

En este capítulo se presentan los hallazgos de la investigación de acuerdo a la información recogida mediante las técnicas e instrumentos de recolección de datos.

Fueron procesados mediante estadística descriptiva y son expuestos a través de tablas estadísticas. En primer lugar, se presentan las tablas descriptivas respecto a la preferencia y frecuencia en el uso de videojuegos, luego el nivel de uso de videojuegos y el nivel de habilidades sociales a nivel general y por factores. Finalmente se muestran las correlaciones entre las variables de este estudio

**Tabla 1**

Relación entre los niveles de uso en videojuegos con las habilidades sociales de los estudiantes del área de ingenierías.

|                    | Habilidades<br>sociales |
|--------------------|-------------------------|
| Uso de videojuegos | Correlación de Pearson  |
|                    | Sig. (bilateral)        |
| N                  | 606                     |

Encontramos que existe una relación estadísticamente significativa entre el uso de videojuegos y las habilidades sociales de los estudiantes evaluados ( $r = -.139$ ;  $p = .001$ ), la relación es inversamente proporcional, lo que nos indica que un mayor uso de videojuegos está asociado con bajas habilidades sociales.

Sin embargo, la relación es débil, dándonos a entender que el uso de videojuegos no es determinante para un alto o bajo nivel de habilidades sociales, ya que la mayoría de estudiantes que hace uso de videojuegos se ubica en un nivel medio.

**Tabla 2****Videojuego más utilizado frecuentemente en estudiantes de ingenierías.**

|                    | Frecuencia | Porcentaje |
|--------------------|------------|------------|
| Dota 2             | 242        | 39,9       |
| League of legends  | 46         | 7,6        |
| Heroes de Neweth   | 4          | ,7         |
| Starcraft/Warcraft | 41         | 6,8        |
| Counter strike     | 85         | 14,0       |
| Half life          | 32         | 5,3        |
| Minecraft          | 19         | 3,1        |
| Otros              | 137        | 22,6       |
| Total              | 606        | 100,0      |

El videojuego más popular entre los evaluados es Dota 2 (39.9%), el 22.6% juega una variedad de videojuegos que refiere a los videojuegos de tipo Multijugador y el 14% juega Counter Strike. Observamos que en su mayoría los estudiantes encuestados optan por el tipo de videos Multijugador donde se permita la interacción de dos o más jugadores al mismo tiempo, ya sea de manera física o mediante servicios en línea

**Tabla 3****Con quién o quienes prefieren jugar videojuegos los estudiantes de ingenierías.**

|                          | Frecuencia | Porcentaje |
|--------------------------|------------|------------|
| Solo                     | 98         | 16,2       |
| Amigos de la universidad | 355        | 58,6       |
| Amigos del barrio        | 50         | 8,3        |
| Familiares               | 61         | 10,1       |
| Otros                    | 42         | 6,9        |
| Total                    | 606        | 100,0      |

Del total de estudiantes el 58.6% juegan con amigos de la universidad, 10.1% juegan con familiares, 8.3% juegan con amigos del barrio, 6.9 % juegan con otros (amigos de cabina, academias, etc.) . Es decir, un 84.6% del total juega con otras personas y un porcentaje menor (16.6%) lo hace solo. Predominando la interacción durante el juego.

**Tabla 4****Frecuencia del uso de videojuegos**

|                          | Frecuencia | Porcentaje |
|--------------------------|------------|------------|
| 1 a 2 veces al mes       | 74         | 12,2       |
| Fines de semana          | 159        | 26,2       |
| Algunas veces por semana | 253        | 41,7       |
| Interdiario              | 61         | 10,1       |
| Diario                   | 57         | 9,4        |
| Varias veces al día      | 2          | ,3         |
| Total                    | 606        | 100,0      |

Respecto a la frecuencia en que juegan los evaluados, observamos que el 41.7% juega algunas veces a la semana lo que indica una frecuencia de una a tres veces por semana, no representando un abuso o patología, el 26.2% lo hace los fines de semana, el 12.2% 1 a 2 veces al mes y el 10.1% lo hace interdiario. Un porcentaje mínimo (0.3%) lo hace varias veces al día y un 9.4% lo hace diario.

**Tabla 5****Frecuencia por horas del uso de videojuegos.**

|              | Frecuencia | Porcentaje |
|--------------|------------|------------|
| 1/2 a 1 hora | 109        | 18,0       |
| 1 a 3 horas  | 371        | 61,2       |
| 3 a 6 horas  | 116        | 19,1       |
| 6 a 8 horas  | 10         | 1,7        |
| Total        | 606        | 100,0      |

Respecto a la cantidad de horas que los estudiantes juegan por día, observamos que la mayoría lo hace entre 1 a 3 horas representando el 61.2% del total, indicando un uso controlado de videojuegos. El 19.1% juega entre 3 a 6 horas y el 18% lo hace entre media hora a una hora. Un mínimo de estudiantes evaluados (1.7%) juega entre 6 a 8 horas.

**Tabla 6****Niveles de uso de videojuegos en los estudiantes del área de ingenierías.**

|            | Frecuencia | Porcentaje |
|------------|------------|------------|
| Uso ligero | 238        | 39,3       |
| Uso medio  | 368        | 60,7       |
| Total      | 606        | 100,0      |

Observamos que el 60.7% de los estudiantes presenta un uso medio, donde el uso es controlado y se hace frecuente al considerar el entorno divertido y agradable; mientras que el 39.3% hace uso ligero, considerando los videojuegos como una distracción; la persona tiene control sobre su uso.

**Tabla 7****Nivel general de habilidades sociales en los estudiantes del área de ingenierías.**

|       | Frecuencia | Porcentaje |
|-------|------------|------------|
| Bajo  | 101        | 16,7       |
| Medio | 413        | 68,2       |
| Alto  | 92         | 15,2       |
| Total | 606        | 100,0      |

Observamos que un 68,2% (nivel medio) de los estudiantes muestran comportamientos que facilitan el establecer y mantener las relaciones sociales, un 16.7% tiene un nivel bajo de habilidades sociales, mientras un porcentaje menor de 15.2% se ubica en un nivel alto de habilidades sociales.

**Tabla 8****Niveles de habilidades sociales factores en los estudiantes del área de ingenierías.**

| <b>Factores</b>   | <b>Nivel</b> | <b>Frecuencia</b> | <b>Porcentaje</b> |
|---|--------------|-------------------|-------------------|
| I<br>Autoexpresión en situaciones sociales                | Bajo         | 178               | 29,4              |
|   | Medio        | 354               | 58,4              |
|   | Alto         | 74                | 12,2              |
|   | Total        | 606               | 100,0             |
| II<br>Defensa de los propios derechos como consumidor     | Bajo         | 182               | 30,0              |
|   | Medio        | 359               | 59,2              |
|   | Alto         | 65                | 10,7              |
|   | Total        | 606               | 100,0             |
| III<br>Expresión de enfado o disconformidad               | Bajo         | 41                | 6,8               |
|   | Medio        | 332               | 54,8              |
|   | Alto         | 233               | 38,4              |
|   | Total        | 606               | 100,0             |
| IV<br>Decir no y cortar interacciones                     | Bajo         | 100               | 16,5              |
|   | Medio        | 343               | 56,6              |
|   | Alto         | 163               | 26,9              |
|   | Total        | 606               | 100,0             |
| V<br>Hacer peticiones                                     | Bajo         | 292               | 48,2              |
|   | Medio        | 263               | 43,4              |
|   | Alto         | 51                | 8,4               |
|   | Total        | 606               | 100,0             |
| VI<br>Iniciar interacciones positivas con el sexo opuesto | Bajo         | 120               | 19,8              |
|   | Medio        | 380               | 62,7              |
|   | Alto         | 106               | 17,5              |
|   | Total        | 606               | 100,0             |

Observamos en la tabla 7 los niveles de habilidades sociales según los siguientes factores.

En el factor I Autoexpresión en situaciones sociales se presenta un nivel medio (58.4%), mientras que el 29.4% tiene un nivel bajo y el 12.2% un nivel alto. Lo cual nos indica que la mayoría de los evaluados puede lograr expresarse de manera espontánea, y sin angustia, en diferentes tipos de situaciones sociales: en fiestas y grupo sociales, entrevistas de trabajo, etc.

Con respecto al factor II Defensa de los propios derechos como consumidor, el mayor porcentaje (59.2%) se ubica en un nivel medio lo que indica que pueden lograr expresar conductas asertivas frente a desconocidos en defensa de los propios derechos en situaciones de consumo. Un 30% se ubica en un nivel bajo, es decir que cuando van en contra de sus derechos en situaciones de consumo no se expresan asertivamente. Un porcentaje menor (10,7%) se ubica en un nivel alto.

En el factor III Expresión de enfado o disconformidad, Observamos que un 54,8% se ubica en un nivel medio, indicando su capacidad de expresar enfado, sentimientos negativos o desacuerdo con otras personas. En un nivel alto observamos un 38,4%, mientras un porcentaje menor (6,8%) se ubica en un nivel bajo, teniendo dificultad para expresar discrepancias y el preferir callarse lo que le molesta para evitar conflictos.

En cuanto a el factor IV Decir no y cortar interacciones, Un porcentaje mayor (56,6%) se encuentra en el nivel medio, reflejando la habilidad para cortar interacciones que no quieren mantener, tanto con familiares o desconocidos. En el nivel alto se encuentra el 26,9%, mientras a un 16,5% (nivel bajo) se le dificulta o no son capaces de decir “no” a otras personas o cortar las interacciones a corto o largo plazo.

En el factor V Hacer peticiones, el mayor porcentaje (48,2%) se encuentra en un nivel bajo, indicando que los estudiantes tienen dificultad para expresar peticiones a otras

personas de algo que desean, sea un amigo o situación de consumo. El 43,4% se ubica en un nivel medio y un 8,4% en un nivel alto.

Por último, en el factor VI iniciar interacciones positivas con el sexo opuesto, el 62,7% se ubica en el nivel medio, indicando facilidad para iniciar interacciones con el sexo opuesto y poder hacer espontáneamente un cumplido, un halago o hablar con quién le resulte atractivo. Un 19,8% corresponde a un nivel bajo teniendo dificultad para llevar a cabo espontáneamente y sin ansiedad la interacción con el sexo opuesto. Mientras un 17,5% se encuentra en un nivel alto.

**Tabla 9****Relación entre los niveles de uso en videojuegos con las habilidades sociales de los estudiantes del área de ingenierías.**

|                    |                        | Habilidades sociales |
|--------------------|------------------------|----------------------|
| Uso de videojuegos | Correlación de Pearson | -,139                |
|                    | Sig. (bilateral)       | ,001                 |
|                    | N                      | 606                  |

Encontramos que existe una relación estadísticamente significativa entre el uso de videojuegos y las habilidades sociales de los estudiantes evaluados ( $r = -.139$ ;  $p = .001$ ), la relación es inversamente proporcional, lo que nos indica que un mayor uso de videojuegos está asociado con bajas habilidades sociales.

Sin embargo, la relación es débil, dándonos a entender que el uso de videojuegos no es determinante para un alto o bajo nivel de habilidades sociales, ya que la mayoría de estudiantes que hace uso de videojuegos se ubica en un nivel medio.

## DISCUSIÓN

La presente investigación tuvo como objetivo principal, determinar la relación que existe entre el uso de videojuegos con las habilidades sociales en los estudiantes del área de ingenierías de la Universidad Nacional de San Agustín, a continuación, se discuten los resultados encontrados.

Encontramos que existe una relación estadísticamente significativa entre el uso de videojuegos y las habilidades sociales de los estudiantes evaluados ( $r = -.139$ ;  $p = .001$ ), la relación es inversamente proporcional, lo que nos indica que un mayor uso de videojuegos está asociado con bajas habilidades sociales. Sin embargo, la relación es débil, dándonos a entender que el uso de videojuegos no tiene relación directa con un alto o bajo nivel de habilidades sociales, ya que la mayoría de estudiantes que hace uso de videojuegos se ubica en un nivel medio de habilidades sociales. Se encontraron resultados similares en la investigación realizada por Alave, S. y Pampa S. (2018), donde evidencian que existe una correlación débil, negativa y significativa entre dependencia a videojuegos y habilidades sociales en general de una población adolescente ( $\rho = -.132$   $p < 0.05$ ). Esto indica que mientras se presentan niveles bajos de dependencia a videojuegos existen más recursos para relacionarse adecuadamente, solucionando o afrontando situaciones estresantes o conflictos interpersonales y viceversa (a niveles altos de dependencia a videojuegos, existen niveles bajos o inadecuados de habilidades sociales). Sin embargo, no se encontró relación significativa entre dependencia a videojuegos y la dimensión “primeras habilidades sociales” ( $\rho = -.052$ ;  $p > 0.05$ ), que consiste en saber iniciar una conversación y mantener relaciones interpersonales, como conversar, formular peticiones y preguntas, hacer cumplidos, entre otras; esta dimensión no está influenciada por la dependencia

a videojuegos. La dimensión “habilidades sociales avanzadas” ( $\rho = .069$ ;  $p > 0.05$ ) tampoco se relaciona con la dependencia a videojuegos. Esta dimensión comprende las habilidades que permiten relacionarse satisfactoriamente en entornos sociales, habilidades tales como participar, pedir ayuda y ayudar, disculparse, convencer y persuadir a los demás, acciones que son competencias necesarias para un adecuado desenvolvimiento en un nivel escolar, superior y laboral. En suma, el hecho de que los encuestados dependan o no de los videojuegos no guarda ningún vínculo o relación con el desarrollo que estos presenten de sus primeras habilidades sociales y habilidades sociales avanzadas.

En “Representación social de las interacciones sociales en un videojuego en línea por usuarios adultos jóvenes” en la Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas en el 2015, concluyen que la continua interacción y consecución de logros dentro del juego permitirá que estas relaciones adquieran un valor positivo muy similar a las relaciones que tendría la persona en la vida real, pudiendo inferirse una representación de estas interacciones muy similar a las que ocurriría en un grupo competitivo, como en algún deporte.

Además, una búsqueda de socialización y buena disposición hacia otras personas en el contexto del juego responde a una representación positiva de estas. Una amplia experiencia previa de interacción por medios virtuales podría permitir inferir una mayor familiarización con estos medios de comunicación, donde el otro es representado de acuerdo a sus características personales y como similares a uno mismo.

Como lo afirman Maldonado M.J., Buitrago A.B. y Mancilla M.A. (2014) el argumento del aislamiento progresivo en los jóvenes que están inmersos en el uso de

videojuegos, aceptada ampliamente sin estudios que lo prueben de manera contundente, es una idea estereotipada, arraigada en nuestra memoria y que el prejuicio aun es concebido como la primera fuente de información digna de ser confiable para realizar una valoración.

En el 2016, en el artículo “Las relaciones de pareja en los videojuegos de rol multijugador en línea (MMORPG)” no se encontró una relación directa causa- efecto entre situaciones adversas como las conductas antisociales y el aislamiento social con el uso de videojuegos, coincidiendo con los resultados encontrados en esta investigación. En este sentido podemos decir que ambas conductas no son causadas exclusivamente por la dedicación que se da al uso de videojuegos, ya que lo mismo ocurre con el tiempo que se dedica a otras actividades, como el trabajo, el ejercicio, el estudio, etc. Lo que ocurre es un proceso de modificación de las dinámicas cotidianas y sociabilidad a través lo juegos virtuales.

Adicionalmente, la masificación en consumo de videojuegos se debe en gran medida a la posibilidad de interactuar a tiempo real con otros usuarios, en opciones de juego multijugador. Tal como lo sostiene Elisenda Ardévol (2006) la práctica de videojuegos implica construcción de comunidades, con objetivos internos y valores de identidad.

Así mismo es importante señalar que como lo afirma Clara Marco (2013) en el ámbito de las relaciones interpersonales las habilidades sociales y de comunicación fomentan una autoestima adecuada en la relación con los demás y dificultan la creación de un mundo virtual imaginario contrapuesto al real. En este caso, si los estudiantes presentan un nivel medio de habilidades sociales, podrán superar la timidez o la agresividad y afrontar con éxito las situaciones sociales, sin necesidad de buscar soluciones evasivas en mundos virtuales.

Tomando como punto de referencia el objetivo de conocer la preferencia y frecuencia en el uso de videojuegos de los estudiantes del área de ingenierías, los resultados del presente estudio indican que el videojuego más popular entre los evaluados es Dota 2, un juego de estrategia y acción, que pertenece al género juego de rol multijugador, donde los jugadores se conectan en línea y forman parte de un equipo. Se realiza entre dos equipos de cinco integrantes cada uno, donde cada jugador desempeña un rol y se enfrentan teniendo como campo de batalla un mapa. Los jugadores desarrollan un trabajo en equipo, porque interactúan varias personas (presencial o a distancia) que a través de la coordinación y participación emplean aprendizajes grupales, estrategias y resolución de problemas todo en tiempo real.

Cedro señala que los juegos de rol online y los de estrategia son los más populares en la comunidad peruana de video jugadores, viéndose el Dota 2 como el videojuego online que ha obtenido un gran alcance entre los jóvenes peruanos (Barreto, 2014). La práctica de Dota 2 promueve la participación en grupo de estudiantes universitarios, quienes, a partir de la coordinación colectiva, diseñan y ejecutan estrategias para llegar a una meta (Colqui y Huaroc, 2014).

Después del videojuego Dota 2, la mayoría de evaluados prefiere los videojuegos que también pertenecen al género juego de rol multijugador ( Left 4 dead, Call of duty, Counter Strike entre otros), lo que hace atractivo a estos juegos es la interacción que existe entre los jugadores, ya sea de manera física o en línea, el desarrollo del juego en un escenario propio y la adopción de un personaje o un rol por parte de los jugadores, además, las características de los personajes suelen ir evolucionando a lo largo del juego. Como menciona Llavero, 2010; los videojuegos de rol multijugador son aquellos que permiten a los jugadores interactuar entre ellos en un mundo virtual de

forma simultánea y son muy diferentes a los videojuegos tradicionales donde el jugador acostumbra jugar en solitario contra el programa en una consola u ordenador. Este tipo de videojuegos permite que millones de personas puedan estar jugando al mismo tiempo en línea y es necesario estar conectado a internet, ofrece a los usuarios crear un personaje, interactuar con otros participantes, realizar acciones online, además desarrolla las habilidades para su avatar, es decir realiza evoluciones en relación con los atributos y equipamiento, esto puede ser plasmado en el aumento de poder y aprendizaje de nuevas técnicas consiguiendo subir de nivel en el juego.

Del total de estudiantes un 84.6% prefiere jugar con otras personas (amigos de la universidad, del barrio, familiares, amigos de cabina, etc.) mientras un porcentaje menor (16.6%) lo hace solo, predominando así la interacción con otras personas durante el juego, por la misma característica de los videojuegos que prefieren que son los de tipo multijugador, y como refiere Griffiths et al. (2004) el motivo más importante para jugar este tipo de videojuegos es el de carácter social, dado que los jugadores hacen amigos a través del juego y juegan con amigos de la vida real y/o familiares. En este tipo de videojuegos se considera la participación de una red social próxima a los jugadores, por ejemplo, mediante el intercambio de tips, al reconocimiento de las habilidades o logros por parte del grupo, así como la expresión de sentimientos de éxito o frustración en equipo. En los últimos años se ha incrementado el número de usuarios con respecto a este tipo de videojuegos y es importante señalar que en la actualidad las personas prefieren jugar con otros sujetos y que alrededor del 65% de personas que dicen jugar videojuegos mencionan jugar los de tipo social, en los que se puedan relacionar con otros (Shafer, 2012).

Respecto a la frecuencia en que juegan los evaluados, observamos que el 41.7% juega

algunas veces a la semana lo que indica una frecuencia de una a tres veces por semana, no representando un abuso o patología, mientras un porcentaje mínimo (0.3%) lo hace varias veces al día y un 9.4% lo hace diario. En cuanto a la cantidad de horas que los estudiantes juegan por día, observamos que la mayoría lo hace entre 1 a 3 horas representando el 61.2% del total, indicando un uso controlado de videojuegos mientras un mínimo de estudiantes evaluados (1.7%) juega entre 6 a 8 horas. Estos resultados presentan similitudes con otras investigaciones encontradas sobre el uso de videojuegos, en una población de 210 adolescentes como lo demuestran Apaza & Bedregal (2014) quienes obtuvieron que el 40.95% juegan algunas veces por semana, infiriéndose así que el uso es de dos a cuatro veces por semana, 4.29% juega diariamente y el 2.86% juega varias veces al día es decir 3 de cada 100 adolescentes usa videojuegos reiteradamente durante el día. Con respecto a la hora la mayoría de los adolescentes (56,67%) hace uso de videojuegos de 30 minutos a 1 hora y el 28,10% de los adolescentes utiliza los videojuegos 1 a 3 horas, sin embargo, hay diferencia en cuanto al nivel de uso ya que un 35.71% hace uso riesgoso de los videojuegos.

Estos resultados con respecto al tiempo empleado en el uso de videojuegos nos llevan a esclarecer que no puede afirmarse que el tiempo de juego sea un factor de riesgo para un uso riesgoso o desarrollar un uso patológico. Uno de los problemas de base viene dado por la definición de patrón de uso adictivo que hace cada autor ya que algunos emplean escalas de adicción a videojuegos mientras que otros lo definen por la misma repercusión psicosocial (van Rooji, Shoenmakers, van de Eijnden, & van de Mheen, 2010). Por otro lado, cuántas horas se consideran tiempo moderado o excesivo de juego no está definido por ningún autor. Al parecer, serían las consecuencias familiares, sociales y profesionales, así como la dependencia psicológica, focalización atencional, modificación del estado de ánimo o incapacidad de control lo que sería

predictivo de una adicción a videojuegos y no el tiempo invertido (Carbonell, 2014).

El siguiente objetivo fue identificar los niveles de uso de videojuegos en los estudiantes del área de ingenierías, obteniendo como resultado que el 60.7% de los estudiantes presenta un uso medio, donde el uso es controlado y se hace frecuente al considerar el entorno divertido y agradable; mientras que el 39.3% hace uso ligero, considerando los videojuegos como una distracción. Lo cual es semejante a la investigación realizada por Vela (2013) en la Universidad Nacional de San Agustín, donde encontró que en la escuela Profesional de Ingeniería Mecánica, 68 estudiantes (27.6%) presentaban adicción a videojuegos y 179 estudiantes (72.4%) no presentaban adicción.

Nuestros resultados evidencian que los estudiantes hacen uso medio y ligero de videojuegos (99.9%), mientras un (0.01%) presenta un uso patológico de videojuegos. Los estudiantes del área de ingeniería no presentan conductas adictivas con respecto al uso de videojuegos. Así mismo nuestros resultados también se asemejan a la investigación realizada por Medina y Butrón (2016) donde se encontró que un porcentaje menor de 36.1% de los estudiantes del área de ingenierías presentan adicción a los videojuegos, mientras que un 63.9% no presenta adicción.

Vemos en las investigaciones anteriormente mencionadas, como el porcentaje de estudiantes que muestran adicción ha disminuido, esto puede deberse a lo que afirman Granic, I., Lobel, A. y Rutger, C. (2013) que la mayor diferencia en las características de videojuegos de hoy, en comparación con sus predecesores, es su naturaleza social generalizada.

Así mismo, Fuster, Oberst, Griffiths, Carbonell, Chamarro y Talarn (2012) en una investigación obtuvieron como resultado que las principales motivaciones de los

jugadores españoles fueron la socialización, la exploración y el logro señalando que estos jugadores prefieren jugar con otros jugadores y que esto parece evitar la disociación grave y una posible adicción.

Sin embargo, en otra investigación en el 2014, “Uso de videojuegos relacionado a las habilidades sociales en adolescentes de la I.E. Peruano del Milenio Miguel Grau - Cayma”, encontraron que la mayoría (57,61%) hace uso riesgoso y dependiente de videojuegos.

A partir de la investigación anteriormente descrita del estudio en adolescentes, que centran sus relaciones sociales en torno al uso de videojuegos, no falta quien hable de adicción o enganche, en claro paralelismo a la dependencia de sustancias, tal como lo afirma Tejeiro (2009).

En referencia al nivel general de las habilidades sociales de los evaluados son mayormente de un nivel medio (68.2%), mientras que el 16.7% tiene un nivel bajo y el 15.2% un nivel alto. Lo que nos da entender que la mayoría de estudiantes con uso medio y ligero de videojuegos no presentan un nivel bajo en sus habilidades sociales, por la misma característica de los videojuegos que prefieren que son los de tipo multijugador. El uso de videojuegos puede influir en el desarrollo de las habilidades sociales, de acuerdo a la frecuencia, contenido y el contexto de los mismos, puesto que la mayoría de los usuarios son capaces de combinar esta afición con el resto de sus actividades u obligaciones sin que ningún aspecto de su vida se vea perjudicado (Salazar 2014).

Con respecto a los niveles de habilidades sociales evaluados por factores, en el factor I Autoexpresión en situaciones sociales se presenta en un nivel medio, lo cual nos indica que la mayoría de los evaluados puede lograr expresarse de manera espontánea,

y sin angustia, en diferentes tipos de situaciones sociales. En el factor II Defensa de los propios derechos como consumidor, el mayor porcentaje (59.2%) se ubica en un nivel medio lo que indica que pueden lograr expresar conductas asertivas frente a desconocidos en defensa de los propios derechos en situaciones de consumo. En el factor III Expresión de enfado o disconformidad, un 54,8% se ubica en un nivel medio, indicando su capacidad de expresar enfado, sentimientos negativos o desacuerdo con otras personas. En cuanto a el factor IV Decir no y cortar interacciones, un porcentaje mayor (56,6%) se encuentra en el nivel medio, reflejando la habilidad para cortar interacciones que no quieren mantener, tanto con familiares o desconocidos. En el factor V Hacer peticiones, el mayor porcentaje (48,2%) se encuentra en un nivel bajo, indicando que los estudiantes tienen dificultad para expresar peticiones a otras personas de algo que desean, sea un amigo o situación de consumo. Por último, en el factor VI iniciar interacciones positivas con el sexo opuesto, el 62,7% se ubica en el nivel medio, indicando facilidad para iniciar interacciones con el sexo opuesto y poder hacer espontáneamente un cumplido, un halago o hablar con quién le resulte atractivo.

## **CONCLUSIONES**

### **PRIMERA**

Existe una relación estadísticamente significativa entre el uso de videojuegos y las habilidades sociales de los estudiantes evaluados ( $r = -.139$ ;  $p = .001$ ), la relación es inversamente proporcional, lo que nos indica que un mayor uso de videojuegos está asociado con bajas habilidades sociales. Sin embargo, la relación es débil, dándonos a entender que el uso de videojuegos no tiene relación directa con un alto o bajo nivel de habilidades sociales, ya que la mayoría de estudiantes que hace uso de videojuegos se ubica en un nivel medio. En este caso, si los estudiantes presentan un nivel medio de habilidades sociales, podrán superar la timidez o la agresividad y afrontar con éxito las situaciones sociales, sin necesidad de buscar soluciones evasivas en mundos virtuales.

### **SEGUNDA**

El videojuego más popular es Dota 2, seguido de otros videojuegos que pertenecen al género juego de rol multijugador, un 84.6% del total de los evaluados señala que prefiere jugar con otras personas mientras un porcentaje menor (16.6%) lo hace solo. Predominando así la interacción con otras personas durante el juego, por la misma característica de los videojuegos que prefieren donde el motivo más importante para jugar este tipo de videojuegos es el carácter social, dado que los jugadores hacen amigos a través del juego.

## **TERCERA**

Respecto a la frecuencia en que juegan un 41.7% juega algunas veces a la semana lo que indica una frecuencia de una a tres veces por semana, no representando un abuso o patología. En cuanto a la cantidad de horas que los estudiantes juegan por día, la mayoría lo hace entre 1 a 3 horas representando el 61.2% del total de los evaluados indicando un uso controlado de videojuegos.

## **CUARTA**

Encontramos que los estudiantes del área de ingeniería de la Universidad Nacional de San Agustín, hacen uso medio de los videojuegos, indicando que el uso es controlado y se hace frecuente al considerar el entorno divertido y agradable.

## **QUINTA**

El nivel general de las habilidades sociales de los evaluados es mayormente de un nivel medio. Lo que nos da entender que la mayoría de estudiantes con uso medio y ligero de videojuegos no presentan un nivel bajo en sus habilidades sociales, esto también debido a la característica de los videojuegos que prefieren que son los del género juego de rol multijugador.

## **SEXTA**

Con respecto a los niveles de habilidades sociales en cada factor evaluado, los estudiantes presentan un nivel medio, a excepción del factor V Hacer peticiones, presentando un nivel bajo, indicando que los estudiantes tienen dificultad para expresar peticiones a otras personas de algo que desean, sea un amigo o situación de consumo.

## **RECOMENDACIONES**

- Realizar este tipo de investigaciones en poblaciones más amplias y diversas para dar mayor sostenibilidad a los resultados, estructurar más permitiría adecuadamente futuras investigaciones al respecto.
- Se sugiere a los profesionales de psicología, realizar estudios complementarios, desde un paradigma cualitativo, con la finalidad de ampliar la información respecto al uso actual de videojuegos en jóvenes universitarios.
- Recomendamos también realizar un trabajo multidisciplinario donde los especialistas de la salud mental y especialistas en la industria de los videojuegos puedan buscar estrategias de prevención y promoción para un uso adecuado de los videojuegos.
- Se recomienda que las instituciones generen espacios como programas de prevención, talleres y charlas, con el fin, de que los estudiantes y la población en general puedan dar un uso adecuado a los videojuegos en pro del desarrollo y fortalecimiento de las habilidades sociales.
- Los resultados de este estudio proporcionan una guía para futuras líneas de investigación en contextos educativos, ya que la tecnología se ha incluido desde la educación básica primaria siendo esto un requisito actual para la formación académica.

## REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- Aarseth, E. (2007). “*Investigación sobre juegos: aproximaciones metodológicas al análisis de juegos*”. En: Artnodes, Vol 7, Barcelona, 4-14.
- Alave Mamani, S. M., & Pampa Yupanqui, S. N. (Enero de 2018). Relación entre dependencia a videojuegos y habilidades sociales en estudiantes de una institución educativa estatal de Lima Este. Lima, Perú.
- Alvarado, Blanca, Gutiérrez Sandra, Virseda José & Toledo Elizabeth (2013). Repercusiones de la tecnología en las relaciones de pareja. En Tercer congreso internacional de psicología: Por una psicología sin fronteras. Toluca, octubre 2013.
- Anderson, C.A., y Bushman, B.J. (2001). Effects of violent video games on aggressive behavior, aggressive cognition, aggressive affect, physiological arousal, and prosocial behavior: *A meta-analytic review of the scientific literature. Psychological Science*, 12, 353-359.
- Anderson, C. A., y Bushman, B. J. (2002). Human aggression. *Annual Review of Psychology*, 53, 27–51.
- Anderson C. y Dill, K. (2000) Video Games and Aggressive Thoughts, Feelings, and Behavior in the Laboratory and in life. *Journal of Personality and Social Psychology*, 78(4), 772-790.
- Andrade, M., & Rivas, D. (2015). Consumo de videojuegos en adolescentes de educación general básica. Universidad de Cuenca (Tesis de pregrado). Cuenca-Ecuador.

Apaza Apaza, J. Z., & Bedregal Callata, Y. C. (2014). Uso de videojuegos relacionados a las habilidades sociales en adolescentes de la I. E. Peruano del Milenio Almirante Miguel Grau. Arequipa, Perú. Recuperado de <http://repositorio.unsa.edu.pe/>

Argyle, M. (1983). The psychology of interpersonal behaviour (4th ed.). New York, NY, US: Penguin Press.

Argyle, M., Furnham N. y Graham, J. A (1981). Social Situations. Cambridge: Univ. Press(Ed). Recuperado de  
[https://books.google.com.pe/books?id=JP1ofDoyj7AC&pg=PA72&lpg=PA72&dq=Argyle,+Furnham+y+Graham+\(1981\)&source=bl&ots=KIZ-VPPew3&sig=bVdezjiqGxnCbu5YdlAF2TMjmo4&hl=es-419&sa=X&ved=2ahUKEwibpqKijfreAhXJpFkKHcw9CkwQ6AEwBnoECAUQAQ#v=onepage&q=Argyle%2C%20Furnham%20y%20Graham%20\(1981\)&f=false](https://books.google.com.pe/books?id=JP1ofDoyj7AC&pg=PA72&lpg=PA72&dq=Argyle,+Furnham+y+Graham+(1981)&source=bl&ots=KIZ-VPPew3&sig=bVdezjiqGxnCbu5YdlAF2TMjmo4&hl=es-419&sa=X&ved=2ahUKEwibpqKijfreAhXJpFkKHcw9CkwQ6AEwBnoECAUQAQ#v=onepage&q=Argyle%2C%20Furnham%20y%20Graham%20(1981)&f=false)

Arana, K. y Butrón, J. (2016) "Personalidad y adicción a los videojuegos en estudiantes de la Universidad Nacional de San Agustín - área ingenierías." Arequipa.

Arnao, J., Falla, G., & Jiménez, A. (2011). Los juegos en línea en adolescentes y jóvenes. Un estudio cuanti - cualitativo descriptivo y analítico en jóvenes del Perú. Lima: Centro de Información y Educación para la Prevención del Abuso de Drogas (CEDRO).

Ballesteros, R. y GIL, M<sup>a</sup>. D. (2002). Habilidades sociales: evaluación y tratamiento. Madrid: Síntesis. Recuperado de  
[https://www.researchgate.net/publication/280024962\\_EL\\_DESARRO](https://www.researchgate.net/publication/280024962_EL_DESARRO)

LLO\_DE\_HABILIDADES\_SOCIALES\_UNA\_ESTRATEGIA\_PAR  
A\_POTENCIAR\_LA\_INTEGRACION\_DE\_MENORES\_EN\_RIESG  
O\_DE\_EXCLUSION

Bartholow, B. D., y Anderson, C. A. (2002). Effects of violent video games on aggressive behavior. *Journal of Experimental Social Psychology*, 38, 283–290.

Becker et al. (1987). Towards determination of the structure of the *Saccharomyces cerevisiae* a-factor: an acylated pentadecapeptide blocks a-factor activity. *Mol Cell Biol* 7(11):4122-4. Recuperado de <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC368084/>

Belli, S. & López, C. (2008). Breve historia de los videojuegos. *Athenea Digital*, 14, 159-179.

Bowman, R.F. (1982). “*A Pac-Man theory of motivation. Tactical implications for classroom instruction*”. En: Educational Technology, Vol 22, n9, USA, 14-17.

Caballo, V. (1993). Relaciones entre diversas medidas conductuales y de autoinforme de las habilidades sociales. *Psicología Conductual*, 1(1), 73–99. Recuperado de <https://doi.org/10.3989/gladius.2005.30>

Caballo, V. (2005). Manual de Evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales. (6º Edición). Madrid: Siglo XXI. Recuperado de <https://cideps.com/wp-content/uploads/2015/04/Caballo-V.-Manual-de-evaluaci%C3%B3n-y-entrenamiento-de-las-habilidades-sociales-ebook.pdf>

Centro de Información y Educación para la Prevención del Abuso de Drogas  
(2011) Los juegos en línea en adolescentes y jóvenes. Recuperado de  
<http://www.bvcedro.org.pe/bitstream/123456789/121/3/5488-DR-CEDRO.pdf>

Chóliz, M. (2013) Prevención de la Adicción a Videojuegos: *Eficacia de las Técnicas de Control de la Impulsividad en el Programa PrevTec 3.1* (Tesis doctoral, Universidad de Valencia). Recuperada de  
<https://es.scribd.com/doc/186560601/Tesis-Doctoral-Prevencion-Adiccion-Videojuegos-Marco>.

Cole, H., & Griffiths, M. (2007). Social Interactions in Massively Multiplayer Online Role-Playing Gamers. *Cyberpsychology & Behavior*, 10(4)

Colqui, G. & Huaroc, E. (2014). Prácticas del videojuego Dota en alumnos de la Facultad de Ingeniería de Minas - UNCP – 2012 (Tesis de pregrado). Universidad Nacional del Centro del Perú. Huancayo.

Curran, J. (1979). Worker involvement and social relations in the small firm. Londres. Recuperado de <https://doi.org/10.1111/j.1467-954X.1979.tb00337.x>

Dillard, J., & Spitzberg, B. H. (1984). Global impressions of social skills: Behavioral predictors. In R. N Bostrom (Ed.), *Communication Yearbook* (Vol. 8, pp. 156-176). New Brunswick, NJ: Transaction.  
Recuperado de  
[https://www.researchgate.net/publication/307813477\\_Global\\_Impressions\\_of\\_Social\\_Skills\\_Behavioral\\_Predictors](https://www.researchgate.net/publication/307813477_Global_Impressions_of_Social_Skills_Behavioral_Predictors)

Estallo, J.A. (1994): “Videojuegos, personalidad y conducta”. *Psicothema*. 6(2)

181-190, 16 REF. recuperado de

<http://www.psicothema.com/psicothema.asp?id=914>

Echeburúa, E. (2012). Adicción a las nuevas tecnologías y a las redes sociales

en jóvenes: un nuevo reto. España. Recuperado de

[https://www.researchgate.net/publication/44449242\\_Adiccion\\_a\\_las\\_nuevas\\_tecnologias\\_y\\_a\\_las\\_redes\\_sociales\\_en\\_jovenes\\_un\\_nuevo\\_reto](https://www.researchgate.net/publication/44449242_Adiccion_a_las_nuevas_tecnologias_y_a_las_redes_sociales_en_jovenes_un_nuevo_reto)

to

Etxebarria, I. (1999). Desarrollo moral. En F. López, I. Etxebarria, MJ Fuentes

y MJ Ortiz (Coor.), *Desarrollo afectivo y social* (pp.181-209). Madrid:

Pirámide. (Reeditado en 2000, 2001, 2003, 2005, 2008 y 2010. ISBN:

84-368-1362-6). Recuperado de

[https://www.researchgate.net/publication/264909297\\_Etxebarria\\_I\\_1999\\_Desarrollo\\_moral\\_En\\_F\\_Lopez\\_I\\_Etxebarria\\_M\\_J\\_Fuentes\\_y\\_M\\_J\\_Oritz\\_Coor\\_Desarrollo\\_afectivo\\_y\\_social\\_pp181-209\\_Madrid\\_Piramide\\_Reeditado\\_en\\_2000\\_2001\\_2003\\_2005\\_2008\\_y\\_2010\\_ISBN\\_84-368-](https://www.researchgate.net/publication/264909297_Etxebarria_I_1999_Desarrollo_moral_En_F_Lopez_I_Etxebarria_M_J_Fuentes_y_M_J_Oritz_Coor_Desarrollo_afectivo_y_social_pp181-209_Madrid_Piramide_Reeditado_en_2000_2001_2003_2005_2008_y_2010_ISBN_84-368-)

99\_Desarrollo\_moral\_En\_F\_Lopez\_I\_Etxebarria\_M\_J\_Fuentes\_y\_M\_J\_Oritz\_Coor\_Desarrollo\_afectivo\_y\_social\_pp181-209\_Madrid\_Piramide\_Reeditado\_en\_2000\_2001\_2003\_2005\_2008\_y\_2010\_ISBN\_84-368-

199\_Desarrollo\_moral\_En\_F\_Lopez\_I\_Etxebarria\_M\_J\_Fuentes\_y\_M\_J\_Oritz\_Coor\_Desarrollo\_afectivo\_y\_social\_pp181-209\_Madrid\_Piramide\_Reeditado\_en\_2000\_2001\_2003\_2005\_2008\_y\_2010\_ISBN\_84-368-

Europa Press. (22 de Junio de 2018). *Heraldo*. Uso terapéutico de los

videojuegos. Recuperado de

<https://www.heraldo.es/noticias/suplementos/salud/2018/06/21/los-videojuegos-uso-terapeutico-podrian-mejorar-movimiento-los-ninos-con-paralisis-cerebral-severa-1250612-1381024.html>

videojuegos-uso-terapeutico-podrian-mejorar-movimiento-los-ninos-con-paralisis-cerebral-severa-1250612-1381024.html

Fang, X., Chan S., Brzezinski, J. y Nair, C. (2010). Development of an

Instrument to Measure *enjoyment of Computer Game Play*. *INTL.*

*Journal of human– computer interaction*, 26(9), 868–886

Frasca, G. (2001). *Videogames of the Oppressed: Videogames as a Means for Critical Thinking and Debate*. Georgia: Institute of Technology.

Fredrickson, B. l. (2001). The role of positive emotions in positive psychology: The broaden-and-build theory of positive emotions. *American Psychologist*, 56, 218-226, doi:10.1111/j.1467-9280.2009.02340.x.

Fuster, H., Oberst, U., Griffiths, M., Carbonell, X., Chamarro, A. y Talarn, A. (2012) Psychological motivation in online role-playing games: A study of Spanish World of Warcraft players. *Anales de psicología*, 28(1). Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=16723161029>

Galindo, A. & Reyes, Y. (2015). Uso de internet y habilidades sociales en un grupo de estudiantes de los programas de Psicología y Comunicación Social y Periodismo de la Fundación Universitaria los Libertadores de Bogotá (tesis de pregrado). Fundación Universitaria los Libertadores de Bogotá. Bogotá, D.C.

Gil, F. & García Saiz, M. (1993). “Entrenamiento en Habilidades Sociales”. F.J. Labrador y J.A. Cruzado y M. Muñoz. (Eds). *Manual de Técnicas de Modificación y Terapia de Conducta*, (pp 796-827). Madrid, Pirámide.

Gismero E. (2000). EHS Escala de Habilidades Sociales. Manual. Madrid: TEA Publicaciones de Psicología Aplicada.

Gismero, E. (2010). Escala de Habilidades Sociales. (3º ed.). Madrid: TEA Ediciones, S.A.

Gismero E., Paula & Caballo (2000). En Torres, A., Programa de habilidades sociales para mejorar el rendimiento académico del área de inglés en los estudiantes del IESP-David Sánchez Infante (2016). Recuperado de [http://repositorio.upao.edu.pe/bitstream/upaorep/2388/1/RE\\_DOCT\\_EDU\\_AURE.TORRES\\_PROGRAMA.DE.HABILIDADES.SOCIALES.PARA.MEJORAR.EL.RENDIMIENTO.ACADEMICO\\_DATOS.PDF](http://repositorio.upao.edu.pe/bitstream/upaorep/2388/1/RE_DOCT_EDU_AURE.TORRES_PROGRAMA.DE.HABILIDADES.SOCIALES.PARA.MEJORAR.EL.RENDIMIENTO.ACADEMICO_DATOS.PDF)

Granic, I., Lobel, A. y Rutger, C. (2013) The Benefits of playing video games. American Psychologist, 69(1), 66-78.

Greitemeyer, T., Osswald, S. y Brauer, M. (2010). Playing Prosocial Video Games Increases Empathy and Decreases Schadenfreude. American Psychological Association, 10(6), 796-802.

Hargie, O. (1997). El Manual de Habilidades de Comunicación. Londres: Routledge. <https://books.google.com> › Psychology › Interpersonal Relations

Jerabeck J. y Ferguson C. (2013) The influence of solitary and cooperative violent video game play on aggressive and prosocial behavior. *Computer in Human Behavior*, 29, 2573-2578.

King, D., Delfabbro, P. & Griffiths, M. (2010a). Video Game Structural Characteristics: A New Psychological Taxonomy. *International Mental Journal of Health Addiction*, 8, 90-106. Doi: 10.1007/s11469-009-9206-4

Lacunza & Gonzales (2011). Las habilidades sociales en niños preescolares en contextos de pobreza ciencias psicológicas vol3 n°1 – Montevideo

Argentina. Recuperado de:

<http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?pid=S168842212009000100006>

&script=sci\_arttext&tlang=en#David

Lancheros Maldonado, M. J., Amaya Mancilla, M. A., & Baquero Buitrago, L. A. (2014). Videojuegos y adicción en niños - adolescentes: una relación sistemática. *TOG*, 1-22.

Landauro Barriga, J. D. (Diciembre de 2015). Habilidades sociales y resiliencia en estudiantes de secundaria de una I.E de Chiclayo, 2015, Chiclayo.

Levis, D. (1997). Los videojuegos, un fenómeno de masas. Buenos Aires: Paidós.

Llavero, I. (2010, October 4). *MMORPG, impacto económico y social de los mundos virtuales*. Universidad Politécnica de Valencia. Retrieved from <https://riunet.upv.es/handle/10251/8626?locale-attribute=en>

Malone, T. (1981). "Toward a theory of intrinsically motivating instruction". En: Cognitive Science, n4, USA, 333-369.

Markle,A. ( 1979). Modification ofsocial skills deficits in children. En A. Bellack y M. Hersen (Eds.) Rereorc/1 aud proclice lit Jocial slalls hmiui1g, New York: Plenum Press. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4808678.pdf>

Marquès Graells, P. (2000). Los videojuegos y sus posibilidades educativas. Retrieved from <http://peremarques.pangea.org/pravj.htm>

Martínez Lanz , P., Betancourt Ocampo, D., & González González, A. (2013). Uso de videojuegos, agresión, sintomatología depresiva y violencia

intrafamiliar en adolescentes y adultos jóvenes. *Revista colombiana de Ciencias Sociales*, 167-180.

Matute, H., Vadillo, M. (2012) *Psicología de las Nuevas Tecnologías*. De la adicción a Internet a la convivencia con robots. Editorial Síntesis. España. Pp. 223.

McClure, R.F. y Mears, F.G. (1986). En Video Games and Real-Life Aggression: Review of the Literature Videogame Playing. Recuperado de  
<https://pdfs.semanticscholar.org/386b/f58cbc4a8b4bf812178061393f11732f35c9.pdf>

Minaya, F. I. (2017). Identificación y dinámicas grupales en los equipos Arenales Net Games (ANG) y Shot E-Sports (SHOT) del videojuego League of Legends, en el contexto competitivo de Lima. Lima, Perú.

Monjas, I. (1992). Programa de entrenamiento en habilidades en interacción social (PEHIS). Salamanca: Trilce.

Muñoz,C., Crespi, P. & Angrehs, R.(2011). “Habilidades Sociales: Servicios Socioculturales y a la Comunidad”. España, Madrid .

Oswald, C., Prorock, C., y Murphy S. (2013). The Percieved Meaning of the Video Game Experience: An Exploratory study. *Psychology of Popular Media Culture*, 3(2), 110-126.

Olivos Aguayo, X. (Noviembre de 2010). Entrenamiento de habilidades sociales para la integración psicosocial de inmigrantes. Madrid, España.

Peña, J. y Hancock (2006). An Analysis of Socioemotional and Task

Communication in Online Multiplayer Video Games. Sage, 33(1), 92-109.

Peñaloza, P. (2016) El uso de videojuegos y su relación con el autocontrol en la adolescencia (Tesis de maestría). Universidad Nacional Autónoma de México. Ciudad de México.

Pérez, O. (2011). Géneros de juegos y videojuegos. Una aproximación desde diversas perspectivas teóricas. Comunicación: Revista de Recerca y de Análisis, 28(1), 127-146. doi : 10.2436/20.3008.01.81

Poels, K., van den Hoeggen, W., Ijsselsteijn, W. y Kort, Y. (2012) Pleasure to Play, Arousal to Stay: The Effect of Player Emotions on Digital Game Preferences and Playing Time. Cyberpsychology, behavior, and social networking, 15(1), 1-6.

Prensky, M. (2001). *Digital Game-Based Learning*. New York: McGraw-Hill.

Prensky, M. (2006). *Don't bother me mom – I'm learning*. Estados Unidos: Paragon House.

Prensky, M. (2010). Nativos e Inmigrantes Digitales. (Distribuidora SEK, S.A., Trans.). Recuperado de:  
[http://www.marcprensky.com/writing/PrenskyNATIVOS%20E%20INMIGRANTES%20DIGITALES%20\(SEK\).pdf](http://www.marcprensky.com/writing/PrenskyNATIVOS%20E%20INMIGRANTES%20DIGITALES%20(SEK).pdf)

Prot S., Gentile, D., Anderson, C., Suzuki, K., Swing, E., Ming Lim, K., Horiuchi, Y., Jelic, M., Krahé, B., Liuqing, W., Liau, A., Khoo, A., Petrescu, P., Sakamoto, A., Tajima, S., Toma, R., Warburton, W., Zhang, X. y Pan Lam, B. (2013). LongTerm Relations Among

Prosocial-Media Use, Empathy and Prosocial Behavior. Sage, 25(2), 358-368

Puche, C. M. (abril de 2013). Prevención de la adicción a videojuegos: eficacia de las técnicas de control de la impulsividad en el programa PREVTEC 3.1. Valencia, España.

Ramos, J. (2011). Representaciones sociales: una perspectiva sobre la sociedad pensante. En Psicología Social Crítica (pp. 195-216). Madrid, Biblioteca Nueva.

Russoniello, C. V., O'Brien, K., y Parks, J. M. (2009). EEG, HRV and psychological correlates while playing Bejeweled II: A randomized controlled study. En B. K. Wiederhold y G. Riva (Eds.), Annual review of cybertherapy and telemedicine: Advance technologies in the behavioral, social and neurosciences, 7, 189–192.

Salas-Blas, E., Merino-Soto, C., Chóliz, M., & Marco, C. (2017). Análisis psicométrico del test de dependencia de videojuegos (TDV) en población peruana. Universitas Psychologica, 16(4), 1-13.  
<https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy16-4.aptd>

Salazar Oré, Victor. (2014) “Influencia de los videojuegos violentos y prosociales en la conducta de ayuda.” Lima. Pontificia Universidad Católica del Perú. Facultad de letras y ciencias humanas. Tesis para optar el título de Licenciado en Psicología con mención en Psicología Social.

Saldaña Azabache, C. L., & Reátegui Rodas, S. E. (Mayo de 2017). El rol de las habilidades sociales en la aplicación de un método para desarrollar el aprendizaje cooperativo: el aprendizaje basado en proyectos. Lima,

Perú.

Saleem, M., Anderson, C., Gentile, D. (2012). Effects of Prosocial, Neutral, and Violent Video Games on College Students' *Affect. Aggressive Behavior*.

Soto, L. (2012). *Infogame. Clasificación de videojuegos*. Santiago: Universidad de Chile

Shafer, D., (2012) Causes of State Hostility and Enjoyment in Player Versus Player and Player Versus Environment Video Games. *Journal of Communication*, 62, 719-737.

Sparrow Leiva, C. M. (2007). Efecto de un programa de entrenamiento en habilidades sociales en un grupo de jóvenes con esquizofrenia. Lima, Perú.

Tardón, C. G. (Febrero de 2014). Videojuegos para la transformación social Aportaciones conceptuales y metodológicas. Bilbao, España.

Tejeiro, Ricardo; Pelegrina Manuel & Gómez Jorge (2009). Efectos Psicosociales de los Videojuegos, *Comunicación*, 1(7), 235-250.

Recuperado de  
[http://www.revistacomunicacion.org/pdf/n7/articulos/a16\\_Efectos\\_psi\\_cosociales\\_de\\_los\\_videojuegos.pdf](http://www.revistacomunicacion.org/pdf/n7/articulos/a16_Efectos_psi_cosociales_de_los_videojuegos.pdf)

Tizón, R. (2010). Mitos y leyendas sobre los juegos de rol. *Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 11 (3), 415-425.

Uttal, D. H., Meadow, N. G., Tipton, E., Hand, L. L., Alden, A. R., Warren, C., y Newcombe, N. S. (2013). *The malleability of spatial skills: A meta-analysis of training studies*. *Psychological Bulletin*, 139, 352– 402

Velez, J. A. y Ewoldsen, D. R. (2013). Helping Behaviors during Video Game Play.

*Journal of Media Psychology*, 25(4), 190-200.

Vela A. (2013). Asociación de Factores Sociales y Estilos de Vida con la Adicción a Videojuegos en Estudiantes de Ingeniería, Universidad Nacional de San Agustín. Arequipa-Perú

Wang, C., Khoo, A., Liu, W. y Divaharan, S. (2008). Passion and Intrinsic Motivation in Digital Gaming. *Cyberpsychology and Behavior*, 11(1), 39-45.

White, B. (1984). “*Designing computer games to help physics students understanding Newton’s laws of motion*”. En: *Cognition and Instruction*, 1, 69-108.

Yee, N. The Psychology of Massively Multi-User Online Role-Playing Games: Motivations, Emotional Investment, Relationships and Problematic Usage. [Documento PDF]. Recuperado de: [http://www.nickyee.com/pubs/Yee%20-%20MMORPG%20Psychology%20\(2006\).pdf](http://www.nickyee.com/pubs/Yee%20-%20MMORPG%20Psychology%20(2006).pdf)

# ANEXOS

- SOLICITUDES DE APLICACIÓN A  
ESCUELAS PROFESIONALES
- MATRIZ DE DATOS
- CUESTIONARIO DE VIDEOJUEGOS
- ESCALA DE HABILIDADES  
SOCIALES

## ANEXO N° 1

### SOLICITUDES DE APLICACIÓN A ESCUELAS PROFESIONALES

Escuela Profesional de  
Ing. en Telecomunicaciones  
**RECIBIDO**  
26 JUN 2018  
*Gas 10.126*

 **UNSA**  
UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN AGUSTÍN DE AREQUIPA

Escuela Profesional de  
Psicología

"AÑO DEL DIALOGO Y LA RECONCILIACIÓN NACIONAL"

Arequipa, 2018 junio 26

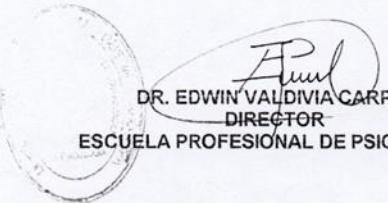
MG. CÉSAR GUZMÁN NEYRA

DIRECTOR DE LA ESCUELA PROFESIONAL DE INGENIERÍA EN  
TELECOMUNICACIONES  
PRESENTE

Por el presente lo saludo para manifestar a usted que nuestros egresados de la Escuela Profesional de Psicología de la Universidad Nacional de San Agustín que se detalla a continuación, se encuentran realizando el trabajo de tesis para obtener el título profesional con el tema "USO DE VIDEOJUEGOS Y SU RELACIÓN CON LAS HABILIDADES SOCIALES EN ESTUDIANTES DEL ÁREA DE INGENIERÍAS DE LA UNSA", por lo que nos dirigimos a su despacho, para solicitar su valioso apoyo en disponer a quien corresponda se les brinde las facilidades necesarias para la aplicación de cuestionarios, en las aulas de 2do, 3ro y 4to año de la escuela que usted dirige, dichos investigadores serán asesorados por la docente Mg. Amparo Patricia Mendoza Beltrán

• CHALLCO LUQUE, STEPHANIE  
• GUZMAN COAGUILA, KAREN AYMET

Hago propicia la ocasión para expresar a usted las muestras de mi consideración  
Atentamente,

  
DR. EDWIN VALDIVIA CARPIO  
DIRECTOR  
ESCUELA PROFESIONAL DE PSICOLOGÍA

Avenida Venezuela s/n Arequipa - Perú Teléfono: 477888



"AÑO DEL DIALOGO Y LA RECONCILIACIÓN NACIONAL"

Arequipa, 2018 junio 26

DR. DANIEL YANYACHI ACO CÁRDENAS

DIRECTOR DE LA ESCUELA PROFESIONAL DE INGENIERÍA ELECTRÓNICA  
PRESENTE

Por el presente lo saludo para manifestar a usted que nuestros egresados de la Escuela Profesional de Psicología de la Universidad Nacional de San Agustín que se detalla a continuación, se encuentran realizando el trabajo de tesis para obtener el título profesional con el tema "USO DE VIDEOJUEGOS Y SU RELACIÓN CON LAS HABILIDADES SOCIALES EN ESTUDIANTES DEL ÁREA DE INGENIERÍAS DE LA UNSA", por lo que nos dirigimos a su despacho, para solicitar su valioso apoyo en disponer a quien corresponda se les brinde las facilidades necesarias para la aplicación de cuestionarios, en las aulas de 2do, 3ro y 4to año de la escuela que usted dirige, dichos investigadores serán asesorados por la docente Mg. Amparo Patricia Mendoza Beltrán

- CHALLCO LUQUE, STEPHANIE
- GUZMAN COAGUILA, KAREN AYMET

Hago propicia la ocasión para expresar a usted las muestras de mi consideración  
Atentamente,

UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN AGUSTIN  
Dr. Daniel Yanyachi Aco Cárdenas  
DIRECTOR DE LA ESCUELA PROFESIONAL  
DE INGENIERÍA ELECTRÓNICA

DR. EDWIN VALDIVIA CARPIO  
DIRECTOR  
ESCUELA PROFESIONAL DE PSICOLOGÍA

Avenida Venezuela s/n Arequipa - Perú Teléfono: 477888



Escuela Profesional de  
Psicología

"AÑO DEL DIALOGO Y LA RECONCILIACIÓN NACIONAL"

Arequipa, 2018 junio 26

DR. SAUL MANRIQUE VELARDE

DIRECTOR DE LA ESCUELA PROFESIONAL DE INGENIERÍA MECÁNICA  
PRESENTE

Por el presente lo saludo para manifestar a usted que nuestros egresados de la Escuela Profesional de Psicología de la Universidad Nacional de San Agustín que se detalla a continuación, se encuentran realizando el trabajo de tesis para obtener el título profesional con el tema "USO DE VIDEOJUEGOS Y SU RELACIÓN CON LAS HABILIDADES SOCIALES EN ESTUDIANTES DEL ÁREA DE INGENIERÍAS DE LA UNSA", por lo que nos dirigimos a su despacho, para solicitar su valioso apoyo en disponer a quien corresponda se les brinde las facilidades necesarias para la aplicación de cuestionarios, en las aulas de 2do, 3ro y 4to año de la escuela que usted dirige, dichos investigadores serán asesorados por la docente Mg Amparo Patricia Mendoza Beltrán

- CHALLCO LUQUE, STEPHANIE
- GUZMAN COAGUILA, KAREN AYMET

Hago propicia la ocasión para expresar a usted las muestras de mi consideración.  
Atentamente,

DR. EDWIN VALDIVIA CARPIO  
DIRECTOR

ESCUELA PROFESIONAL DE PSICOLOGÍA

Avenida Venezuela s/n Arequipa - Perú Teléfono: 477888



**UNSA**  
UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN AGUSTÍN DE AREQUIPA

RECIBIDO  
28 JUN 2018  
Hora: 11:19 AM  
ESCUELA PROFESIONAL DE  
INGENIERÍA ELÉCTRICA

Escuela Profesional de  
Psicología

"AÑO DEL DIALOGO Y LA RECONCILIACIÓN NACIONAL"

Arequipa, 2018 junio 26

**DR. MOISES TANCA VILLANUEVA**

**DIRECTOR DE LA ESCUELA PROFESIONAL DE INGENIERÍA ELÉCTRICA  
PRESENTE**

Por el presente lo saludo para manifestar a usted que nuestros egresados de la Escuela Profesional de Psicología de la Universidad Nacional de San Agustín que se detalla a continuación, se encuentran realizando el trabajo de tesis para obtener el título profesional con el tema "USO DE VIDEOJUEGOS Y SU RELACIÓN CON LAS HABILIDADES SOCIALES EN ESTUDIANTES DEL ÁREA DE INGENIERÍAS DE LA UNSA", por lo que nos dirigimos a su despacho, para solicitar su valioso apoyo en disponer a quien corresponda se les brinde las facilidades necesarias para la aplicación de cuestionarios, en las aulas de 2do, 3ro y 4to año de la escuela que usted dirige, dichos investigadores serán asesorados por la docente Mg. Amparo Patricia Mendoza Beltrán.

- CHALLCO LUQUE, STEPHANIE
- GUZMAN COAGUILA, KAREN AYMET

Hago propicia la ocasión para expresar a usted las muestras de mi consideración.  
Atentamente,

*Eduardo Valdivia Carpio*  
DR. EDWIN VALDIVIA CARPIO  
DIRECTOR  
ESCUELA PROFESIONAL DE PSICOLOGÍA

*Moisés Tanca Villanueva*  
DR. MOISES TANCA VILLANUEVA  
DIRECTOR  
ESCUELA PROFESIONAL DE INGENIERÍA ELÉCTRICA

Avenida Venezuela s/n. Arequipa - Perú Teléfono: 477888

"AÑO DEL DIALOGO Y LA RECONCILIACIÓN NACIONAL"

Arequipa, 2018 junio 26

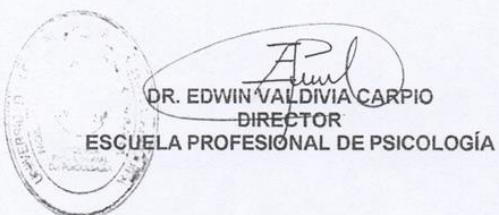
DR. VICTOR CORNEJO APARICIO

DIRECTOR DE LA ESCUELA PROFESIONAL DE INGENIERÍA DE SISTEMAS  
PRESENTE

Por el presente lo saludo para manifestar a usted que nuestros egresados de la Escuela Profesional de Psicología de la Universidad Nacional de San Agustín que se detalla a continuación, se encuentran realizando el trabajo de tesis para obtener el título profesional con el tema "USO DE VIDEOJUEGOS Y SU RELACIÓN CON LAS HABILIDADES SOCIALES EN ESTUDIANTES DEL ÁREA DE INGENIERÍAS DE LA UNSA", por lo que nos dirigimos a su despacho, para solicitar su valioso apoyo en disponer a quien corresponda se les brinde las facilidades necesarias para la aplicación de cuestionarios, en las aulas de 2do, 3ro y 4to año de la escuela que usted dirige, dichos investigadores serán asesorados por la docente Mg Amparo Patricia Mendoza Beltrán

- CHALLCO LUQUE, STEPHANIE
- GUZMAN COAGUILA, KAREN AYMET

Hago propicia la ocasión para expresar a usted las muestras de mi consideración  
Atentamente,



Avenida Venezuela s/n Arequipa - Perú Teléfono: 477888

26-06-18  




Escuela Profesional de  
Psicología

"AÑO DEL DIALOGO Y LA RECONCILIACIÓN NACIONAL"

Arequipa, 2018 junio 26

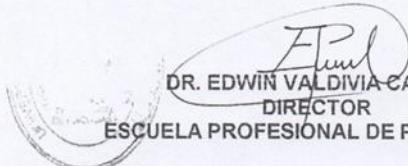
**MG. JUAN CARLOS GUTIERREZ CÁCERES**

**DIRECTOR DE LA ESCUELA PROFESIONAL DE CIENCIA DE LA COMPUTACIÓN  
PRESENTE**

Por el presente lo saludo para manifestar a usted que nuestros egresados de la Escuela Profesional de Psicología de la Universidad Nacional de San Agustín que se detalla a continuación, se encuentran realizando el trabajo de tesis para obtener el título profesional con el tema "USO DE VIDEOJUEGOS Y SU RELACIÓN CON LAS HABILIDADES SOCIALES EN ESTUDIANTES DEL ÁREA DE NGEN ERÍAS DE LA UNSA" por lo que nos dirigimos a su despacho, para solicitar su valioso apoyo en disponer a quien corresponda se les brinde las facilidades necesarias para la aplicación de cuestionarios, en las aulas de 2do, 3ro y 4to año de la escuela que usted dirige, dichos investigadores serán asesorados por la docente Mg Amparo Patricia Mendoza Beltrán

- CHALLCO LUQUE, STEPHANIE
- GUZMAN COAGUILA, KAREN AYMET

Hago propicia la ocasión para expresar a usted las muestras de m consideración  
Atentamente,

  
DR. EDWIN VALDIVIA CARPIO  
DIRECTOR  
ESCUELA PROFESIONAL DE PSICOLOGÍA

Avenida Venezuela s/n Arequipa - Perú Teléfono: 477888

## **ANEXO N° 2**

## MATRIZ DE DATOS







## ANEXO N° 3

### CUESTIONARIO DE USO DE VIDEOJUEGOS

Nombre:

Escuela profesional:

Año:

#### DATOS GENERALES

**1. Mencione con quién juega frecuentemente videojuegos.**

- a. Solo ( )
- b. Con sus amigos del universidad ( )
- c. Con sus amigos del barrio ( )
- d. Con sus familiares ( )
- e. Otros ( ) Especificar: .....

**2. Indique que videojuego o videojuegos utiliza frecuentemente.**

- a. Dota 2 ( )
- b. League of Legends ( )
- c. Heroes of Newerth ( )
- d. Starcraft/Warcraft ( )
- e. Counter Strike ( )
- f. Half Life ( )
- g. Minecraft ( )
- h. Otros ( ) Mencionalos:  
.....  
.....  
.....

**3. Indique la frecuencia con la que juega videojuegos.**

- a. Solo fines de semana ( )
- b. Algunas veces a la semana( )
- c. Inter diario ( )
- d. Diariamente ( )
- e. Varias veces al día ( )
- f. 1 ó 2 veces al mes ( )

**4. Cuando juega ¿Cuántas horas le dedica?**

- a. ½ hora a 1 hora ( )
- b. 1 a 3 horas ( )
- c. 3 a 6 horas ( )
- d. 6 a 8 horas ( )
- e. 8 horas a más ( )
- f. Otras.....

**TDV:** Indica en qué medida estás de acuerdo o en desacuerdo con las siguientes frases sobre el uso que haces de los videojuegos (tanto de videoconsola, como de PC). Toma como referencia la siguiente escala:

| 0<br>Totalmente en<br>desacuerdo | 1<br>Un poco en<br>desacuerdo | 2<br>Neutral | 3<br>Un poco de<br>acuerdo | 4<br>Totalmente de<br>acuerdo |
|----------------------------------|-------------------------------|--------------|----------------------------|-------------------------------|
|----------------------------------|-------------------------------|--------------|----------------------------|-------------------------------|

|   |  |   |   |   |   |   |
|---|--|---|---|---|---|---|
| 1 | Juego mucho más tiempo con los videojuegos ahora que cuando comencé  | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 2 | Si no me funciona la videoconsola o el PC le pido prestada una a familiares o amigos   | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 3 | Me afecta mucho cuando quiero jugar y no funciona la videoconsola o el videojuego  | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 4 | Cada vez que me acuerdo de mis videojuegos tengo la necesidad de jugar con ellos   | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 5 | Dedico mucho tiempo extra con los temas de mis videojuegos incluso cuando estoy haciendo otras cosas (ver revistas, hablar con compañeros, dibujar los personajes, etc.) | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 6 | Si estoy un tiempo sin jugar me encuentro vacío y no sé qué hacer  | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 7 | Me irrita/enoja cuando no funciona bien el videojuego por culpa de la videoconsola o el PC   | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 8 | Ya no es suficiente para mí jugar la misma cantidad de tiempo que antes, cuando comencé  | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |

|    |   |   |   |   |   |   |
|----|---|---|---|---|---|---|
| 9  | Dedico menos tiempo a hacer otras actividades, porque los videojuegos me ocupan bastante rato   | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 10 | Estoy obsesionado por subir de nivel, avanzar, ganar prestigio, etc. en los videojuegos   | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 11 | Si no me funciona un videojuego, busco otro rápidamente para poder jugar  | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 12 | Creo que juego demasiado a los videojuegos  | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 13 | Me resulta muy difícil parar cuando comienzo a jugar, aunque tenga que dejarlo porque me llaman mis padres, amigos o tengo que ir a algún sitio | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 14 | Cuando me encuentro mal me refugio en mis videojuegos   | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 15 | Lo primero que hago los fines de semana cuando me levanto es ponerme a jugar con algún videojuego   | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |

Indica con qué frecuencia te ocurren los hechos que aparecen a continuación, tomando como criterio la siguiente escala:

|                          |                             |                            |                                   |                                 |
|--------------------------|-----------------------------|----------------------------|-----------------------------------|---------------------------------|
| <b>0</b><br><b>Nunca</b> | <b>1</b><br><b>Rara vez</b> | <b>2</b><br><b>A veces</b> | <b>3</b><br><b>Con frecuencia</b> | <b>4</b><br><b>Muchas veces</b> |
|--------------------------|-----------------------------|----------------------------|-----------------------------------|---------------------------------|

|    |   |   |   |   |   |   |
|----|---|---|---|---|---|---|
| 16 | He llegado a estar jugando más de tres horas seguidas   | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 17 | He discutido con mis padres, familiares o amigos porque dedico mucho tiempo a jugar con la videoconsola o el PC | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 18 | Cuando estoy aburrido me pongo a jugar un videojuego  | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |

|    |   |   |   |   |   |   |
|----|---|---|---|---|---|---|
| 19 | Me he acostado más tarde o he dormido menos por quedarme jugando con videojuegos  | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 20 | En cuanto tengo un poco de tiempo me pongo a jugar un videojuego, aunque sólo sea un momento  | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 21 | Cuando estoy jugando pierdo la noción del tiempo  | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 22 | Lo primero que hago cuando llego a casa después de clase o el trabajo es ponerme con mis videojuegos  | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 23 | He mentido a mi familia o a otras personas sobre el tiempo que he dedicado a jugar (por ejemplo, decir que he estado jugando media hora, cuando en realidad he estado más tiempo) | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 24 | Incluso cuando estoy haciendo otras tareas (en clase, con mis amigos, estudiando, etc.) pienso en mis videojuegos (cómo avanzar, superar alguna fase o alguna prueba, etc.)       | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 25 | Cuando tengo algún problema me pongo a jugar con algún videojuego para distraerme   | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |

## ANEXO N° 4

### ESCALA DE HABILIDADES SOCIALES

A continuación aparecen frases que describen diversas situaciones, se trata de que las lea muy atentamente y responda en qué medida se identifica o no con cada una de ellas, si le describe o no. No hay respuestas correctas ni incorrectas, lo importante es que responda con la máxima sinceridad posible. Para responder utilice la siguiente clave:

**A** = No me identifico, en la mayoría de las veces no me ocurre o no lo haría.

**B** = No tiene que ver conmigo, aunque alguna vez me ocurra

**C** = Me describe aproximadamente, aunque no siempre actúe así o me sienta así

**D** = Muy de acuerdo, me sentiría así o actuaría así en la mayoría de los casos.

**Encierre con un círculo** la letra escogida a la derecha, en la misma línea donde está la frase que está respondiendo.

|  |         |
|--|---------|
| 1. A veces evito hacer preguntas por miedo a ser estúpido  | A B C D |
| 2. Me cuesta telefonear a tiendas , oficinas, etc. para preguntar algo   | A B C D |
| 3. Si al llegar a mi casa encuentro un defecto en algo que he comprado, voy a la tienda a devolverlo.                | A B C D |
| 4. Cuando en una tienda atienden antes a alguien que entro después que yo, me quedo callado.                         | A B C D |
| 5. Si un vendedor insiste en enseñarme un producto que no deseo en absoluto , paso un mal rato para decirle que “NO” | A B C D |
| 6. A veces me resulta difícil pedir que me devuelvan algo que deje prestado.   | A B C D |
| 7. Si en un restaurant no me traen la comida como le había pedido, llamo al camarero y pido que me hagan de nuevo.   | A B C D |
| 8. A veces no sé qué decir a personas atractivas al sexo opuesto.  | A B C D |
| 9. Muchas veces cuando tengo que hacer un halago no sé qué decir.  | A B C D |

|   |         |
|---|---------|
| 10. Tiendo a guardar mis opiniones a mí mismo.  | A B C D |
| 11. A veces evito ciertas reuniones sociales por miedo a hacer o decir alguna tontería.   | A B C D |
| 12. Si estoy en el cine y alguien me molesta con su conversación, me da mucho apuro pedirle que se calle.                                   | A B C D |
| 13. Cuando algún amigo expresa una opinión con la que estoy muy en desacuerdo prefiero callarme a manifestar abiertamente lo que yo pienso. | A B C D |
| 14. Cuando tengo mucha prisa y me llama una amiga por teléfono, me cuesta mucho cortarla.   | A B C D |
| 15. Hay determinadas cosas que me disgusta prestar, pero si me las piden, no sé cómo negarme.   | A B C D |
| 16. Si salgo de una tienda y me doy cuenta de que me han dado mal vuelto , regreso allí a pedir el cambio correcto                          | A B C D |
| 17. No me resulta fácil hacer un cumplido a alguien que me gusta.   | A B C D |
| 18. Si veo en una fiesta a una persona atractiva del seco opuesto, tomo la iniciativa y me acerco a entablar conversación con ella.         | A B C D |
| 19. Me cuesta expresar mis sentimientos a los demás   | A B C D |
| 20. Si tuviera que buscar trabajo, preferiría escribir cartas de presentación a tener que pasar por entrevistas personales.                 | A B C D |
| 21. Soy incapaz de regatear o pedir descuento al comprar algo.  | A B C D |
| 22. Cuando un familiar cercano me molesta, prefiero ocultar mis sentimientos antes que expresar mi enfado.                                  | A B C D |
| 23. Nunca se cómo “cortar ” a un amigo que habla mucho  | A B C D |
| 24. cuando decido que no me apetece volver a salir con una personas, me cuesta mucho comunicarle mi decisión                                | A B C D |

|   |         |
|---|---------|
| 25. Si un amigo al que he prestado cierta cantidad de dinero parece haberlo olvidado, se lo recuerdo.       | A B C D |
| 26. Me suele costar mucho pedir a un amigo que me haga un favor.  | A B C D |
| 27. Soy incapaz de pedir a alguien una cita   | A B C D |
| 28. Me siento turbado o violento cuando alguien del sexo opuesto me dice que le gusta algo de mi físico     | A B C D |
| 29. Me cuesta expresar mi opinión cuando estoy en grupo   | A B C D |
| 30. Cuando alguien se me "cuela" en una fila hago como si no me diera cuenta.                               | A B C D |
| 31. Me cuesta mucho expresar mi ira , cólera, o enfado hacia el otro sexo aunque tenga motivos justificados | A B C D |
| 32. Muchas veces prefiero callarme o "quitarme de en medio "para evitar problemas con otras personas.       | A B C D |
| 33. Hay veces que no se negarme con alguien que no me apetece pero que me llama varias veces.               | A B C D |

# CASOS

- CASO 1: CHALLCO LUQUE  
STEPHANIE
- CASO 2: GUZMAN COAGUILA  
KAREN

# CASO 1

**STEPHANIE CHALLCO LUQUE**

## **ANAMNESIS**

### **1. DATOS DE FILIACIÓN**

Nombres y apellidos : Thalía

Edad : 19 años

Sexo : Femenino

Fecha de nacimiento : 24/06/1998

Lugar de nacimiento : Arequipa

Grado de instrucción : Secundaria completa

Estado civil : Soltera

Ocupación : Estudiante

Informantes : La paciente y la madre

Lugar de evaluación : Hospital III Goyeneche

Fechas de evaluación : 03, 05 y 06 de julio del 2017

Examinadora : Stephanie Challco Luque

### **2. MOTIVO DE CONSULTA**

Paciente es hospitalizada por ingerir lejía después de que “se sintió muy triste y desesperada” cuando discutió con su enamorado quien la acusó de infidelidad y le dijo que se fuera de su casa.

### **3. HISTORIA DE LA ENFERMEDAD ACTUAL O PROBLEMA ACTUAL**

Thalía relata que, a los trece años, estando en el colegio, sus compañeros la molestaban por su peso, le decían “pelota” “tomate” y otros calificativos, lo que motivó que ella se sintiera triste, sola, preocupada y sin ganas de salir de su casa, comenta que vio en televisión como unos músicos se hacían cortes en las muñecas “para tranquilizarse” y ella por curiosidad se hizo un pequeño corte en la muñeca utilizando la lámina de un tajador. Comenzó a disminuir su alimentación y se hacía cortes en las muñecas mirándose al espejo cada vez que tenía un mal día, sus compañeros la molestaban o su padre le gritaba; “al principio eran cortes superficiales, salía poquita sangre, me hacía cortes en la barriga para que no me diera hambre, en las piernas para que nadie viera”. Luego bajó de peso, se sintió mejor y dejó de hacerse cortes.

Para que ingrese a tercero de secundaria, su madre la cambió a un colegio de mujeres, a lo que ella se disgustó y lloró porque no quería alejarse de sus amigos; en ese colegio conoció una chica quien hizo que frecuentara a un grupo de “emos”, comenta que en ese grupo a veces estaban alegres, a veces tristes, se contaban sus problemas en grupo, se sentía aceptada, fue por esa época donde probó alcohol por primera vez.

Debido a las insistencias de su hija su madre decide regresarla a su antiguo colegio a mitad de año, luego conoció a un chico que se volvió su enamorado, quien se dio cuenta que a veces no comía y le decía “me das asco” “estás escuálida”, ella pensaba que él la quería ayudar y a veces discutían por celos. Un día ella se enteró de que le fue infiel con su compañera de salón, pero decidió no decirle nada a su enamorado de aquel entonces, fue a su casa y le dijo que tenía ganas de tomar, a lo cual tomó “media botella de vodka puro” y terminó en el servicio de emergencia del hospital por intoxicación alcohólica donde estuvo solo un día. Después de darle de alta la llevaron a psiquiatría y psicología, donde se

diagnosticó Anorexia a los 14 años, asiste a terapia cinco meses aproximadamente, porque “pensó que había mejorado y comenzó a comer más seguido”.

En quinto de secundaria la paciente tiene otro enamorado con quien la pasaba mal, “Tenía cambios de humor y con cualquier cosa explotaba”, continúo con su enamorado a pesar de descubrir una infidelidad “él intentaba tapar las mentiras, pero yo me enteraba” volvió a hacerse cortes en los brazos cada vez que él le decía que no la quería o se enteraba que estaba con otra chica. Luego su enamorado le propuso “vamos a estar, pero sin etiquetas” a lo que ella aceptó porque todavía lo quería. Comenta que era celoso “si veía que conversaba con algún chico, se molestaba conmigo, pero él tenía otras parejas” todo eso la hacía sentir confundida.

Terminando el colegio conoció a otros amigos “siempre tuve más amigos hombres que mujeres” quienes la escuchaban y la hacían sentir mejor, comenzó a salir a fiestas, su enamorado la controlaba, le decía que no salga con otros chicos, comenzaban a discutir, allí conoció a un chico que se hizo muy amigo de ella. Fue por esa época que comenzó a tener relaciones sexuales frecuentes, al notar un retraso se hizo una prueba de embarazo que salió positivo, cuando le contó a su enamorado éste le gritó, le dijo que no le importaba y terminó su relación, lo que motivó que ella se sintiera muy triste. Su amigo le brindó apoyo y le dio unas pastillas para que abortara, y que le provocó sangrados abundantes.

En el 2016 conoció a un chico cinco años mayor que ella, quien le daba consejos, ella le contaba sus problemas, la hacía reír, le decía que “ya no te portes mal, no estés triste”, pensaba que él la comprendía, fueron amigos y luego comenzaron una relación de enamorados. Thalía comenta que discutían y luego se reconciliaban, pero sentía que ambos se querían. En marzo de este año ingresó a una universidad particular a la carrera de ingeniería industrial, “más por presión familiar que por vocación” sentía que no le gustaba

la carrera, que había cursos difíciles, su padre le gritaba porque no estudiaba o faltaba a clases y su mamá la defendía. Ya no le gustaba estar en su casa, prefería salir con sus amigos y su enamorado a fiestas u otros lugares; lo que motivó que su padre se enojara más y la riñera cada vez que llegaba tarde.

A veces discutía con su actual enamorado, él era muy celoso, preguntaba con quién conversaba por teléfono, o la insultaba y luego le pedía perdón. Hace aproximadamente un mes, salía más seguido de su casa, no obedecía a su mamá y dormía en la casa de su enamorado, si sus hermanos o madre le prohibían que salga se molestaba, tiraba las cosas, pateaba la puerta, se volvió “más irritable” se “provocaba dolor para calmarse”, la última vez haciéndose corte con botella en la muñeca derecha, luego de una discusión con su enamorado; sólo se sentía bien si salía con su enamorado y sus amigos. Finalizando su semestre en la universidad se enteró que había desaprobado cuatro cursos, después de eso se sentía triste, preocupada porque no sabía que estudiar y si su familia la iba seguir apoyando o no.

La noche anterior a su hospitalización relata que había ingerido bebidas alcohólicas en la casa de su enamorado junto a un amigo, al día siguiente al despertar se da cuenta que está semi vestida y no se acuerda lo que pasó y porque está así. Su enamorado al verla, se enoja y le dice “¿Qué has hecho? Me has engañado, vete, no te quiero volver a ver” la acusa de haberle sido infiel con su amigo, la bota de su casa, ella niega infidelidad, se pone triste, llora y se desespera, se encierra en el baño, su enamorado intenta abrir la puerta, ella “no sabe qué hacer” y al ver lejía lo sirve en su tapa y lo ingiere, inmediatamente siente “quemazón en la garganta”, sale de la casa de su enamorado y va junto a su madre a la que le dice que “tomó lejía” pero su madre piensa que le miente, posterior a eso ingiere sopa para aliviar malestar lo que le ocasiona mayor dolor y vómito alimenticio con rasgos sanguinolentos, es traída a emergencia por su madre y se decide su hospitalización.

#### **4. ANTECEDENTES PERSONALES**

##### **A. ETAPA PRENATAL**

###### **Embarazo:**

Hija fue deseada por ambos padres, no presentó problemas durante la gestación.

##### **B. ETAPA NATAL**

###### **Parto**

El parto fue atendido en el hospital regional, con presentación cefálica, lloro enseguida al nacer y no presentó complicaciones.

##### **C. ETAPA POST NATAL**

###### **Desarrollo psicomotor**

No presentó aparentes problemas de desarrollo, pues irguió la cabeza a los 3 meses, y se sentó sola a los 6 meses, a los 8 meses comenzó a gatear y pasado el primer año comenzó a dar sus primeros pasos. Comienza a balbucear a los 3 meses, siendo a los seis que dice “ma-má “pa-pá” y alrededor de un año sus primeras palabras. Tuvo control de esfínteres aproximadamente a los 2 años y medio.

###### **Síntomas neuropáticos:**

No presentó enuresis ni encopresis, ni terrores nocturnos o sonambulismo.

##### **D. ETAPA PRE- ESCOLAR Y ESCOLAR**

Ingresó a los 6 años a primaria después de estar 3 años en inicial, estudia en colegio nacional, en la escuela era aplicada, tenía pocos amigos, nunca desaprobó un curso, era alegre y traviesa. Comienza sus estudios secundarios en colegio particular, en segundo de secundaria volvía a su casa triste y preocupada porque sus compañeros la molestaban por su peso. Para iniciar su tercer grado su madre decide cambiarle de colegio, ella le suplicó que no lo hiciera, pero aun así su madre lo hizo, se sentía triste y sola porque extrañaba a sus antiguos compañeros, comienza a frecuentar

grupos de “emos”. A mitad de año escolar regresa a su antiguo colegio, donde su rendimiento fue regular, no desaprobó algún curso ni repitió de año. Saliendo del colegio comienza a estudiar gastronomía en Stendal al cual asiste por un mes, según indica “Porque no era lo que pensaba”. A los 19 años ingresa a universidad particular a estudiar Ingeniería industrial “más por presión familiar que por vocación”, sentía que no le gustaba la carrera, que había cursos difíciles, termina desaprobando 4 cursos en su primer semestre, lo que la hizo sentir triste y preocupada. Actualmente quiere dejar de estudiar esa carrera para seguir alguna otra que le guste.

#### **E. DESARROLLO Y FUNCIÓN SEXUAL:**

Menarquia a los 12 años, régimen catamenial irregular, recibió información sobre sexualidad en la pubertad por parte de su profesora.

#### **F. DESARROLLO PSICOSEXUAL:**

Se identifica como mujer, de sexo femenino de preferencia heterosexual, refiere haber tenido 4 enamorados, pero solo con los dos últimos tuvo relaciones sexuales. Inicio de relación sexual a los 15 años aproximadamente, a los 16 años se embarazó y provocó aborto. Actualmente lleva vida sexual activa con su enamorado.

#### **G. HISTORIA DE LA RECREACIÓN Y DE LA VIDA**

En su niñez era traviesa y alegre, le gustaba hacer nuevos amigos, compartía juegos, en la secundaria tuvo pocos amigos, aunque si sufrió cuando la cambiaron de colegio, sentía que no encajaba y extrañaba a sus antiguos compañeros de colegio. Manifiesta que “tiene más amigos hombres que mujeres” le gusta salir por la noche a fiestas o reuniones con su enamorado o amigos.

#### **H. RELIGIÓN:**

Ninguna

## **I. HÁBITOS E INFLUENCIA NOCIVA O TOXICA:**

**Alimenticios:** El primer día de hospitalización es disminuido, luego se mantiene conservado, madre refiere que en casa la paciente come 3 veces al día, pero no en exceso. Ha presentado anorexia a los 14 años.

**Sueño:** Disminuido, debido a los acontecimientos recientes; paciente afirma que normalmente no presenta problemas para dormir.

**Aseo:** Conservado

**Alcohol:** La paciente precisa que a los 14 años prueba por primera vez alcohol en fiestas y reuniones con los “emos”, siendo hospitalizada una vez por intoxicación alcohólica luego de descubrir infidelidad. En los últimos meses ha estado ingiriendo bebidas alcohólicas con su enamorado y amigos una a dos veces por semana.

**Cigarrillo:** Niega

**Otras sustancias tóxicas:** La paciente refiere que hace 2 años probó marihuana, siendo esa la única vez.

## **5. ANTECEDENTE MORBIDOS PERSONALES**

### **A. ENFERMEDAD Y ACCIDENTES**

- Hospitalizada una vez por intoxicación alcohólica
- Anorexia a los 14 años
- Aborto a los 16 años

### **B. PERSONALIDAD PRE MÓRBIDA**

Paciente era traviesa y alegre en la primaria, se mostraba engreída sobre todo con su madre quien la trataba de complacer en todo, la relación con su padre era escueta, porque éste era autoritario y no había mucha relación con sus hermanos porque eran mayores que ella. En la secundaria venía triste y preocupada del colegio porque sus compañeros la molestaban con su peso, fue cuando se hacía cortes “para

tranquilizarse”. Cuando su madre decidió cambiarle de colegio ella se sentía triste y sola, comienza a frecuentar a grupos de “emos” donde se siente aceptada, regresa a su antiguo colegio a mitad de año, donde empieza a salir con un chico que la trataba mal, siendo su relación bastante inestable, teniendo cambios de humor frecuentes, se hacía cortes en las muñecas y otras partes, a los 14 donde fue internada por intoxicación alcohólica después de descubrir infidelidad de su enamorado y siendo diagnosticada con anorexia. Después mantiene relación afectiva con otra persona quien la trataba mal, descubre infidelidad, tiene un aborto, luego tiene otra pareja con quien tiene altibajos, cambios de humor cuando las cosas no salen como ella quiere o sufre decepciones, celos, se hace corte en el brazo cuando discute con su enamorado e ingiere lejía después de que su enamorado la acusa de infidelidad.

## 6. ANTECEDENTES FAMILIARES

### A. COMPOSICION FAMILIAR:

- **Padre:** Tomas, de 57 años, ocupación taxista.
- **Madre:** Rufina, 56 años, vendedora de ropa, quien más se preocupa por la paciente.
- **Hermanos:** Sandro y Javier de 35 y 33 años respectivamente, quienes viven con sus respectivas familias. Siendo Sandro el que más se preocupa por la actual situación de su hermana menor.

### B. DINÁMICA FAMILIAR

La paciente presenta relación conflictiva con su padre, pues recuerda que éste la trataba mal desde pequeña y nunca la apoyaba, su relación con él es distante, y evita conversar con él; por otro lado, siente aprecio hacia su madre, pero evita contarle sus problemas porque piensa que ella no la entenderá, últimamente siente que nadie en su casa la comprende. Se enoja si le prohíben salir o cuando la riñen porque se sale

de casa y llega tarde o al día siguiente. La relación con sus hermanos actualmente es de cordialidad, piensa que no puede confiar en ellos porque son mayores y ya tienen su familia. Su madre y su hermano mayor son los que actualmente están más preocupados por su estado.

### C. CONDICIONES SOCIO-ECONÓMICAS

Vive con sus padres en vivienda propia, de material noble y con todos los servicios básicos.

### D. ANTECEDENTES FAMILIARES PATOLÓGICOS

- **Padre:** Problemas al corazón
- **Madre:** Padeció de hepatitis y actualmente recibe medicación para problemas de refrío.
- **Hermanos:** No refiere
- **Otros:** Madre refiere que su tía lejana se quitó la vida, desconoce los motivos.

## 7. RESUMEN

En la secundaria sus compañeros la molestaban por su peso, comenzó a comer menos y llegando a hacerse cortes en las muñecas cuando tenía un mal día. Cuando se cambió de colegio ella se sentía triste y sola, comienza a frecuentar grupos de “emos”, donde prueba por primera vez alcohol; regresa a su antiguo colegio, empieza a salir con un chico que la trataba mal, le insultaba, a los 14 fue internada por intoxicación alcohólica después de descubrir infidelidad de su enamorado y siendo diagnosticada con anorexia.

En quinto de secundaria tiene otro enamorado con quien la pasaba mal, “Tenía cambios de humor y con cualquier cosa explotaba”, continúo con su enamorado a pesar de descubrir una infidelidad, volvió a hacerse cortes en los brazos cada vez que él le decía que no la quería o se enteraba que estaba con otra chica. Después de terminar el colegio frecuentaba fiestas conoció a otros amigos “siempre tuve más amigos hombres que mujeres” quienes la

escuchaban y la hacían sentir mejor, su enamorado la celaba, luego se embarazó y provocó abortó, se sintió muy triste cuando se terminó la relación. Después comienza relación con un chico cinco años mayor que ella, con quien se sentía comprendida, refiere que discutían y luego se reconciliaban, pero sentía que ambos se querían. La paciente presenta relación conflictiva con su padre, pues recuerda que éste la trataba mal desde pequeña y nunca la apoyaba, su relación con él es distante, y evita conversar con él; por otro lado, siente aprecio hacia su madre, pero evita contarle sus problemas porque piensa que ella no la entenderá.

Hace un mes salía más seguido de su casa, no obedecía a su mamá y dormía en la casa de su enamorado, si le prohibían que salga se molestaba, tiraba las cosas, pateaba la puerta, se volvió “más irritable” se “provocabo dolor para calmarse”, la última vez haciendo corte con botella en la muñeca derecha, luego de discusión con su enamorado. Refiere haber probado bebidas alcohólicas en la casa de su enamorado junto a un amigo, al día siguiente, amanece semivestida y su enamorado la acusa de infidelidad y la bota de su casa, ella niega infidelidad, se pone triste, llora y se desespera, se encierra en el baño, “no sabe qué hacer”, ingiere lejía, inmediatamente siente “quemazón en la garganta”, posterior a eso ingiere sopa para aliviar malestar lo que le ocasiona mayor dolor y vómito alimenticio con rasgos sanguinolentos, es traída a emergencia por su madre y se decide su hospitalización.

STEPHANIE CHALLCO LUQUE

*Bachiller en Psicología*

## **EXAMEN MENTAL**

### **1. PORTE, COMPORTAMIENTO Y ACTITUD**

La evaluada aparenta edad menor a la referida, es de contextura delgada, piel trigueña, ojos negros, va vestida con ropa holgada, usa lentes de corrección, cabello de múltiples colores, tatuaje en el antebrazo derecho, presenta cicatrices de cortes en ambos brazos y antebrazos, y una cicatriz de corte reciente en muñeca derecha. Su tono de voz adecuado, mantiene contacto visual, al principio se muestra tímida y suspicaz, posteriormente colabora con el interrogatorio y se muestra asequible, su expresión facial denota tristeza al recordar el evento que la llevó a hospitalización, muestra preocupación pues no sabe cuándo le darán de alta y espera a que su enamorado llegue.

### **2. ATENCIÓN, CONCIENCIA Y ORIENTACIÓN**

#### **A. ATENCIÓN**

Presenta un predominio de la atención voluntaria con un adecuado nivel de concentración respondiendo satisfactoriamente a los estímulos que se le presentan.

#### **B. CONCIENCIA**

No presenta fluctuaciones.

#### **C. ORIENTACIÓN**

Orientada en tiempo, lugar y persona, pues sabe la fecha, el lugar donde se encuentra y refiere datos personales.

### **3. LENGUAJE**

Su lenguaje es fluido sin aceleraciones, su pronunciación es clara, su dialogo es coherente y ordenado, su vocabulario acorde a su grado de instrucción, no presenta alteraciones en el lenguaje comprensivo pues responde correctamente a las indicaciones que se le da durante las evaluaciones.

#### **4. PENSAMIENTO**

El curso de su pensamiento es lógico, manteniendo la idea del tema en conversación, el contenido del mismo es el adecuado en relación a su experiencia presente, actualmente niega ideas suicidas, presenta ciertas distorsiones cognitivas pues idealiza a su actual enamorado, piensa que “Nadie la va a querer como él” “él es muy bueno conmigo, me ayuda, es celoso porque me quiere”.

#### **5. MEMORIA**

Su memoria remota y reciente están conservadas pues es capaz de recordar hechos cronológicos de su historia personal y familiar; así como también acontecimientos recientes como el motivo de su hospitalización y todo lo aconteció posterior a eso.

#### **6. FUNCIONAMIENTO INTELECTUAL**

Con respecto a sus funciones intelectuales su capacidad de comprensión, razonamiento y juicio se encuentran conservados, con niveles de cálculo y abstracción de acuerdo a lo esperado, pues puede interpretar refranes y operaciones aritméticas sencillas, según su grado de instrucción y nivel socio cultural.

#### **7. ESTADO DE ÁNIMO Y AFECTOS**

Al principio de las evaluaciones, se mostró tímida, posteriormente colaboró con el interrogatorio, manifestando sentirse preocupada y triste al recordar el motivo de su hospitalización, y expectante a la llegada de su enamorado; en las posteriores evaluaciones se mostró más tranquila, mostrando concordancia entre lo que dice y expresa emocionalmente, como cuando la molestaban en su colegio, las vivencias con su antiguo enamorado, la situación con su familia, y los sentimientos que tiene hacia su actual pareja.

## **8. COMPRENSIÓN Y GRADO DE INCAPACIDAD DEL PROBLEMA**

La evaluada sabe que tiene un problema el cual está interfiriendo en su vida personal, familiar y académica; reconoce las probables consecuencias de los actos que realiza, sin embargo, tiende a no dar valor a todas sus fallas, refiere que está dispuesta a aceptar el apoyo que sea necesario.

## **9. RESUMEN**

La evaluada aparenta edad menor a la referida, contextura delgada, va vestida con ropa holgada, usa lentes de corrección, cabello de múltiples colores, tatuaje en el antebrazo derecho, presenta cicatrices de cortes en ambos brazos y antebrazos, y una cicatriz de corte reciente en muñeca derecha. Tono de voz adecuado, al principio de las evaluaciones se muestra tímida y suspicaz, posteriormente colabora con el interrogatorio y se muestra asequible, su expresión facial denota tristeza al recordar el evento que la llevó a hospitalización, muestra preocupación pues no sabe cuándo le darán de alta y espera a que su enamorado llegue. Se encuentra lúcida, orientada en tiempo, lugar y persona, sin alteraciones en su lenguaje expresivo y comprensivo, curso de pensamiento lógico, niega ideas suicidas, presenta ciertas distorsiones cognitivas con respecto a su enamorado, piensa que “Nadie la va a querer como él” “él es muy bueno conmigo, me ayuda, es celoso porque me quiere”. Memoria remota y reciente están conservadas, funcionamiento intelectual adecuado, en las evaluaciones muestra concordancia entre lo que dice y expresa emocionalmente, con respecto a la comprensión de su problema reconoce las probables consecuencias de los actos que realiza, sin embargo, tiende a no dar valor a todas sus fallas.

STEPHANIE CHALLCO LUQUE

*Bachiller en Psicología*

## INFORME PSICOMÉTRICO

### **1. DATOS DE FILIACIÓN:**

Nombres y apellidos : Thalía  
Edad : 19 años  
Sexo : Femenino.  
Fecha de nacimiento : 24/06/1998  
Lugar de nacimiento : Arequipa.  
Grado de instrucción : Secundaria completa  
Estado civil : Soltera  
Ocupación : Estudiante  
Informantes : La paciente y la madre  
Lugar de evaluación : Hospital III Goyeneche  
Fechas de evaluación : 03, 05 y 06 de julio del 2017  
Examinadora : Stephanie Challco Luque

### **2. OBSERVACIONES GENERALES**

Al principio de las evaluaciones se muestra tímida y suspicaz, una vez establecido el rapport, coopera con el interrogatorio y se muestra asequible y colaboradora al responder las preguntas y cuando se le pide que ejecute ciertos ejercicios como dibujar y la prueba de inteligencia. Durante el transcurso de las evaluaciones muestra concordancia entre lo que dice y expresa emocionalmente, prestando atención a las indicaciones, mostrando interés y curiosidad, así como preguntando cuando tiene alguna duda sobre las preguntas de los cuestionarios, donde manifiesta que a veces si está de acuerdo con lo enunciados y a veces no, mostró mayor entusiasmo cuando se le pidió dibujar.

### **3. INSTRUMENTOS UTILIZADOS**

- Test de Inteligencia no verbal TONI II Forma A
- Inventario Clínico Multiaxial MILLON II
- Test proyectivo de la Figura Humana de Karen Machover

### **4. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS**

#### **A. TEST DE INTELIGENCIA NO VERVERAL TONI II forma A**

| PUNTAJE<br>DIRECTO | PERCENTIL | COEFICIENTE<br>INTELECTUAL |
|--------------------|-----------|----------------------------|
| 28                 | 69        | 104                        |

La evaluada obtuvo un puntaje directo igual a 28, un percentil de 69, lo cual le da un coeficiente intelectual de 104, que la ubica en un nivel de inteligencia promedio; lo cual quiere decir que tiene la capacidad para adaptarse al medio y resolver problemas; sin embargo, debido a la problemática que presenta se observa cierta dificultad para solucionar los aspectos problemáticos de su conducta y personalidad.

## B. INVENTARIO CLÍNICO MULTIAXIAL MILLON II

| PATRONES CLÍNICOS DE PERSONALIDAD       | PUNTAJE FINAL | INDICADOR |
|---|---------------|-----------|
| 1 Esquizoide                            | 66            | Sugestivo |
| 2 Evitativo                             | 95            | Elevado   |
| 3 Dependiente                           | 61            | Sugestivo |
| 4 Histriónico                           | 80            | Moderado  |
| 5 Narcisista                            | 68            | Sugestivo |
| 6A Antisocial                           | 105           | Elevado   |
| 6B Agresivo Sádico                      | 78            | Moderado  |
| 7 Compulsivo                            | 15            | Nulo      |
| 8A Pasivo -agresivo                     | 110           | Elevado   |
| 8B Autoderrotista                       | 107           | Elevado   |
| <b>PATOLOGÍA SEVERA DE PERSONALIDAD</b> |               |           |
| S Esquizotípico                         | 66            | Sugestivo |
| C Borderline                            | 111           | Elevado   |
| P Paranoide                             | 66            | Sugestivo |
| <b>SÍNDROMES CLÍNICOS</b>               |               |           |
| A Ansiedad                              | 59            | Bajo      |
| H Somatomorfo                           | 50            | Bajo      |
| N Bipolar                               | 57            | Bajo      |
| D Distimia                              | 74            | Sugestivo |
| B Dependencia de alcohol                | 89            | Elevado   |
| T Dependencia de drogas                 | 78            | Moderado  |

- **Patrones clínicos de personalidad**

La evaluada presenta *indicadores elevados* en los patrones clínicos de personalidad *Evitativo, Antisocial, Pasivo-agresivo y Autoderrotista*. Manifiesta un confuso y constante fondo de tensión, tristeza y enfado, vacila entre el deseo de afecto y el miedo al rechazo, devalúa sus propios logros e informa de sentimientos de soledad y vacío, presenta escasos mecanismos para canalizar las necesidades, dominar los impulsos y resolver los conflictos. No es capaz de cumplir, o se niega de forma voluntaria a cumplir sus obligaciones, es despectiva con ideales tradicionales y convencionales, en ocasiones le cuesta planificar y considerar alternativas, no presta atención a las posibles consecuencias, siente que no está limitada por lugares, otras personas o rutinas. Se resiste a cumplir las expectativas de otras personas, asume roles conflictivos y cambiantes en sus relaciones sociales, llega a descargar su enfado y otras emociones molestas hacia entornos o personas que no son las causantes, se considera una persona incomprendida, despreciada y desilusionada ante la vida. Tiende a mostrar aspecto afligido para inducir culpabilidad y malestar en los demás, experimenta emociones y sentimientos conflictivos respecto a si misma y al otro, principalmente amor, rabia y culpa, asimismo siente que al fracasar ante las expectativas de las demás personas o sí misma merece sufrir consecuencias dolorosas.

- **Patología severa de personalidad**

Presenta *indicador elevado* en la escala *Bordeline*, que se caracteriza por un nivel de energía desordenada en explosiones repentinamente imprevistas e impulsivas; aunque necesita de atención y afecto de ciertas personas es imprevisiblemente oposicionista, llegando a provocar más el rechazo que el apoyo, reacciona ante los temores de separación y aislamiento de forma furiosa y a menudo autolesiva. Experimenta percepciones o pensamientos fluctuantes; en situaciones de estrés presenta baja

tolerancia a la ansiedad y frustración, escaso control de impulsos, tiene cambios marcados de la normalidad a la depresión y luego a la excitación, puede padecer largos periodos de abatimiento o apatía intercalados de enfado, inquietud o euforia. Intenta redimirse de sus acciones abruptas y de sus estados de humor cambiantes mediante expresiones de arrepentimiento y conductas autopunitivas.

- **Síndromes clínicos**

Presenta *indicador elevado de Dependencia de alcohol* lo que indica una historia referente al consumo de esta bebida, habiendo hecho esfuerzos para superar esta dificultad con mínimo esfuerzo.

#### **C. TEST PROYECTIVO DE LA FIGURA HUMANA DE KAREN MACHOVER**

La evaluada dibujó en primer lugar a ella misma, posteriormente hizo el dibujo de su enamorado, respondió acerca de las características físicas, gustos, temores y comportamiento de ambos. Siendo remarcado la referencia hacia su actual enamorado con respecto hacia el trato con ella “Antes me trataba mal, me decía cosas feas, luego lo perdonaba, ahora es bueno conmigo, me ayuda, me comprende, a veces se enoja, pero no como antes”.

Presenta rasgos infantiles, dependencia a ciertas personas mostrando así un afecto inapropiado, emocionalmente lábil, así mismo muestra rasgos de egocentrismo; hay una falta de coordinación entre sus impulsos y sus funciones intelectuales, presentó algunas veces ideas suicidas. Se siente descontenta con su cuerpo y otras características físicas, algunas veces preocupación por su peso, presenta cierta dependencia emocional, en ocasiones se ha sentido inadaptada socialmente, llegando al aislamiento, también presenta conflictos con la figura paterna. Hay rasgos de agresividad, conflictos con su imagen corporal y temor a exponer su cuerpo, bajo control de impulsos y poca

tolerancia a la frustración y a la presión, ansiedad ante los acontecimientos recientes, preocupaciones de índole afectiva, inseguridad consigo misma, inestabilidad emocional y preocupación sexual.

## 5. RESUMEN

Vacila entre el deseo de afecto y el miedo al rechazo, devalúa sus propios logros e informa de sentimientos de soledad y vacío, no presta atención a las posibles consecuencias. Tiende a mostrar aspecto afligido para inducir culpabilidad y malestar en los demás, experimenta emociones y sentimientos conflictivos respecto a si misma y al otro, principalmente amor, rabia y culpa, asimismo siente que al fracasar ante las expectativas de las demás personas o sí misma merece sufrir consecuencias dolorosas.

Reacciona ante los temores de separación y aislamiento de forma furiosa y a menudo autolesiva. Experimenta percepciones o pensamientos fluctuantes, puede padecer largos periodos de abatimiento o apatía intercalados de enfado, inquietud o euforia. Intenta redimirse de sus acciones abruptas y de sus estados de humor cambiantes mediante expresiones de arrepentimiento y conductas autopunitivas. Asimismo, tiene problemas con el consumo de bebidas alcoholicas. Presenta rasgos infantiles, dependencia a ciertas personas, emocionalmente lábil, muestra rasgos de egocentrismo; hay una falta de coordinación entre sus impulsos y sus funciones intelectuales, presentó algunas veces ideas suicidas, se siente descontenta con su cuerpo, se ha sentido inadaptada socialmente, llegando al aislamiento, también presenta conflictos con la figura paterna. Hay rasgos de agresividad, conflictos con su imagen corporal, bajo control de impulsos y poca tolerancia a la frustración y a la presión, preocupaciones de índole afectiva, inseguridad consigo misma, inestabilidad emocional y preocupación sexual.

STEPHANIE CHALLCO LUQUE

*Bachiller en Psicología*

## INFORME PSICOLÓGICO

### **1. DATOS DE FILIACIÓN:**

Nombres y apellidos : Thalía  
Edad : 19 años  
Sexo : Femenino.  
Fecha de nacimiento : 24/06/1998  
Lugar de nacimiento : Arequipa.  
Grado de instrucción : Secundaria completa  
Estado civil : Soltera  
Ocupación : Estudiante  
Informantes : La paciente y la madre  
Lugar de evaluación : Hospital III Goyeneche  
Fechas de evaluación : 03, 05 y 06 de julio del 2017  
Examinadora : Stephanie Challco Luque

### **2. MOTIVO DE CONSULTA:**

Paciente es hospitalizada por ingerir lejía después de que “se sintió muy triste y desesperada” cuando discutió con su enamorado quien la acusó de infidelidad y le dijo que se fuera de su casa.

### **3. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS UTILIZADOS**

- ✚ Observación
- ✚ Entrevista
- ✚ Pruebas psicológicas

- Test de Inteligencia no verbal TONI II Forma A
- Inventario Clínico Multiaxial MILLON II
- Test proyectivo de la Figura Humana de Karen Machover

#### **4. ANTECEDENTES PERSONALES Y FAMILIARES**

No presentó problemas durante la gestación y el parto ni dificultades en su desarrollo. En la primaria era aplicada, tenía pocos amigos, nunca desaprobó un curso, era alegre y traviesa. En la secundaria sus compañeros la molestaban por su peso, comenzó a comer menos y llegando a hacerse cortes en las muñecas cuando tenía un mal día, después de bajar de peso, se sintió mejor y dejó de hacerse cortes.

Cuando se cambió de colegio ella se sentía triste y sola porque extrañaba a sus antiguos compañeros, comienza a frecuentar grupos de “emos”, donde prueba por primera vez alcohol; regresa a su antiguo colegio, empieza a salir con un chico que la trataba mal, la insultaba, a los 14 años fue internada por intoxicación alcohólica después de descubrir infidelidad de su enamorado y siendo diagnosticada con anorexia.

En quinto de secundaria tiene otro enamorado con quien la pasaba mal, “Tenía cambios de humor y con cualquier cosa explotaba”, continúo con su enamorado a pesar de descubrir una infidelidad, volvió a hacerse cortes en los brazos cada vez que él le decía que no la quería o se enteraba que estaba con otra chica. Después de terminar el colegio frecuentaba fiestas conoció a otros amigos “siempre tuve más amigos hombres que mujeres” quienes la escuchaban y la hacían sentir mejor, su enamorado la celaba, luego se embarazó y provocó abortó, asimismo se sintió muy triste cuando su enamorado la dejó.

El año pasado comienza relación con un chico cinco años mayor que ella, con quien se sentía comprendida, refiere que discutían y luego se reconciliaban, pero sentía que ambos

se querían. En marzo de este año ingresó a una universidad particular, sentía que no le gustaba la carrera, que había cursos difíciles.

La paciente presenta relación conflictiva con su padre, pues recuerda que éste la trataba mal desde pequeña y nunca la apoyaba, su relación con él es distante, y evita conversar con él; por otro lado, siente aprecio hacia su madre, pero evita contarle sus problemas porque piensa que ella no la entenderá

Hace un mes salía más seguido de su casa, no obedecía a su mamá y dormía en la casa de su enamorado, si le prohibían que salga se molestaba, tiraba las cosas, pateaba la puerta, se volvió “más irritable” se “provocabo dolor para calmarse”, la última vez haciéndose corte con botella en la muñeca derecha, luego de discusión con su enamorado. Finalizando su semestre en la universidad se enteró que había desaprobado 4 cursos, después de eso se sentía triste, preocupada porque no sabía que estudiar y si su familia la iba seguir apoyando o no.

Refiere haber probado bebidas alcohólicas en la casa de su enamorado junto a un amigo, al día siguiente, amanece semivestida y su enamorado la acusa de infidelidad y la bota de su casa, ella niega infidelidad, se pone triste, llora y se desespera, se encierra en el baño, “no sabe qué hacer”, ingiere lejía, inmediatamente siente “quemazón en la garganta”, posterior a eso ingiere sopa para aliviar malestar lo que le ocasiona mayor dolor y vómito alimenticio con rasgos sanguinolentos, es traída a emergencia por su madre y se decide su hospitalización.

## **5. OBSERVACIONES CONDUCTUALES**

La evaluada aparenta edad menor a la referida, contextura delgada, va vestida con ropa holgada, usa lentes de corrección, cabello de múltiples colores, tatuaje en el antebrazo derecho, presenta cicatrices de cortes en ambos brazos y antebrazos, y una cicatriz de corte reciente en muñeca derecha. Tono de voz adecuado, al principio de las evaluaciones se muestra tímida y suspicaz, posteriormente colabora con el interrogatorio y se muestra asequible, su expresión facial denota tristeza al recordar el evento que la llevó a hospitalización, muestra preocupación pues no sabe cuándo le darán de alta y espera a que su enamorado llegue. Se encuentra lúcida, orientada en tiempo, lugar y persona, sin alteraciones en su lenguaje expresivo y comprensivo, curso de pensamiento lógico, niega ideas suicidas, presenta ciertas distorsiones cognitivas con respecto a su enamorado, piensa que “Nadie la va a querer como él” “él es muy bueno conmigo, me ayuda, es celoso porque me quiere”. Con respecto a la comprensión de su problema reconoce las probables consecuencias de los actos que realiza, sin embargo, tiende a no dar valor a todas sus fallas.

## **6. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS**

Thalía tiene un coeficiente intelectual que la ubica en un nivel de inteligencia promedio, lo cual indica que tiene la capacidad para adaptarse al medio y resolver problemas.

Con respecto a su personalidad es alguien que experimenta emociones y sentimientos conflictivos con respecto a si misma y a otros, esto se evidencia de diversas formas en la revisión de su historia personal, pues desea sentirse querida y aceptada pero también le teme al rechazo, lo que provoca estados de tensión, tristeza y enfado. Todo esto debido en primer lugar a la inseguridad consigo misma, baja autoestima, los complejos con su propio cuerpo, que se evidencia al tratar de ocultarlo con ropas holgadas y la poca tolerancia ante comentarios negativos de otras personas respecto a ella.

Presenta dependencia a personas con las que establecido relaciones afectivas, que, aunque se han caracterizado por presentar infidelidad, celos y malos tratos hacia su persona, ella no se ha alejado sino hasta que tuvieron que pasar ciertas situaciones. Durante los días de su hospitalización se mostró expectante a la llegada de su enamorado, mencionando que “Nadie la va a querer como él” “él es muy bueno conmigo, me ayuda, es celoso porque me quiere”.

Experimenta estados de ánimo fluctuantes, padece largos periodos de abatimiento o apatía intercalados de enfado, inquietud o euforia, en casa si le prohibían que salga se molestaba, tiraba las cosas, pateaba la puerta, se volvió “más irritable”. Reacciona ante los temores de separación de forma impulsiva y a menudo autolesiva, se ha hecho cortes y a atentado contra su vida llevada por la frustración cuando ha tenido conflictos en sus relaciones afectivas, sintiéndose “Desesperada y triste”, lo que evidencia un escaso control de sus impulsos y labilidad emocional ante situaciones problemáticas.

Informa sentimientos de soledad y vacío, se siente incomprendida, presenta rasgos infantiles y muestra rasgos de egocentrismo; también presenta conflictos con la figura paterna, pues recuerda que su padre la trataba mal desde pequeña y nunca la apoyaba, su relación es distante y evita conversar con él; por otro lado, siente aprecio hacia su madre, pero evita contarle sus problemas porque piensa que ella no la entenderá.

Intenta redimirse de sus acciones abruptas y de sus estados de humor cambiantes mediante expresiones de arrepentimiento y conductas autopunitivas ya sea con su familia u otras personas. Ha ingerido bebidas alcohólicas en exceso, en los últimos meses ha estado consumiendo 1 a 2 veces por semana con su enamorado y otros amigos, habiendo hecho esfuerzos para superar esas dificultades con mínimo éxito. Con respecto a la comprensión de su problema menciona que reconoce las probables consecuencias de los actos que realiza, sin embargo, tiende a no dar valor a todas sus fallas.

## **7. DIAGNÓSTICO**

Thalía posee un nivel de inteligencia promedio, experimenta emociones y sentimientos conflictivos respecto a si misma y al otro. Intenta redimirse de sus acciones abruptas y de sus estados de humor cambiantes mediante expresiones de arrepentimiento y conductas autopunitivas. Presenta dependencia a personas con las que establecido relaciones afectivas, reacciona ante los temores de separación y aislamiento de forma impulsiva, y a menudo autolesiva, ha presentado ideas suicidas. Padece largos periodos de abatimiento o apatía intercalados de enfado, inquietud o euforia, rasgos de agresividad, bajo control de impulsos, inestabilidad emocional, ha ingerido bebidas alcohólicas en exceso, en los últimos meses ha estado consumiendo 1 a 2 veces por semana. **Configurando así un Trastorno de Personalidad Límite (F60.3), así como también Problemas relacionados al uso de Alcohol (Z72.1)**

## **8. PRONÓSTICO**

Reservado, ya que los factores de índole afectivo y familiar son determinantes para coadyuvar en la evolución del caso, así como también las características propias de su personalidad.

## **9. RECOMENDACIONES**

- Psicoterapia Individual
- Psicoterapia familiar
- Se recomienda tratamiento psiquiátrico

STEPHANIE CHALLCO LUQUE

*Bachiller en Psicología*

## PLAN PSICOTERAPEÚTICO

### **1. DATOS DE FILIACIÓN:**

|                      |                                 |
|----------------------|---------------------------------|
| Nombres y apellidos  | : Thalía                        |
| Edad                 | : 19 años                       |
| Sexo                 | : Femenino.                     |
| Fecha de nacimiento  | : 24/06/1998                    |
| Lugar de nacimiento  | : Arequipa.                     |
| Grado de instrucción | : Secundaria completa           |
| Estado civil         | : Soltera                       |
| Ocupación            | : Estudiante                    |
| Informantes          | : La paciente y la madre        |
| Lugar de evaluación  | : Hospital III Goyeneche        |
| Fechas de evaluación | : 03, 05 y 06 de julio del 2017 |
| Examinadora          | : Stephanie Challco Luque       |

### **2. DIAGNÓSTICO**

Thalía posee un nivel de inteligencia promedio, experimenta emociones y sentimientos conflictivos respecto a si misma y al otro. Intenta redimirse de sus acciones abruptas y de sus estados de humor cambiantes mediante expresiones de arrepentimiento y conductas autopunitivas. Presenta dependencia a personas con las que establecido relaciones afectivas, reacciona ante los temores de separación y aislamiento de forma impulsiva, y a menudo autolesiva, ha presentado ideas suicidas. Padece largos periodos de abatimiento o apatía intercalados de enfado, inquietud o euforia, rasgos de agresividad, bajo control de impulsos, inestabilidad emocional, ha ingerido bebidas alcohólicas en exceso, en los

últimos meses ha estado consumiendo 1 a 2 veces por semana. **Configurando así un Trastorno de Personalidad Límite (F60.3), así como también Problemas relacionados al uso de Alcohol (Z72.1)**

### **3. OBJETIVOS**

#### **GENERAL**

Lograr que la persona tenga un mayor control en sus impulsos adaptándolas a las características de su vida personal y social.

#### **ESPECÍFICOS**

- Aprender técnicas de relajación y autocontrol ante las situaciones que le pueden resultar estresantes.
- Identificar sus cogniciones distorsionadas, así como sus conductas inapropiadas
- Identificar sus principales necesidades y el reconocimiento de sus virtudes y falencias.
- Resolución de problemas

#### 4. DESCRIPCIÓN DEL PLAN PSICOTERAPEUTICO

| <b>SESIÓN</b>      | <b>01 y 02</b>  |
|--------------------|---|
| <b>TÉCNICA</b>     | Relajación progresiva de Jacobson   |
| <b>OBJETIVO</b>    | Lograr que la paciente aprenda a relajarse por sí misma para que así pueda disminuir los estados de tensión, nerviosismo y ansiedad que se puedan presentar en numerosas situaciones.   |
| <b>DESCRIPCIÓN</b> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificar las situaciones que le producen una mayor tensión.</li> <li>• Se pide a la paciente que se ubique en una silla cómoda, que cierre los ojos y que respire con tranquilidad tomando el aire por la nariz y expulsándolo por la boca lentamente, este ejercicio se debe realizar por 3 veces.</li> <li>• Se inicia con los ejercicios de relajación, que consisten en tensar y relajar los distintos grupos musculares del cuerpo.</li> <li>• Darle las siguientes instrucciones en voz baja <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Recorre mentalmente tu cuerpo para tomar conciencia de cómo están los músculos de las diferentes zonas y relajarlos. Comenzará por los músculos del cuero cabelludo y la cara y continuará progresivamente por los hombros, cuello, tórax, abdomen, brazos y piernas hasta que consiga la relajación de todo el cuerpo.</li> <li>○ Observar las sensaciones que experimenta el cuerpo totalmente relajado y permanecer unos minutos en ese estado de relajación.</li> <li>○ Finalizar moviendo lentamente los pies, las manos, los músculos de la cara, los brazos y</li> </ul> </li> </ul> |

|                   |  |
|-------------------|--|
|                   | <p>las piernas. Por último, abrir los ojos cuando se encuentre totalmente recuperado.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Indicarle que no piense en nada, sólo en la agradable sensación de estar relajado. Repitiendo te sientes tranquilo, agradable, relajado, muy tranquilo, agradable, relajado.</li> <li>• En seguida complementaremos este ejercicio con otras formas de respiración</li> </ul> |
| <b>TIEMPO</b>     | 45 minutos   |
| <b>MATERIALES</b> | Ambiente relajado y tranquilo  |

|                    |   |
|--------------------|---|
| <b>SESIÓN</b>      | <b>03</b>   |
| <b>TÉCNICA</b>     | Restructuración Cognitiva   |
| <b>OBJETIVO</b>    | Sustituir pensamientos irracionales o distorsionados por otros más coherentes   |
| <b>DESCRIPCIÓN</b> | <p>La terapeuta y la paciente identifican juntos las suposiciones, creencias y expectativas y formulan la manera de verlas como hipótesis que pueden ponerse a prueba.</p> <p>En seguida reorientar aquellas creencias falsas y negativas de los pacientes acerca de si misma, del mundo en que viven y el futuro.</p> <p>Además de ello se modificarán actitudes y conductas por medio de cambios de conceptos y organizar de nuevo una serie de ideas de acuerdo con la lógica y la realidad.</p> |

|                   |                      |
|-------------------|----------------------|
|                   |                      |
| <b>TIEMPO</b>     | 45 minutos           |
| <b>MATERIALES</b> | Ficha de observación |

|                    |   |
|--------------------|---|
| <b>SESIÓN</b>      | <b>04</b>   |
| <b>TÉCNICA</b>     | Restructuración Cognitiva   |
| <b>OBJETIVO</b>    | Sustituir pensamientos irracionales o distorsionados por otros más coherentes   |
| <b>DESCRIPCIÓN</b> | <p>La terapeuta y la paciente identifican juntos las suposiciones, creencias y expectativas y formulan la manera de verlas como hipótesis que pueden ponerse a prueba.</p> <p>En seguida reorientar aquellas creencias falsas y negativas de los pacientes acerca de si misma, del mundo en que viven y el futuro.</p> <p>Además de ello se modificarán actitudes y conductas por medio de cambios de conceptos y organizar de nuevo una serie de ideas de acuerdo con la lógica y la realidad.</p> |
| <b>TIEMPO</b>      | 45 minutos  |
| <b>MATERIALES</b>  | Ficha de observación  |

|                    |  |
|--------------------|--|
| <b>SESIÓN</b>      | <b>05</b>  |
| <b>TÉCNICA</b>     | Terapia Racional Emotiva   |
| <b>OBJETIVO</b>    | Eliminar y abandonar las ideas irracionales.   |
| <b>DESCRIPCIÓN</b> | Se hace la sesión para incrementar su autoestima, trabajando con una hoja en blanca muy adornada, y bien |

|                   |  |
|-------------------|--|
|                   | <p>cuidada, y otra hoja algo más deteriorada, sucia y arrugada, en la hoja más arreglada deberá poner con mucha paciencia todas sus cualidades y habilidades, y por el contrario en la otra hoja sucia y arrugada deberá escribir muy rápidamente sus debilidades, luego de esto se reflexionará cada una de sus habilidades, esa hoja la guardará con mucho cuidado porque esa hoja es ella, todo lo que tiene y vale, mientras que con la otra hoja no tendrá mayor cuidado más que quedar en la consigna de que cada vez pueda tener menos debilidades y más habilidades, lo que seguramente aumentara su nivel de seguridad en si misma y la haga ser menos dependiente de los comentarios de las personas que la hacen sentir inferior o las situaciones.</p> <p>Así mismo se le pedirá que a partir de hoy siempre anote en un cuadernito todo lo positivo del día</p> |
| <b>TIEMPO</b>     | 40 minutos   |
| <b>MATERIALES</b> | Ambiente adecuado, hojas blancas, lapiceros de colores.  |

|                    |   |
|--------------------|---|
| <b>SESIÓN</b>      | <b>06 Y 07</b>  |
| <b>TÉCNICA</b>     | Silla Vacía Terapia Gestáltica  |
| <b>OBJETIVO</b>    | Identificar las posibles necesidades de la paciente para posteriormente canalizar la energía a través de la expresión de una silla vacía.                             |
| <b>DESCRIPCIÓN</b> | Se hace relajación a través de la respiración por cinco minutos “Inhalar profundamente y exhalar lentamente”, decir “Poco a poco los ruidos del exterior disminuyen”. |

|                   |   |
|-------------------|---|
|                   | <p>Posteriormente se le explica sobre las polaridades, así como los ejemplos y su importancia, se le pide que de ejemplos y se le gustaría trabajar con una polaridad. De acuerdo a la respuesta de la paciente se comienza a trabajar, cambiando continuamente de silla, pidiendo que hable directamente como si la característica contraria estaría frente a ella, pidiendo que caracterice los rasgos de las polaridades.</p> <p>A través del cambio constante de silla, se busca que la paciente identifique ciertas características propias y las exprese para luego integrarlas.</p> <p>Se hacen preguntas y oraciones constantes “Díselo directamente” “¿De qué te has dado cuenta?” “Que hará a partir de ahora?”. </p> |
| <b>TIEMPO</b>     | 45 minutos  |
| <b>MATERIALES</b> | Ambiente adecuado, dos sillas.  |

|                    |   |
|--------------------|---|
| <b>SESIÓN</b>      | <b>08 Y 09</b>  |
| <b>TÉCNICA</b>     | Entrenamiento Asertivo  |
| <b>OBJETIVO</b>    | Fomentar el desarrollo de las habilidades sociales y en la toma de decisiones asertiva de la paciente para así beneficiar su desarrollo psicosocial.  |
| <b>DESCRIPCIÓN</b> | <p>Se comenzará hablando sobre los estilos de comunicación que son Pasiva, activa y asertiva con sus respectivos ejemplos. Para luego preguntarle sobre que estilo de comunicación ella cree que utiliza.</p> <p>Luego se le pedirá que describa la conducta ofensiva o molesta de la otra persona en términos objetivos. Observar y examinar exactamente que ha dicho o hecho la otra persona, emplea términos</p> |

|                   |  |
|-------------------|--|
|                   | <p>concretos, describiendo el momento, lugar y frecuencia específicos de la actuación. Describe la actuación iniciando con las frases “cuando tu... cuando yo..., cuando...”</p> <p>Posteriormente que exprese sus pensamientos o sentimientos sobre la conducta o problema de una forma positiva, como si se dirigiesen hacia un objetivo a lograr; exprésalos con calma, centrándote en la conducta molesta y no en la persona, comenzando frases con “me siento..., pienso...”</p> <p>Especificar de forma concreta, el cambio de conducta que quieras que se lleve a cabo la otra persona, tener en cuenta si la otra persona puede satisfacer sus demandas sin sufrir grandes pérdidas y pregúntale si está de acuerdo. Especifica que conductas estás dispuesto a cambiar para llegar a un acuerdo, utiliza las siguientes frases “preferiría..., quisiera..., me gustaría...”</p> <p>Por último, señalar las consecuencias positivas que proporcionaras si la otra persona mantiene el acuerdo para cambiar. Algunos comienzos de frases serían “si haces..., si no haces...”</p> |
| <b>TIEMPO</b>     | 45 minutos   |
| <b>MATERIALES</b> | Ambiente adecuado  |

## 5. TIEMPO DE EJECUCIÓN

El tiempo de ejecución es de cuatro meses, dependiendo también de la colaboración de la persona y como reaccione a las sesiones, dado que habrá algunas que se tendrán que

reforzar, también son sesiones ejecutadas una vez por semana, siendo su duración un máximo de 45 minutos.

## 6. AVANCES TERAPEUTICOS

- Una actitud más abierta y flexible a formas diferentes de pensar.
- Identificación de necesidades y características propias
- Mayor control emocional.
- Desarrollo de habilidades sociales.

STEPHANIE CHALLCO LUQUE

*Bachiller en Psicología*

## **ANEXOS DEL CASO 1**

- o Test de Inteligencia no verbal TONI II Forma A
- o Inventario Clínico Multiaxial MILLON II
- o Test proyectivo de la Figura Humana de Karen Machover

D. RESPUESTAS FORMA A

|                 |                          |          |                          |       |
|-----------------|--------------------------|----------|--------------------------|-------|
| <b>5-7</b>      | 1. 1 2 3 4 5 6           | _____    | 24. 1 2 3 <b>(4)</b> 5 6 | _____ |
|                 | 2. 1 2 3 4 5 6           | _____    | 25. 1 2 <b>(3)</b> 4 5 6 | _____ |
|                 | 3. 1 2 3 4 5 6           | _____    | 26. 1 2 3 <b>(4)</b> 5 6 | _____ |
|                 | 4. 1 2 3 4 5 6           | _____    | 27. 1 2 3 <b>(4)</b> 5 6 | _____ |
|                 | 5. 1 2 3 4 5 6           | _____    | 28. 1 <b>(2)</b> 3 4     | _____ |
|                 | 6. 1 2 3 4 5 6           | _____    | 29. <b>(1)</b> 2 3 4 5 6 | _____ |
|                 | 7. 1 2 3 4 5 6           | _____    | 30. <b>(1)</b> 2 3 4 5 6 | _____ |
| <b>8-9</b>      | 8. 1 2 3 4 5 6           | _____    | 31. 1 2 <b>(3)</b> 4 5 6 | _____ |
|                 | 9. 1 2 3 4 5 6           | _____    | 32. 1 2 3 <b>(4)</b> 5 6 | _____ |
|                 | 10. 1 2 3 4 5 6          | _____    | 33. 1 2 <b>(3)</b> 4 5 6 | _____ |
|                 | 11. 1 2 3 4 5 6          | _____    | 34. 1 <b>(2)</b> 3 4 5 6 | _____ |
|                 | 12. 1 2 3 4 5 6          | _____    | 35. 1 2 3 <b>(4)</b> 5 6 | _____ |
| <b>13-17</b>    | 13. 1 2 3 4 5 6          | _____    | 36. 1 2 3 4 5 <b>(6)</b> | _____ |
|                 | 14. 1 2 3 4 5 6          | _____    | 37. 1 2 3 <b>(4)</b> 5 6 | _____ |
|                 | 15. 1 2 3 4              | _____    | 38. 1 2 <b>(3)</b> 4 5 6 | _____ |
|                 | 16. 1 2 3 4 5 6          | _____    | 39. 1 <b>(2)</b> 3 4 5 6 | _____ |
| <b>18-20</b>    | 40. 1 2 3 4              | _____    | 41. 1 2 3 4              | _____ |
|                 | 42. 1 2 3 4 5 6          | _____    | 43. 1 2 3 4 5 6          | _____ |
|                 | 44. 1 2 3 4 5 6          | _____    | 45. 1 2 3 4              | _____ |
|                 | 46. 1 2 3 4 5 6          | _____    | 47. 1 2 3 4              | _____ |
|                 | 48. 1 2 3 4 5 6          | _____    | 49. 1 2 3 4 5 6          | _____ |
|                 | 50. 1 2 3 4 5 6          | _____    | 51. 1 2 3 4 5 6          | _____ |
|                 | 52. 1 2 3 4 5 6          | _____    | 53. 1 2 3 4 5 6          | _____ |
| <b>21 y más</b> | 54. 1 2 3 4 5 6          | _____    | 55. 1 2 3 4 5 6          | _____ |
|                 | 22. <b>(1)</b> 2 3 4 5 6 | <u>○</u> |                          |       |
|                 | 23. 1 2 3 <b>(4)</b> 5 6 | <u>1</u> |                          |       |

E. RESUMEN DE PUNTUACIONES

- Elemento umbral ..... 21
- Respuestas correctas entre umbral y techo o fin ..... 7
- Puntuación directa ..... 28

## HOJA DE RESPUESTAS - MILLON-II

Nombres y Apellidos: Thalia Edad: \_\_\_\_\_

Fecha de Nacimiento: \_\_\_\_\_ Estado Civil: \_\_\_\_\_

Fecha de Evaluación: \_\_\_\_\_ Ocupación: \_\_\_\_\_

Grado de Instrucción: \_\_\_\_\_ Evaluador: Stephanie Cha

Lugue

**MARQUE CON ASPA LA RESPUESTA (V = VERDADERO; F = FALSO)  
QUE MEJOR LE DESCRIBA A UD. Y A SU MANERA DE SER**

|   | V | F |
|---|---|---|
| 1 | X | X |
| 2 | X | X |
| 3 | X | X |
| 4 | X | X |
| 5 | X | X |

|    | V | F |
|----|---|---|
| 26 | X | X |
| 27 | X | X |
| 28 | X | X |
| 29 | X | X |
| 30 | X | X |

|    | V | F |
|----|---|---|
| 51 | X | X |
| 52 | X | X |
| 53 | X | X |
| 54 | X | X |
| 55 | X | X |

|    | V | F |
|----|---|---|
| 76 | X | X |
| 77 | X | X |
| 78 | X | X |
| 79 | X | X |
| 80 | X | X |

|     | V | F |
|-----|---|---|
| 101 | X | X |
| 102 | X | X |
| 103 | X | X |
| 104 | X | X |
| 105 | X | X |

|     | V | F |
|-----|---|---|
| 126 | X | X |
| 127 | X | X |
| 128 | X | X |
| 129 | X | X |
| 130 | X | X |

|     | V | F |
|-----|---|---|
| 151 | X | X |
| 152 | X | X |
| 153 | X | X |
| 154 | X | X |
| 155 | X | X |

|    | V | F |
|----|---|---|
| 6  | X | X |
| 7  | X | X |
| 8  | X | X |
| 9  | X | X |
| 10 | X | X |

|    | V | F |
|----|---|---|
| 31 | X | X |
| 32 | X | X |
| 33 | X | X |
| 34 | X | X |
| 35 | X | X |

|    | V | F |
|----|---|---|
| 56 | X | X |
| 57 | X | X |
| 58 | X | X |
| 59 | X | X |
| 60 | X | X |

|    | V | F |
|----|---|---|
| 81 | X | X |
| 82 | X | X |
| 83 | X | X |
| 84 | X | X |
| 85 | X | X |

|     | V | F |
|-----|---|---|
| 106 | X | X |
| 107 | X | X |
| 108 | X | X |
| 109 | X | X |
| 110 | X | X |

|     | V | F |
|-----|---|---|
| 131 | X | X |
| 132 | X | X |
| 133 | X | X |
| 134 | X | X |
| 135 | X | X |

|     | V | F |
|-----|---|---|
| 156 | X | X |
| 157 | X | X |
| 158 | X | X |
| 159 | X | X |
| 160 | X | X |

|    | V | F |
|----|---|---|
| 11 | X | X |
| 12 | X | X |
| 13 | X | X |
| 14 | X | X |
| 15 | X | X |

|    | V | F |
|----|---|---|
| 36 | X | X |
| 37 | X | X |
| 38 | X | X |
| 39 | X | X |
| 40 | X | X |

|    | V | F |
|----|---|---|
| 61 | X | X |
| 62 | X | X |
| 63 | X | X |
| 64 | X | X |
| 65 | X | X |

|    | V | F |
|----|---|---|
| 86 | X | X |
| 87 | X | X |
| 88 | X | X |
| 89 | X | X |
| 90 | X | X |

|     | V | F |
|-----|---|---|
| 111 | X | X |
| 112 | X | X |
| 113 | X | X |
| 114 | X | X |
| 115 | X | X |

|     | V | F |
|-----|---|---|
| 136 | X | X |
| 137 | X | X |
| 138 | X | X |
| 139 | X | X |
| 140 | X | X |

|     | V | F |
|-----|---|---|
| 161 | X | X |
| 162 | X | X |
| 163 | X | X |
| 164 | X | X |
| 165 | X | X |

|    | V | F |
|----|---|---|
| 16 | X | X |
| 17 | X | X |
| 18 | X | X |
| 19 | X | X |
| 20 | X | X |

|    | V | F |
|----|---|---|
| 41 | X | X |
| 42 | X | X |
| 43 | X | X |
| 44 | X | X |
| 45 | X | X |

|    | V | F |
|----|---|---|
| 66 | X | X |
| 67 | X | X |
| 68 | X | X |
| 69 | X | X |
| 70 | X | X |

|    | V | F |
|----|---|---|
| 91 | X | X |
| 92 | X | X |
| 93 | X | X |
| 94 | X | X |
| 95 | X | X |

|     | V | F |
|-----|---|---|
| 116 | X | X |
| 117 | X | X |
| 118 | X | X |
| 119 | X | X |
| 120 | X | X |

|     | V | F |
|-----|---|---|
| 141 | X | X |
| 142 | X | X |
| 143 | X | X |
| 144 | X | X |
| 145 | X | X |

|     | V | F |
|-----|---|---|
| 166 | X | X |
| 167 | X | X |
| 168 | X | X |
| 169 | X | X |
| 170 | X | X |

|    | V | F |
|----|---|---|
| 21 | X | X |
| 22 | X | X |
| 23 | X | X |
| 24 | X | X |
| 25 | X | X |

|    | V | F |
|----|---|---|
| 46 | X | X |
| 47 | X | X |
| 48 | X | X |
| 49 | X | X |
| 50 | X | X |

|    | V | F |
|----|---|---|
| 71 | X | X |
| 72 | X | X |
| 73 | X | X |
| 74 | X | X |
| 75 | X | X |

|     | V | F |
|-----|---|---|
| 96  | X | X |
| 97  | X | X |
| 98  | X | X |
| 99  | X | X |
| 100 | X | X |

|     | V | F |
|-----|---|---|
| 121 | X | X |
| 122 | X | X |
| 123 | X | X |
| 124 | X | X |
| 125 | X | X |

|     | V | F |
|-----|---|---|
| 146 | X | X |
| 147 | X | X |
| 148 | X | X |
| 149 | X | X |
| 150 | X | X |

|     | V | F |
|-----|---|---|
| 171 | X | X |
| 172 | X | X |
| 173 | X | X |
| 174 | X | X |
| 175 | X | X |

| Escalas de Validez |                     |     |   |        | PUNTAJE FINAL |
|--------------------|---------------------|-----|---|--------|---------------|
| V                  | Validez             | 0   | = | Válido |               |
| X                  | Sinceridad          | 577 | = | Válido | 100 X         |
| Y                  | Deseabilidad Social | 8   | = |        | 35 Y          |
| Z                  | Autodescalificación | 27  | = |        | 82 Z          |

| Patrones clínicos de personalidad | PUNTAJE Bruto | PUNTAJE BR | FACTOR X X1/2 | AJUSTES |    |      |      |      | PUNTAJE FINAL |
|-----------------------------------|---------------|------------|---------------|---------|----|------|------|------|---------------|
|                                   |               |            |               | DA      | DD | DC-1 | DC-2 | Pac. |               |
| 1 Esquizoide                      | 31            | 77         | 66            |         |    |      |      |      | 66 1          |
| 2 Evitativo                       | 44            | 106        | 95            | 95      |    |      |      |      | 95 2          |
| 3 Dependiente                     | 31            | 72         | 61            |         |    |      |      |      | 61 3          |
| 4 Histriónico                     | 41            | 91         | 80            |         |    |      |      |      | 80 4          |
| 5 Narcisita                       | 42            | 79         | 68            |         |    |      |      |      | 68 5          |
| 6A Antisocial                     | 56            | 121        | 110           |         |    |      |      |      | 110 6A        |
| 6B Agresivo-sádico                | 48            | 89         | 78            |         |    |      |      |      | 78 6B         |
| 7 Compulsivo                      | 24            | 26         | 15            |         |    |      |      |      | 15 7          |
| 8A Pasivo-agresivo                | 67            | 121        | 110           |         |    |      |      |      | 110 8A        |
| 8B Autoderrotista                 | 47            | 118        | 107           | 107     |    |      |      |      | 107 8B        |

| Patología severa de personalidad |    |     |  |     |     |     |     |       |
|----------------------------------|----|-----|--|-----|-----|-----|-----|-------|
| S Esquizotípico                  | 40 | 76  |  | 71  | 66  | 66  | 66  | 66 S  |
| C Borderline                     | 74 | 121 |  | 116 | 116 | 111 | 111 | 111 C |
| P Paranoide                      | 39 | 71  |  | 66  | 66  | 66  | 66  | 66 P  |

| Síndromes clínicos       |    |     |    |    |    |    |    |      |
|--------------------------|----|-----|----|----|----|----|----|------|
| A Ansiedad               | 20 | 75  | 64 |    | 59 | 59 | 59 | 59 A |
| H Somatoformo            | 25 | 66  | 55 |    | 50 | 50 | 50 | 50 H |
| N Bipolar                | 34 | 68  | 57 |    |    |    |    | 57 N |
| D Distimia               | 38 | 90  | 79 | 74 | 74 | 74 |    | 74 D |
| B Dependencia de alcohol | 45 | 100 | 89 |    |    |    |    | 89 B |
| T Dependencia de drogas  | 53 | 89  | 78 |    |    |    |    | 78 T |

| Síndromes severos           |    |    |  |    |  |    |       |
|-----------------------------|----|----|--|----|--|----|-------|
| SS Desorden del pensamiento | 17 | 60 |  | 55 |  | 55 | 55 SS |
| CC Depresión mayor          | 29 | 64 |  | 59 |  | 59 | 59 CC |
| PP Desorden delusional      | 16 | 61 |  | 56 |  | 56 | 56 PP |

|                     |                   |       |
|---------------------|-------------------|-------|
| Indicador moderado  | Indicador elevado | >=85  |
| Indicador sugestivo |                   | 75-84 |
| Indicador bajo      |                   | 60-74 |
| Indicador nulo      |                   | 35-59 |
|                     |                   | 0-34  |





# **CASO 2**

**KAREN AYMET GUZMAN COAGUILA**

## HISTORIA PSICOPEDAGÓGICA

### I. DATOS GENERALES

**Nombres y Apellidos** : Fabiana L.B.L.

**Institución educativa** : W. M.

**Grado** : 2do de secundaria

**Turno** : Diurno

**Fecha de nacimiento** : 14 de marzo del 2003

**Nombre del padre** : O. B.

**Edad** : 45 años

**Ocupación** : Taxista

**Procedencia** : Arequipa

**Nombre de la madre** : M. L.

**Edad** : 40 años

**Ocupación** : Ama de casa

**Procedencia** : Arequipa

**Nombre de hermana** : N. B. L.

**Edad** : 20 años

**Grado de instrucción** : Superior incompleta

**Examinador(a)** : Guzmán Coaguila, Karen Aymet

## **II. PERSONAS QUE VIVEN EN EL HOGAR**

Fabiana convive en una familia nuclear, es la menor de dos hermanas. Su madre de 40 años es natural de Arequipa, actualmente es ama de casa, su padre de 45 años, también de Arequipa, trabaja en un taxi alquilado, por lo tanto, es quien solventa económicaamente a la familia.; y su hermana, de 20 años, que es estudiante en un instituto.

## **III. DATOS ADICIONALES**

El idioma hablado en la familia es el castellano. Sus padres están casados por civil y religioso desde antes del nacimiento de la estudiante. En la actualidad todos viven juntos.

## **IV. DATOS ADICIONALES DEL NIÑO (A)**

La estudiante no ha recibido tratamiento de ningún tipo. No presenta alteraciones en la vista ni audición. Sin embargo, la madre refiere que en la actualidad manifiesta problemas para controlar sus esfínteres (algunas veces hay residuos de heces y se micciona). Asimismo, realiza algunos rituales como jalarse y jugar con su cabello antes de dormir.

Se levanta constantemente de su sitio y habla demasiado, suele inmiscuirse en las actividades de sus compañeras y de los profesores. Se distrae con facilidad y trata de evitar actividades que requieren esfuerzo.

## ANTECEDENTES ESCOLARES

### I. DATOS PEDAGOGICOS

La actitud ante los profesores es regular, ya que refieren que a Fabiana le cuesta cumplir órdenes, siendo necesario insistir o repetirle las indicaciones. Además sus niveles de atención y concentración no son adecuados porque se distrae fácilmente. Sin embargo bajo supervisión su aprendizaje se hace constante. Reclama también constantemente la atención de los profesores

Asimismo la actitud ante sus compañeros, también es regular, ya que si bien ayuda a sus compañeros cuando la necesitan, molesta mucho a sus compañeros durante las clases lo cual impide una buena conducta adaptativa en su contexto escolar. No logra controlar sus emociones, molestándose con facilidad o inmiscuyéndose en actividades de sus pares.

Su actitud ante la tarea escolar, es regular. Al no poder centrar la atención en las actividades que tiene que realizar y tener una baja motivación hacia las tareas escolares, su rendimiento académico se ha visto afectado negativamente.

Actitud ante el recreo, es buena porque le agradan los juegos que impliquen movimiento o actividades manipulativas. Sin embargo en los juegos grupales le cuesta seguir las reglas y respetar su turno.

En lo referente a su comportamiento en clase, es malo. Le cuesta permanecer sentada, la mayor parte del tiempo está en movimiento y le gusta hacer preguntas. Presenta poca tolerancia, demuestra poca persistencia y se rinde fácilmente.

Por otro lado su asistencia a clase es excelente, no falta ni llega tarde injustificadamente. Asiste regularmente a la institución educativa.

## **II. AREAS DE CONOCIMIENTO**

Matemática, no se esfuerza por aprender, tanto en el cálculo como en la resolución de problemas es demasiado rápida, no reflexiona independientemente del resultado. En la resolución de problemas escritos no comprende lo que se le pide en el enunciado, y por ende no puede aplicar las operaciones adecuadas para la resolución del mismo.

En comunicación, la alumna presenta problemas en la comprensión de textos, lo que le dificulta extraer el mensaje que aparece en el texto e integrarlo a sus conocimientos.

Arte, es el curso donde tiene las mejores calificaciones ya que le agradan las actividades manuales.

Educación física, es impulsiva e irritable. Es buena en los deportes sin embargo le cuesta respetar las reglas y mantenerse en silencio.

En los demás cursos presenta un mismo problema, relacionado a la desmotivación por aprender dejando las actividades inconclusas, se mueve y habla demasiado.

## **III. APRENDIZAJE**

Activo, dado el modelo de estrategias cognitivas que utiliza, ya que por lo general improvisa, descubridor y arriesga. Por la entrada sensorial predominante su estilo es más cinestésico, prefiriendo aprender a través de actividades manipulativas, experimentando a través de objetos o de maquetas. Además de sus condiciones para el aprendizaje puesto que es bastante conflictivo, llama la atención de los profesores constantemente y es muy disruptiva en la clase y con los compañeros, no acaba las tareas y es desatenta y hace las cosas por ensayo-error o de forma aleatoria.

## **IV. ACTITUD HACIA LA TAREA**

Su actitud ante la tarea escolar, es regular. Al no poder centrar la atención en las actividades que tiene que realizar y tener una baja motivación hacia las tareas escolares,

su rendimiento académico se ha visto afectado negativamente a pesar de que su capacidad intelectual se ubica en un nivel promedio.

## **V. DATOS PSICOLOGICOS**

La madre refiere que Fabiana es bastante cariñosa; sin embargo, cuando se le indica que realice algunas actividades en casa, se muestra poco tolerante; demuestra poca persistencia y se rinde fácilmente al realizar la tarea encomendada, sólo las cumple cuando se le presiona o se le “aplica algún condicionamiento”. No logra controlar sus emociones, se enoja o molesta con facilidad.

Por otro lado, también refiere que Fabiana presenta “grados de ansiedad”, que se evidencian a través de la ingesta excesiva de alimentos y en la realización de algunos rituales antes de conciliar el sueño como, jalarse y jugar con su cabello o tener la lámpara encendida.

## **VI. DATOS SOCIALES**

Ayuda a sus compañeros cuando la necesitan, aunque se levanta constantemente de su lugar para molestarlos. Responde positivamente ante la supervisión y recompensas, asimismo demanda mucha atención de los profesores.

## **VII. CONDUCTAS ANTISOCIALES**

Desde que Fabiana comenzó su escolarización, se relacionó de manera inadecuada con sus compañeros, pero al entrar a secundaria, las quejas fueron más frecuentes. Suele inmiscuirse en las actividades de sus compañeras y de los profesores, a veces eleva el tono de voz, se enoja fácilmente y se torna negativista.

## **VIII. USO DEL TIEMPO LIBRE**

En cuanto a su tiempo libre, gusta de la natación, hacer diseños de uñas y peinados. Le gusta participar de juegos grupales que impliquen actividad motora, como vóley, “mata gente”, “escondidas”, “bata”. Disfruta ver programas y series juveniles.

## **ANTECEDENTES PERSONALES**

### **I. ANTECEDENTES HEREDITARIOS**

La madre de 40 años es natural de Arequipa, actualmente es ama de casa, ha tenido dos embarazos, no ha presentado amenaza de aborto. El padre de 45 años, también de Arequipa, trabaja en un taxi alquilado.

No se refieren problemas de lectura ni escritura, ni trastornos de lenguaje por parte de tíos y abuelos. Todos diestros.

No se registran antecedentes en la familia, ni la de la madre ni la del padre.

### **II. INFORMACION PERSONAL**

El periodo de gestación duró 9 meses, teniendo todos los controles adecuados, sin embargo estuvo un día en la incubadora. La bebé fue deseada por el padre, pero la madre no quería tenerla, porque consideraba que era un obstáculo para terminar su carrera profesional y a la vez se sentía frustrada por la situación.

El parto fue por cesárea. Duró un aproximado de 2 horas, nació con un peso de 2.650 gr, y una estatura de 52 cm; al momento del nacimiento no presentó ninguna dificultad.

Cuando nació su padre tenía 31 años y su madre 26 años.

Fabiana respiró y lloró al nacer, no necesitó reanimación, el contacto que tuvo con la madre fue el adecuado. A los dos meses comenzó a seguir con los ojos los objetos que le interesaban, no presentó ninguna dificultad visual.

Su alimentación fue la adecuada, a partir de los cinco meses comía papillas, al año se le dio comidas sólidas, lactó hasta los 8 meses, utilizó chupón hasta los 3 años y biberón hasta los 4 años.

Respecto a su desarrollo psicomotor, irguió la cabeza a los tres meses, se sentó sola aproximadamente a los seis meses, gateó a los nueve y caminó a los 11 meses. No hubo caídas fuertes, tampoco se observó dificultades en el movimiento.

En cuanto al lenguaje, balbuceó alrededor de los once meses, pronunció sus primeras palabras al año, pero presentó dificultades para expresarse no dejándose entender al momento de pedir los objetos, esta dificultad se extendió hasta los 6 años. Desde que Fabiana comenzó su escolarización, se relacionó de manera inadecuada con los compañeros, a los 7 años los profesores del colegio, se dieron cuenta que la menor se distraía con mucha facilidad mostrando desinterés por las clases.

Por otro lado, la madre manifiesta que algunas veces, Fabiana presenta “grados de ansiedad”, que se evidencian a través de la ingesta excesiva de alimentos y en la realización de algunos rituales antes de conciliar el sueño como, jalarse y jugar con su cabello o tener la lámpara encendida.

### **III. RESUMEN DE LOS DATOS NEGATIVOS**

Presentó dificultades para expresarse no dejándose entender al momento de pedir los objetos, esta dificultad se extendió hasta los 6 años.

Desde que comenzó su escolarización, se relacionó de manera inadecuada con los compañeros, a los 7 años los profesores del colegio, se dieron cuenta que la menor se distraía con mucha facilidad mostrando desinterés por las clases.

Por otro lado, la madre manifiesta que algunas veces, Fabiana presenta “grados de ansiedad”, que se evidencian a través de la ingesta excesiva de alimentos y en la realización de algunos rituales antes de conciliar el sueño como, jalarse y jugar con su cabello o tener la lámpara encendida como requisito para quedarse dormida.

## **ANTECEDENTES PSICOSOCIALES, CULTURALES Y EDUCACIONALES**

### **I. NIVEL SOCIOECONOMICO**

La madre es ama de casa, solo trabaja el padre. Es taxista y es quien solventa económicamente a la familia. El nivel socioeconómico es medio.

### **II. VIVIENDA**

El hogar es de propiedad de ambos padres; de dos pisos, de material noble. En el segundo piso, se ubican las habitaciones: de los padres, en otra Fabiana y en la otra su hermana; teniendo así un espacio cómodo, afirman los padres, para poder realizar sus deberes y descansar.

### **III. ESTUDIOS REALIZADOS POR EL PADRE**

Nivel primario completo, nivel secundario completo. Estudios superiores técnicos en comunicación incompletos, solo hizo el primer año sin concluirlo.

### **IV. ESTUDIOS REALIZADOS POR LA MADRE**

Nivel primario completo, nivel secundario completo. Estudios superiores en educación incompletos, solo asistió unos meses.

### **V. ASPIRACIONES PARA EL NIÑO**

Los padres desean que culmine estudios superiores universitarios pues consideran que de esa forma podrá acceder a mejores ofertas laborales.

En cuanto a la escuela, al inicio consideraron el comportamiento de su hija normal, sin embargo ahora muestran una actitud colaboradora para resolver los problemas que presenta su hija.

En relación a la tutora de la estudiante, muestran una actitud de respeto ya que la consideran una aliada en el colegio. También tienen una actitud colaboradora con los demás docentes ya que estos proporcionaran información respecto a las áreas donde Fabiana debe mejorar y se debe trabajar.

Frente al problema que presenta la estudiante, los padres se responsabilizan por no haberla llevado a un profesional, sin embargo también responsabilizan a los docentes quienes no le dan importancia a ciertas conductas que son indicio de problemas mas serios.

## **VI. DEL NIÑO (A)**

Fabiana a los 4 años ingresó a una institución de educación inicial, a los 6 años a un colegio particular. A los 7 años los profesores del colegio, se dieron cuenta que la menor se distraía con mucha facilidad mostrando desinterés por las clases; es así que a la edad de 8 años es cambiada nuevamente de institución educativa, donde culmino sus estudios del nivel primario.

## **VII. EN LA ESCUELA**

Desde que Fabiana comenzó su escolarización, se relacionó de manera inadecuada con los compañeros, a los 7 años los profesores del colegio, se dieron cuenta que la menor se distraía con mucha facilidad mostrando desinterés por las clases. Pero al entrar a secundaria, las quejas fueron más frecuentes. En primario cambio tres veces de colegio. Fabiana desea corregir sus errores, inicia bien sus actividades pero se distrae fácilmente, la mayor parte del tiempo está en movimiento y le gusta hacer preguntas. Presenta poca tolerancia a la frustración, demuestra poca persistencia y se rinde fácilmente.

## **ENTREVISTA**

### **I. CARACTERISTICAS DEL GRUPO FAMILIAR**

Fabiana convive en una familia nuclear, es la menor de dos hermanas. Su madre es natural de Arequipa, actualmente es ama de casa, su padre trabaja en un taxi alquilado, y su hermana es estudiante. Cuando Fabiana nació, sus padres ya se habían casado por civil y religioso, en la actualidad todos viven juntos.

Fabiana, mantiene una adecuada comunicación con su familia, siendo bastante cariñosa; sin embargo, cuando se le indica que realice algunas actividades en casa, se muestra poco tolerante; demuestra poca persistencia y se rinde fácilmente al realizar la tarea encomendada, sólo las cumple cuando se le presiona o se le “aplica algún condicionamiento”. No logra controlar sus emociones, se enoja o molesta con facilidad. La relación con la madre es frecuentemente de rivalidad, ya que ante las quejas de los docentes en cuanto a su comportamiento en el colegio la madre suele exigirle mejorar e incluso castigarla con no ver sus programas y series favoritas.

Con su hermana es con la que mejor relación tiene, sin embargo es importante indicar los celos de parte de Fabiana hacia su hermana, porque ella en sus años de estudio mostraba buen rendimiento escolar, lo que atrae atención de los padres y según ella la comparan demasiado.

### **II. JUEGOS**

En cuanto a su tiempo libre, gusta de la natación, hacer diseños de uñas y peinados. Le gusta participar de juegos grupales que impliquen actividad motora, como vóley, “mata gente”, “escondidas”, “bata”. Disfruta ver programas y series juveniles.

### **III. COMIDA**

La estudiante come con la familia, come solo. Cuando algún alimento no le gusta se demora mucho en comer por lo que tienen que insistirle demasiado para que termine su comida. Según refiere la madre algunas veces, Fabiana presenta “grados de ansiedad”, que se evidencian a través de la ingesta excesiva de alimentos.

### **IV. SUEÑO**

Tiene una manera especial de irse a la cama. Antes de conciliar el sueño se jala y juega con su cabello y además debe tener la lámpara encendida como requisito para quedarse dormida.

### **V. ASEO**

Se baña y viste sola, sin embargo la madre refiere que utilizó pañales hasta los dos años, en la actualidad manifiesta problemas para controlar sus esfínteres (algunas veces hay residuos de heces y se micciona).

### **VI. DESARROLLO FISICO Y PSIQUICO**

Fabiana es la segunda hija, nació en condiciones normales, no necesitó reanimación. Deseada solamente por el padre, la madre no quería tenerla, porque consideraba que era un obstáculo para terminar su carrera profesional y a la vez se sentía frustrada por la situación. No hubo caídas fuertes, tampoco se observó dificultades en el movimiento. Su alimentación fue la adecuada. En cuanto al lenguaje, presentó dificultades para expresarse no dejándose entender al momento de pedir los objetos.

La madre refiere que utilizó pañales hasta los dos años, en la actualidad manifiesta problemas para controlar sus esfínteres (algunas veces hay residuos de heces y se micciona). Asimismo desde pequeña realizaba algunos rituales como jalarse y jugar con su cabello y no dormía si la lámpara no estaba encendida. Por otro lado, también refiere

que la menor presenta “grados de ansiedad”, que se evidencian a través de la ingesta excesiva de alimentos. Desde que Fabiana comenzó su escolarización, se relacionó de manera inadecuada con los compañeros, pero al entrar a secundaria, las quejas fueron más frecuentes los profesores refieren que se distrae con facilidad, tanto de manera visual como kinestésica; le cuesta permanecer sentada, la mayor parte del tiempo está en movimiento y le gusta hacer preguntas. Presenta poca tolerancia, demuestra poca persistencia y se rinde fácilmente.

## **VII. COMPORTAMIENTO GENERAL**

Es muy inquieta, a veces no sabe controlarse, muy alegre, muy enérgica; ayuda a sus compañeras cuando la necesitan; para la realización de sus actividades académicas, a veces requiere de supervisión para que su aprendizaje sea constante, ya que se distrae con facilidad y trata de evitar actividades que requieren esfuerzo. Se levanta constantemente de su sitio y habla demasiado, suele inmiscuirse en las actividades de sus compañeras y de los profesores.

## **VIII. EDUCACION SEXUAL**

Entorno a la sexualidad, Fabiana preguntó en casa acerca de cómo vienen los niños al mundo, lo cual fue contestado por su mamá. Se reconoce en su género desde las primeras etapas de vida; evidencia interés por el sexo opuesto.

KAREN AYMET GUZMAN COAGUILA

*Bachiller en Psicología*

## INFORME PSICOMÉTRICO

### I. DATOS DE FILIACIÓN

**Nombres y Apellidos** : Fabiana L.B.L.

**Sexo** : Femenino

**Edad** : 14 años

**Lugar y Fecha de Nacimiento** : Arequipa, 14 de marzo del 2003

**Grado de Instrucción** : 2do de secundaria

**Estado civil** : Soltera

**Ocupación** : Estudiante

**Religión** : Católica

**Informantes** : Madre y profesoras

**Lugar de evaluación** : Institución Educativa W. M.

**Fecha de Evaluación** : 16, 19 y 21 de junio del 2017

**Examinador(a)** : Guzmán Coaguila, Karen Aymet

### II. OBSERVACIONES GENERALES

Fabiana es una adolescente de 14 años, que físicamente aparenta tener su edad cronológica.

Mantiene contacto ocular con la examinadora, fue colaboradora ya que no mostró resistencia a brindar información y prestaba mucha atención a las preguntas que se le formulaban.

Es muy inquieta, a veces no sabe controlarse, muy alegre, muy enérgica; ayuda a sus compañeras cuando la necesitan; para la realización de sus actividades académicas, a veces requiere de supervisión para que su aprendizaje sea constante, ya que se distrae con

facilidad y trata de evitar actividades que requieren esfuerzo. Se levanta constantemente de su sitio y habla demasiado, suele inmiscuirse en las actividades de sus compañeras y de los profesores.

Sus períodos de atención fueron cortos, presentando susceptibilidad a estímulos ajenos a las pruebas con poca habilidad para discriminar la actividad principal a ejecutar. Asimismo se le dificulta la retención de información simultánea, siendo necesario explicar claramente la idea principal del tema a tratar.

Se encuentra orientada en tiempo, espacio y persona

Hace uso de un lenguaje coherente, coloquial y espontáneo, reactivo a las indicaciones de la entrevistadora. Su discurso es normal y su tono de voz era adecuado. Habla y se mueve mientras trabaja, es necesario repetir las consignas varias veces para que sean escuchadas y comprendidas.

Su pensamiento es de curso normal, relaciona correctamente sus ideas ya que al pedirle que narre algunas situaciones específicas fue capaz de hacerlo sin ninguna dificultad. No presenta ninguna alteración perceptual.

La mayor parte del tiempo mostraba mucha alegría y energía, sin embargo cuando le llaman la atención o le impiden hacer algo que no debe habla menos y solo se limita a hacer lo que le pidieron con una expresión de arrepentimiento. Su expresión facial era congruente con sus estados de ánimo. Reconoce las probables consecuencias de los actos que realiza, pero no es consciente de su situación

#### **IV. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS UTILIZADOS**

- ✓ Observación.
- ✓ Entrevista
- ✓ Pruebas psicológicas:

- Escala de Inteligencia de Wechsler para niños – WISC-IV.
- Escala para la evaluación del Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad (EDAH).
- Test de Percepción de Diferencias (CARAS - R).
- Test del dibujo de la figura humana de Karen Machover.

## V. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS

### A. Escala de Inteligencia de Wechsler para niños – WISC-IV

#### **Resultados:**

| ESCALA                        | SUMA DE PUNTAJES EQUIVALENTES | PUNTAJES COMPUESTOS | CATEGORIA           |
|-------------------------------|-------------------------------|---------------------|---------------------|
| Comprensión Verbal (VCI)      | 29                            | 96                  | Promedio            |
| Razonamiento Perceptual (PRI) | 29                            | 98                  | Promedio            |
| Memoria de trabajo            | 16                            | 88                  | Debajo del Promedio |
| Velocidad de Procesamiento    | 21                            | 103                 | Promedio            |
| <b>Escala Total</b>           | <b>95</b>                     | <b>96</b>           | <b>Promedio</b>     |

### **Interpretación:**

Con respecto al Área de Inteligencia, Fabiana ha obtenido un puntaje de 96, ubicándola en una Categoría Promedio.

En cuanto a la Capacidad de Comprensión Verbal (VIQ) que implica la habilidad para adquirir, retener y recordar un conocimiento general de los hechos, comúnmente dominado como bagaje general de conocimiento y que involucra, memoria a largo plazo, la habilidad de integrar y sintetizar diferentes tipos de información, abstracción verbal, dominio de conocimientos y la habilidad de generar conceptos alternativos; la evaluada se ubica en un nivel promedio (96).

En la capacidad de Razonamiento Perceptual (PRI) que es una medida de la habilidad de analizar y sintetizar estímulos visuales, procesamiento espacial e integración visomotora; Fabiana se ubica en la categoría promedio (98).

Referente a Memoria de Trabajo (WMI) que brinda una medida de las habilidades de memoria para retener información temporalmente, ejecutar alguna operación o manipulación con ella y producir un resultado; que involucra atención, concentración, control mental y razonamiento; la evaluada alcanzó un nivel de funcionamiento debajo del promedio (88).

En cuanto a la capacidad de Velocidad de Procesamiento (PSI) que involucra memoria visual de corto plazo, la habilidad de la adolescente para explorar, secuenciar o discriminar información visual simple en forma rápida y correcta; logró ubicarse en una categoría promedio (103).

**B. Escala para la evaluación del Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad (EDAH)**

**Resultados:**

| ÍTEM | PUNTAJE BRUTO | CENTIL | CATEGORÍA       |
|------|---------------|--------|-----------------|
| H/I  | 9             | 90     | Riesgo Moderado |
| DA   | 9             | 80     | Sin Riesgo      |
| H-DA | 0             | 25     | Sin Riesgo      |
| TC   | 14            | 90     | Riesgo Moderado |

**Interpretación:**

En cuanto al Área 1: Hiperactividad/Impulsividad, Fabiana se ubica en una categoría de riesgo moderado, lo que indica que presenta inquietud motora, se mueve constantemente, exige inmediatamente que satisfagan sus demandas, molesta frecuentemente a sus compañeros, es impulsiva e irritable.

Con respecto al Área 2: Trastorno de Conducta, también se ubica en una categoría de riesgo moderado, indicando que presenta explosiones impredecibles de mal genio, discute y pelea por cualquier cosa, niega sus errores, echa la culpa a otros y acepta de mala forma las indicaciones de su profesora.

**C. Test de Percepción de Diferencias (CARAS - R)**

Se observa que el rendimiento de Fabiana es muy bajo; así como el control de su impulsividad. En cuanto a sus puntuaciones en aciertos y errores por separado, se

encuentra que el bajo rendimiento se debe a que tiene muy pocos aciertos y comete muchos errores.

Presenta una ejecución lenta y poco efectiva, puede no prestar suficiente atención a la tarea o los estímulos que la componen; realiza juicios perceptivos poco reflexivos o responde al azar.

#### **D. Test del dibujo de la figura humana de Karen Machover**

La evaluada es una persona extrovertida, eufórica, afectiva, alegre, sensible, de carácter firme; posee buena imaginación, muestra vitalidad física, agilidad, dinamismo y tiene seguridad en sí misma. También presenta dureza, tenacidad, actividad, notable capacidad de resistencia, características propias de las personas energéticas.

Posee capacidad de abstracción y comunicación, presenta inmadurez, infantilismo y una clara dependencia materna, manifiesta coquetería y presunción. En ocasiones no tiene buena coordinación entre sus impulsos y sus funciones intelectuales.

## **VI. RESUMEN**

Fabiana es una persona extrovertida, alegre y sensible, pudiendo demostrar con gran facilidad sus emociones y sentimientos, aunque no siempre de la manera correcta. Muestra vitalidad física, agilidad y dinamismo a la hora de desarrollar sus actividades recreativas y de mantener relaciones interpersonales con sus compañeras de salón; a la vez, confía en las habilidades y capacidades que posee, demostrando seguridad en sí misma.

En ocasiones presenta inmadurez, especialmente cuando no puede resolver problemas personales y cuando las cosas no salen como ella desea; tiende a molestarte y enojarse con facilidad con sus compañeras, cuando ellas no le hacen caso, pero después la situación vuelve a la normalidad.

Con respecto al Área Intelectual, Fabiana se ubica en una categoría promedio para su edad, su habilidad para explorar, secuenciar o discriminar información visual simple es correcta. Sin embargo presenta una ejecución lenta y poco efectiva, puede no prestar suficiente atención a la tarea o los estímulos que la componen; realiza juicios poco reflexivos o responde al azar. Este perfil sugiere que posee un subtipo combinado de problemas de atención con bajo control de la impulsividad.

La evaluada presenta inquietud motora, exige que satisfagan sus necesidades de forma inmediata, tiende a molestar con mucha frecuencia a sus compañeras. También presenta explosiones impredecibles de mal genio, niega sus errores, echa la culpa a otros.

KAREN AYMET GUZMAN COAGUILA

*Bachiller en Psicología*

## INFORME PSICOPEDAGÓGICO

### I. DATOS GENERALES

**Nombres y Apellidos** : Fabiana L.B.L.

**Sexo** : Femenino

**Edad** : 14 años

**Lugar y Fecha de Nacimiento:** Arequipa, 14 de marzo del 2003

**Grado de Instrucción** : 2do de secundaria

**Estado civil** : Soltera

**Ocupación** : Estudiante

**Religión** : Católica

**Informantes** : Madre y profesoras

**Lugar de evaluación** : Institución Educativa W. M.

**Fecha de Evaluación** : 26 de junio y 3 de julio del 2017

**Examinador(a)** : Guzmán Coaguila, Karen Aymet

### II. MOTIVO DE CONSULTA

La estudiante es referida al Departamento de Psicología de su institución educativa, a solicitud de la tutora del salón, quien sugiere evaluación psicológica dado que Fabiana “juega mucho, se distrae, grita y no atiende las clases”.

### III. TECNICAS E INSTRUMENTOS UTILIZADOS

- ✓ Observación.
- ✓ Entrevista
- ✓ Pruebas psicológicas:

- ❖ Escala de Inteligencia de Wechsler para niños – WISC-IV.
- ❖ Escala para la evaluación del Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad (EDAH).
- ❖ Test de Percepción de Diferencias (CARAS - R).
- ❖ Test del dibujo de la figura humana de Karen Machover.

#### **IV. ANTECEDENTES PERSONALES Y FAMILIARES**

Fabiana es la segunda hija, nació en condiciones normales, no necesitó reanimación. Deseada solamente por el padre, la madre no quería tenerla, porque consideraba que era un obstáculo para terminar su carrera profesional y a la vez se sentía frustrada por la situación. No hubo caídas fuertes, tampoco se observó dificultades en el movimiento. Su alimentación fue la adecuada. En cuanto al lenguaje, presentó dificultades para expresarse no dejándose entender al momento de pedir los objetos.

La madre refiere que utilizó pañales hasta los dos años, en la actualidad manifiesta problemas para controlar sus esfínteres (algunas veces hay residuos de heces y se micciona). Asimismo desde pequeña realizaba algunos rituales como jalarse y jugar con su cabello y no dormía si la lámpara no estaba encendida. Por otro lado, también refiere que la menor presenta “grados de ansiedad”, que se evidencian a través de la ingesta excesiva de alimentos.

Desde que Fabiana comenzó su escolarización, se relacionó de manera inadecuada con los compañeros, a los 7 años los profesores del colegio, se dieron cuenta que la menor se distraía con mucha facilidad mostrando desinterés por las clases. Pero al entrar a secundaria, las quejas fueron más frecuentes los profesores refieren que se distrae con facilidad, tanto de manera visual como kinestésica; le cuesta permanecer sentada, la mayor parte del tiempo está en movimiento y le gusta hacer preguntas. Presenta poca tolerancia, demuestra poca persistencia y se rinde fácilmente.

Fabiana, mantiene una adecuada comunicación con su familia, siendo bastante cariñosa; sin embargo, cuando se le indica que realice algunas actividades en casa, se muestra poco tolerante; demuestra poca persistencia y se rinde fácilmente al realizar la tarea encomendada, sólo las cumple cuando se le presiona, se enoja o molesta con facilidad. La relación con la madre es frecuentemente de rivalidad, ya que ante las quejas de los docentes en cuanto a su comportamiento en el colegio la madre suele exigirle mejorar e incluso castigarla. Con su hermana es con la que mejor relación tiene, sin embargo siente celos hacia su hermana, porque ella en sus años de estudio mostraba buen rendimiento escolar, lo que atrae atención de los padres y según ella la comparan demasiado.

## V. HISTORIA ESCOLAR

Fabiana a los 4 años ingresó a una institución de educación inicial, a los 6 años a un colegio particular. A los 7 años los profesores del colegio, se dieron cuenta que la menor se distraía con mucha facilidad mostrando desinterés por las clases; es así que a la edad de 8 años es cambiada nuevamente de institución educativa, donde culmino sus estudios del nivel primario.

En la actualidad, viene estudiando en otra institución, cursando el segundo año de secundaria, los profesores refieren que su nivel de atención y concentración no es adecuado, porque se distrae con facilidad, tanto de manera visual como kinestésica; le cuesta permanecer sentada, la mayor parte del tiempo está en movimiento y le gusta hacer preguntas. Presenta poca tolerancia, demuestra poca persistencia y se rinde fácilmente.

Por otro lado la actitud ante sus compañeros, también es regular, ya que si bien ayuda a sus compañeros cuando la necesitan, molesta mucho a sus compañeros durante las clases lo cual impide una buena conducta adaptativa en su contexto escolar. No logra controlar sus emociones, molestándose con facilidad o inmiscuyéndose en actividades de sus pares.

Su actitud ante la tarea escolar, es regular. Al no poder centrar la atención en las actividades que tiene que realizar y tener una baja motivación hacia las tareas escolares, su rendimiento académico se ha visto afectado negativamente.

## **VI. OBSERVACIONES DE LA CONDUCTA**

Fabiana es una adolescente de 14 años, que físicamente aparenta tener su edad cronológica. Mantiene contacto ocular con la examinadora, fue colaboradora ya que no mostró resistencia a brindar información y prestaba mucha atención a las preguntas que se le formulaban.

Es muy inquieta, a veces no sabe controlarse, muy alegre, muy energética; ayuda a sus compañeras cuando la necesitan; para la realización de sus actividades académicas, a veces requiere de supervisión para que su aprendizaje sea constante, ya que se distrae con facilidad y trata de evitar actividades que requieren esfuerzo. Se levanta constantemente de su sitio y habla demasiado, suele inmiscuirse en las actividades de sus compañeras y de los profesores.

Sus períodos de atención fueron cortos, presentando susceptibilidad a estímulos ajenos a las pruebas con poca habilidad para discriminar la actividad principal a ejecutar. Asimismo se le dificulta la retención de información simultánea, siendo necesario explicar claramente la idea principal del tema a tratar.

Se encuentra orientada en tiempo, espacio y persona.

Hace uso de un lenguaje coherente, coloquial y espontáneo, reactivo a las indicaciones de la entrevistadora. Su discurso es normal y su tono de voz era adecuado. Habla y se mueve mientras trabaja, es necesario repetir las consignas varias veces para que sean escuchadas y comprendidas.

Su pensamiento es de curso normal, relaciona correctamente sus ideas ya que al pedirle que narre algunas situaciones específicas fue capaz de hacerlo sin ninguna dificultad. No presenta ninguna alteración perceptual.

La mayor parte del tiempo mostraba mucha alegría y energía, sin embargo cuando le llaman la atención o le impiden hacer algo que no debe habla menos y solo se limita a hacer lo que le pidieron con una expresión de arrepentimiento. Su expresión facial era congruente con sus estados de ánimo. Reconoce las probables consecuencias de los actos que realiza, pero no es consciente de su situación.

## **VII. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS**

Fabiana es una persona extrovertida, alegre y sensible, pudiendo demostrar con gran facilidad sus emociones y sentimientos, aunque no siempre de la manera correcta. Muestra vitalidad física, agilidad y dinamismo a la hora de desarrollar sus actividades recreativas y de mantener relaciones interpersonales con sus compañeras de salón; a la vez, confía en las habilidades y capacidades que posee, demostrando seguridad en sí misma.

En ocasiones presenta inmadurez, especialmente cuando no puede resolver problemas personales y cuando las cosas no salen como ella desea; tiende a molestar y enojarse con facilidad con sus compañeras, cuando ellas no le hacen caso, pero después la situación vuelve a la normalidad.

Con respecto al Área Intelectual, Fabiana se ubica en una categoría promedio para su edad, su habilidad para explorar, secuenciar o discriminar información visual simple es correcta. Sin embargo presenta una ejecución lenta y poco efectiva, puede no prestar suficiente atención a la tarea o los estímulos que la componen; realiza juicios poco reflexivos o responde al azar. Este perfil sugiere que posee un subtipo combinado de problemas de atención con bajo control de la impulsividad.

La evaluada presenta inquietud motora, exige que satisfagan sus necesidades de forma inmediata, tiende a molestar con mucha frecuencia a sus compañeras. También presenta explosiones impredecibles de mal genio, niega sus errores, echa la culpa a otros.

## **VIII. DIAGNÓSTICO**

Fabiana es un adolescente de 14 años, posee una inteligencia Promedio, presenta una ejecución lenta y poco efectiva, puede no prestar suficiente atención a la tarea o los estímulos que la componen; se caracteriza por ser una persona extrovertida, alegre, impulsiva, sensible e irritable, confía en las habilidades y capacidades que posee, demostrando seguridad en sí misma. En ocasiones presenta inmadurez, ya que exige satisfagan de manera inmediata sus demandas, de lo contrario se molesta y enoja con sus compañeros, pero después la situación vuelve a la normalidad. Presenta inquietud motora y se mueve constantemente. Por lo tanto se concluye que, según **DSM V** Fabiana presenta Trastorno de Hiperactividad con Déficit de Atención en una categoría de riesgo Moderado:

➤ **314.01 (F90.2). Presentación combinada**

Si se cumplen el Criterio A1 (inatención) y el Criterio A2 (hiperactividad-impulsividad) durante los últimos 6 meses.

## **IX. PRONÓSTICO**

Favorable, porque cuenta con el apoyo de sus familiares y docentes los cuales le brindaran las herramientas necesarias para mejorar su condición.

## **X. RECOMENDACIONES**

- ✓ Se recomienda intervención psicopedagógica, que incluya estudiante, familia y docentes.
- ✓ Realizar adaptaciones ambientales y metodológicas que puedan beneficiar tanto a la alumna como al resto del grupo, proponiendo así una serie de pautas y estrategias que servirán de guía de actuación, por parte de los docentes que interactúen con Fabiana.

- ✓ Tomando en cuenta que presenta algunas dificultades en la memoria de trabajo, lo que dificulta la retención de información simultánea, los profesores deben focalizar la atención en conceptos claves y explicar claramente la idea principal del tema a tratar al comenzar la clase.
- ✓ Procurar que cuando se le dé una orden, ella repita la instrucción que se le ha dado, para que no se pierda, aumentando así la probabilidad de que cumpla con el cometido que se le ha ordenado al pararse y dedicarle un tiempo a pensar lo que tiene que hacer.

KAREN AYMET GUZMAN COAGUILA

*Bachiller en Psicología*

## PLAN PSICOPEDAGÓGICO

### I. DATOS DE FILIACIÓN

**Nombres y Apellidos** : Fabiana L.B.L.

**Sexo** : Femenino

**Edad** : 14 años

**Lugar y Fecha de Nacimiento:** Arequipa, 14 de marzo del 2003

**Grado de Instrucción** : 2do de secundaria

**Estado civil** : Soltera

**Ocupación** : Estudiante

**Religión** : Católica

**Informantes** : Madre y profesoras

**Lugar de evaluación** : Institución Educativa W. M.

**Fecha de Evaluación** : del 14 al 26 de julio del 2017

**Examinador(a)** : Guzmán Coaguila, Karen Aymet

### II. DIAGNOSTICO

Fabiana es un adolescente de 14 años, posee una inteligencia Promedio, presenta una ejecución lenta y poco efectiva, puede no prestar suficiente atención a la tarea o los estímulos que la componen; se caracteriza por ser una persona extrovertida, alegre, impulsiva, sensible e irritable, confía en las habilidades y capacidades que posee, demostrando seguridad en sí misma. En ocasiones presenta inmadurez, ya que exige satisfagan de manera inmediata sus demandas, de lo contrario se molesta y enoja con sus compañeros, pero después la situación vuelve a la normalidad. Presenta inquietud motora

y se mueve constantemente. Por lo tanto se concluye que, según **DSM V** Fabiana presenta Trastorno de Hiperactividad con Déficit de Atención en una categoría de riesgo Moderado:

➤ **314.01 (F90.2). Presentación combinada**

Si se cumplen el Criterio A1 (inatención) y el Criterio A2 (hiperactividad-impulsividad) durante los últimos 6 meses.

### **III. OBJETIVO GENERAL**

Mejorar la conducta ante las exigencias educativas para que repercuta en un desenvolvimiento académico favorable.

### **IV. DESARROLLO DE LAS TECNICAS**

| SESIÓN 01  |   |
|------------|---|
| TEMA       | RELAJACIÓN  |
| DURACIÓN   | 20 MINUTOS  |
| OBJETIVOS  | <ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Enseñar a Fabiana a relajarse por medio de ejercicios en los que tense y relaje en forma de alternativa sus distintos grupos musculares.</li> </ul>  |
| MATERIALES | <ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Pelotita de pin pon (para realizar presión)</li> </ul>   |
| DESARROLLO | <p><b>a) Relajar manos y pies</b></p> <p>Se cierra con fuerza la mano derecha, y se aguanta contando despacio y mentalmente hasta 5. A continuación, abrir la mano con fuerza lo máximo posible, contando hasta 5.</p> <p>Se repite el ejercicio 3 veces. Finalmente se deja sentir la mano relajada. El ejercicio se repite igual con la mano izquierda.</p> <p>A continuación se relajan los pies de la misma manera. Se intenta cerrar al máximo los dedos del pie derecho, contando hasta 5; seguidamente se abren con fuerza lo máximo posible.</p> <p>Se repite el ejercicio 3 veces. Finalmente se deja descansar el pie. El ejercicio se repite igual con el pie izquierdo.</p> |

**b) Relajar el cuello**

La alumna está sentada o de pie, sin forzar y de manera muy suave (porque puede hacerse daño), mueve el cuello y la cabeza de derecha izquierda 5 veces, como si fuera el péndulo de un reloj, a razón de una vez por segundo, igual, pero, adelante y atrás, igual, dando vueltas con la cabeza en círculos, 5 veces muy suave.

**c) Momento de tranquilidad**

La evaluada se tumba boca arriba en la camilla y se le indica que vamos a medir cuanto tiempo es capaz de permanecer tranquilo, sin moverse, con los ojos cerrados.

Se mide el tiempo que es capaz de permanecer así.

**d) Ejercicios de respiración**

La paciente está sentada o de pie. Le decimos: “llena los pulmones de aire despacio, contando mentalmente hasta 5”. Cuando haya contado hasta 5, le decimos: “ahora aguanta el aire en los pulmones, contando mentalmente hasta 5, notaras la presión del aire”, “suelta el aire despacio, contando mentalmente hasta 5”. Y se repite este ejercicio 3 veces.

| SESIÓN 02  |  |
|------------|--|
| TEMA       | <b>Afrontando mis miedos</b>   |
| DURACIÓN   | 45 MINUTOS   |
| OBJETIVOS  | <ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Restructurar los pensamientos erróneos que la alumna tiene sobre sí misma, pensamientos negativos que entorpecen sus actividades diarias.</li> <li>❖ Explicar los pensamientos automáticos utilizando los propios ejemplos del paciente.</li> </ul>   |
| MATERIALES | <ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Hoja</li> <li>❖ Lapicero</li> <li>❖ Colores</li> <li>❖ Borrador</li> <li>❖ Silla</li> <li>❖ Carpeta</li> </ul>  |
| DESARROLLO | <p>Se le informa que se le enseñará a identificar sus pensamientos automáticos (negativos), que cada vez que perciba su estado de ánimo ha experimentado un cambio, se explica bajo sus propias experiencias, guiarla a que identifique el pensamiento y lo relacione con la emoción.</p> <p><b>Ejemplo:</b></p> <p>Pensamiento ----- Sentimiento</p> <p>Nunca seré como esos ----- Tristeza</p> |

estudiantes

**Explicarle:**

- ❖ Lo que uno piensa influye en lo que uno siente.
- ❖ A veces el pensamiento no es correcto o es sólo parcialmente correcto.

**Pasos en la terapia:**

- ❖ Identificar los pensamientos automáticos.
- ❖ Evaluar y reaccionar frente los pensamientos automáticos.
- ❖ Indagar sobre los pensamientos automáticos
- ❖ Resolver problemas cuando los pensamientos son verdaderos.

| SESIÓN 03  |  |
|------------|--|
| TEMA       | <b>CONTROL DE IMPULSOS</b>   |
| DURACIÓN   | 45 MINUTOS   |
| OBJETIVOS  | <ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Lograr que Fabiana mejore el control de su impulsividad y controle esta energía mediante diferentes actividades.</li> </ul>   |
| MATERIALES | <ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Cartilla de actividades</li> <li>❖ Lapicero</li> <li>❖ Hojas bond</li> </ul>  |
| DESARROLLO | <p>Trabajaremos con la técnica de la tortuga (un método de autocontrol).</p> <p>Primero explicaremos que es lo que hace una tortuga cuando se siente amenazada, se repliega en su caparazón y le diremos que es lo que ella debe hacer cuando se sienta así.</p> <p>Analizaremos juntas las situaciones en las que no pudo controlar sus impulsos y tomaremos dos de las situaciones narradas, recordaremos dicho evento y antes de que manifieste su impulsividad le diremos “tortuga” y ella deberá replegarse de la misma forma que una tortuga: encogiéndose, cerrando su cuerpo, metiendo la cabeza entre sus brazos. Después se le enseñará a relajar sus músculos mientras hace la tortuga.</p> |

La relajación es incompatible con la elevación de la tensión de los músculos necesaria para mostrar una conducta disruptiva/agresiva y, por tanto, decrece la probabilidad de la ocurrencia de esta conducta. Luego trabajaremos con la dinámica “El volcán” lo que permitirá que Fabiana comience a tomar conciencia del problema y pueda comenzar a controlarlo, consiste en hacerle visualizar todo el proceso en forma de imágenes. Podemos ayudarle a imaginarse que en su interior hay un volcán que representa toda su fuerza y energía, pero, a veces, se descontrola y se produce la erupción. Cuando empieza a enfadarse, el volcán (que estaría situado de forma imaginaria en la zona del estómago) se calienta y empieza a producir lava caliente hasta el punto que, si no lo controlamos, estalla. Ayudaremos a que trate de identificar sus propias sensaciones para que así pueda controlarlas.

Al final se trabaja el tema de canalizar la energía, dejando actividades para realizar una a dos veces por semana, como hacer ejercicios todas las mañanas, participar de un grupo de vóley, básquet, etc.; realizar natación una vez por semana, etc., de acuerdo a los gustos y necesidades de la alumna.

| SESIÓN 04  |  |
|------------|--|
| TEMA       | <b>Concentración y seguimiento de instrucciones</b>  |
| DURACIÓN   | 35 MINUTOS   |
| OBJETIVOS  | <p>❖ Lograr que Fabiana se concentre ante una actividad y que pueda seguir las indicaciones que se le da.</p>  |
| DESARROLLO | <p>Para esta actividad se requerirá de la ayuda de sus compañeros de salón, este es un juego que puede ayudar a las personas con TDAH a concentrarse y seguir instrucciones. Un jugador toma el papel de “Simón” y da instrucciones a los otros jugadores como por ejemplo “hay que tocarse la punta de la nariz” o “hay que pegar un salto y aplaudir”. Las instrucciones sólo se siguen si la frase comienza por “Simón dice...” (Por ejemplo “Simón dice que hay que tocarse la punta de la nariz”) si no comienzan con “Simón dice...” no hay que hacer lo que haya dicho.</p> <p>El ganador del juego es el que consiga seguir todas las instrucciones correctamente. También se planteará que Fabiana sea la jugadora que asuma el papel de simón y esté atenta frente a los errores de sus compañeras.</p> <p>Para finalizar se les explicará tanto a Fabiana como a sus demás compañeros cual fue el objetivo de dicha actividad y si Fabiana logra realizarlo correctamente se le brindará su respectiva felicitación o por el contrario se le hará conocer las deficiencias que aún está teniendo.</p> |

| SESIÓN 05  |  |
|------------|--|
| TEMA       | Atención   |
| DURACIÓN   | 45 MINUTOS   |
| OBJETIVOS  | <ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Establecer tareas adecuadas para lograr elevar el nivel atencional de la adolescente.</li> </ul>  |
| MATERIALES | <ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Ambiente cómodo y tranquilo</li> <li>❖ Fichas de Atención</li> <li>❖ Lápiz</li> <li>❖ Lápices de colores</li> <li>❖ Borrador</li> </ul>   |
| DESARROLLO | <p>Mediante “La asociación visual” se le mostrara una ficha con imágenes donde deberá sustituir, asociar o relacionar con flechas, unos símbolos con otros. Es una actividad muy mecánica, que exige sobre todo concentración, ritmo de trabajo y persistencia al seguir una instrucción dada (resistencia a la fatiga). La realización que puede haber entre los dibujos o los símbolos puede ser variada y se le concederá un determinado tiempo.</p> <p>Posteriormente se le dará una ficha llamada “Percepción de diferencias” el cual consiste en que la adolescente haga un análisis de dos dibujos aparentemente iguales exigiendo una capacidad de atención y un método en su análisis y observación, deberá hallar todas las posibles diferencias en un tiempo de 5</p> |

minutos. Si logra efectuar la tarea óptimamente se le dará otra ficha más compleja.

Se le dará una ficha que lleva por título “Identificando intrusos” donde la adolescente deberá reconocer entre un conjunto de figuras semejantes cual es la que no debería estar y decir el porqué. La sutileza del intruso va a configurar el nivel de dificultad de la actividad, deberá realizar el ejercicio en un tiempo determinado.

Seguidamente se le enseñará la “Ficha de laberintos” ya que con los laberintos se trabajan diferentes aspectos fundamentales para la adquisición de posteriores competencias: grafomotricidad, atención sostenida, percepción visual, memoria visual, etc. Es una actividad clásica de atención en la que se debe discriminar cuál es el itinerario a seguir sin ningún "tropiezo".

| SESIÓN 06  |   |
|------------|---|
| TEMA       | <b>Mejorando mi atención mediante la construcción de campos semánticos</b>  |
| DURACIÓN   | 40 MINUTOS  |
| OBJETIVOS  | ❖ Lograr que Fabiana clasifique y agrupe objetos de acuerdo a distintos campos semánticos y que pueda mantener mayor. |
| MATERIALES | ❖ Láminas y objetos   |

| SESIÓN 08 |                                    |
|-----------|------------------------------------|
| TEMA      | <b>Aprendiendo a ser tolerante</b> |
| DURACIÓN  | 45 MINUTOS                         |

| SESIÓN 07  |   |
|------------|---|
| TEMA       | <b>Lo importante de ponerse en el lugar del otro</b>  |
| DURACIÓN   | 45 MINUTOS  |
| OBJETIVOS  | ❖ Favorecer la empatía (ponerse en el lugar del otro). Ayudar a comprender diferentes perspectivas de un problema o conflicto.  |
| MATERIALES | ❖ Juego de hojas “Lo importante de ponerse en el lugar del otro” y bolígrafo.   |
| DESARROLLO | <p>❖ Rellenan las hojas “Lo importante de ponerse en el lugar del otro” (completan las caras y las frases, siendo lo más descriptiva posible).</p> <p>Por parejas, eligen distintas situaciones de las las hojas, así como las dos reales del final, y las representan. Al final, cada uno de los actores dirá cómo cree se debe haber sentido la otra persona. finalizará indicando a la menor que en su casa realice los mismos ejercicios.</p> |
| OBJETIVOS  | ❖ Fomentar en Fabiana actitudes de tolerancia y de respeto hacia las personas que tienen ideas o conductas diferentes a las suyas.  |
| MATERIALES | ❖ Hoja “Aprendiendo a ser tolerante” y bolígrafo para cada participante.  |
| DESRROLLO  | ❖ La paciente debe leer las “Historias de Juan, el súper papá, y su familia” de la hoja “Aprendiendo a ser tolerante”. Se debe descubrir posibles prejuicios y comportamientos  |

|  |  |
|--|--|
|  | <p>intolerantes, y plantear cómo se deberían afrontar las distintas situaciones aceptando las diferencias.</p> <p>Para terminar, se comparten tres situaciones de intolerancia con las que se han encontrado en la vida real y sugieren propuestas para resolverlas.</p> |
|--|--|

| SESIÓN 09  |  |
|------------|--|
| TEMA       | <b>Actividades de lógica</b>   |
| DURACIÓN   | 45 MINUTOS   |
| OBJETIVOS  | <ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Se pretende enseñar y desarrollar las operaciones de correspondencia, clasificación y seriación, a través de seis tipos de juegos: Empezar a contar 1, Empezar a contar 2, Empezar a contar 3, Aprende a ordenar, Cada uno a su casita y cuál sobra.</li> </ul> |
| MATERIALES | <ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Hojas de aplicación y juguetes</li> </ul>   |

|           |  |
|-----------|--|
| DESRROLLO | <p>❖ En esta actividad Fabiana debe colocar en un conjunto tantos elementos como contiene otro conjunto que se ofrece como modelo.</p> <p>La dificultad aumenta por el número de elementos a colocar y especialmente cuando el conjunto que hay que completar ya contiene algunos dibujos</p> <p>La segunda actividad consiste en unir los conjuntos que tienen el mismo número de elementos. Los niveles de dificultad dependen del número de elementos que contienen los conjuntos utilizados.</p> <p>La tarea consiste en repartir un número de dibujos entre dos conjuntos de manera que ambos tengan el mismo número de elementos. La complejidad está en función del número de elementos a repartir.</p> |
|-----------|--|

## V. TIEMPO DE EJECUCIÓN

Las sesiones tienen una duración de nueve sesiones de 45 minutos cada una, para lo cual se necesitará el tiempo de cinco semanas aproximadamente para llevar a cabo el desarrollo de la misma.

## VI. AVANCES TERAPEUTICOS

La estudiante admite las dificultades y emprende el cumplimiento de las recomendaciones realizadas.

Control de impulsos a través de diferentes actividades.

KAREN AYMET GUZMAN COAGUILA

*Bachiller en Psicología*

## **ANEXOS DEL CASO 2**

# WISC-IV Spanish

ESCALA DE INTELIGENCIA PARA NIÑOS DE WECHSLER  
CUARTA EDICIÓN - ESPAÑOL

Nombre del Niño Fabiola L B L

Nombre del Examinador Tintena

Cálculo de la Edad del Niño

|                     | Año  | Mes | Día |
|---------------------|------|-----|-----|
| Fecha del Test      | 2017 | 06  | 16  |
| Fecha de Nacimiento | 2003 | 03  | 14  |
| Edad                | 14   | 03  | 02  |

Conversion de Puntajes Brutos a Puntajes Equivalentes

| Subtest                       | Puntajes Brutos | Puntajes Equivalentes |     |     |     |
|-------------------------------|-----------------|-----------------------|-----|-----|-----|
| Diagramas de Bloques          | 25 6            | 6                     |     |     | 6   |
| Semejanzas                    | 32 10 10        |                       |     |     | 10  |
| Retención de Dígitos          | 10 5            |                       | 5   |     | 5   |
| Conceptos de Figuras          | 20 10           | 10                    |     |     | 10  |
| Códigos                       | 71 12           |                       |     | 12  | 12  |
| Vocabulario                   | 35 7 7          |                       |     |     | 7   |
| Secuenciación Letra-Número    | 14 7            |                       | 7   |     | 7   |
| Razonamiento de Matrices      | 15 5            | 5                     |     |     | 5   |
| Comprensión                   | 18 5 5          |                       |     |     | 5   |
| Búsqueda de Símbolos          | 19 4            |                       | 4   |     | 4   |
| (Completamiento de Figuras)   | 25 8            | (8)                   |     |     | (8) |
| (Cancelación)                 | 63 5            |                       |     | (5) | (5) |
| (Información)                 | 16 7 (7)        |                       |     |     | (7) |
| (Aritmética)                  | 14 4            |                       | (4) |     | (4) |
| Suma de Puntajes Equivalentes | 29 29 16 21 94  |                       |     |     |     |

Comp. Raz. Memo. Veloc. Esc.  
Verb. Perc. Trab. Proc. Total

Suma de Puntajes Escalares a Composición de Puntajes de Conversión

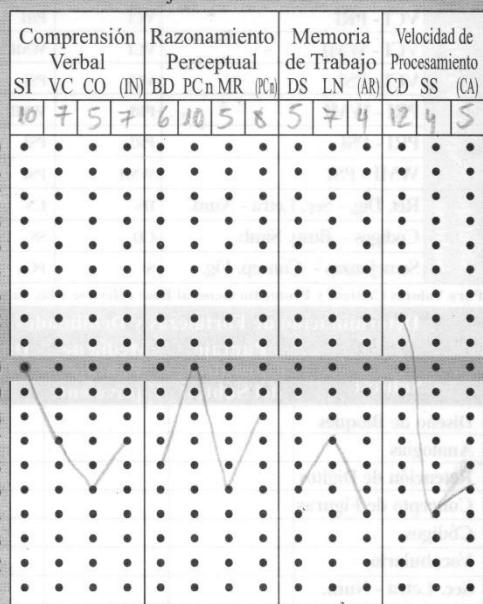
| Escala          | Suma de Punt. Equiv. | Puntajes Compuestos | % Intervalos de Confianza | Rangos Percentiles Para Población USA | Rangos Percentilares Ajustados |
|-----------------|----------------------|---------------------|---------------------------|---------------------------------------|--------------------------------|
| Comp. Verbal    | 29                   | VCI 96              |                           | Prom                                  | Prom                           |
| Raz. Percep.    | 29                   | PRI 88              |                           | Prom                                  | Prom                           |
| Memo. de Trab.  | 16                   | WMI 86              |                           | Dab pr                                | Dab pr                         |
| Veloc. de Proc. | 21                   | PSI 103             |                           | Prom                                  | Prom                           |
| Escala Total    | 95                   | FSIQ 96             |                           | Prom                                  | Prom                           |

Rangos Percentilares Ajustados

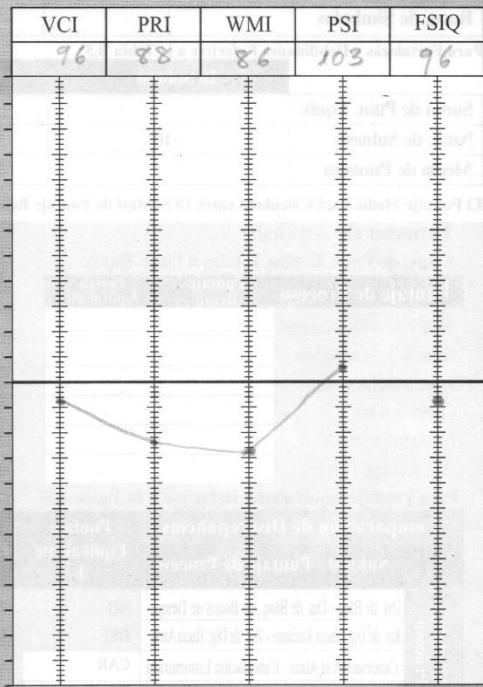
| Método A (Método Preferido)  |                            |               | Ó |  | Método B                     |  |
|------------------------------|----------------------------|---------------|---|--|------------------------------|--|
| Experiencia Educativa en USA | Nivel de Educación Paterna | Clasificación |   |  | Experiencia Educativa en USA |  |
|                              |                            |               |   |  |                              |  |

## Formulario de Registro

### Perfil de Puntajes Escalares de Subtests Básicos



### Perfil de Puntajes Compuestos



**ESCALAS PARA LA EVALUACION DEL TRASTORNO POR DÉFICIT DE  
ATENCION CON HIPERACTIVIDAD EDAH**

Nombres... *Fabiola L. B. L.* Edad... *14*...

Marque con una X en la casilla que corresponda.

| Nº | ítem   | 0    | 1    | 2        | 3     |
|----|--|------|------|----------|-------|
|    |  | NADA | POCO | BASTANTE | MUCHO |
| 1  | Tiene excesiva inquietud motora                      |      |      | X        |       |
| 2  | Tiene dificultades de aprendizaje escolar            |      |      | X        |       |
| 3  | Molesta frecuentemente a otros niños                 |      | X    |          |       |
| 4  | Se distrae fácilmente, muestra escasa atención       |      |      | X        |       |
| 5  | Exige inmediata satisfacción a sus demandas          |      |      | X        |       |
| 6  | Tiene dificultad para las actividades cooperativas   | X    |      |          |       |
| 7  | Está en las nubes, ensimismado                       |      |      | X        |       |
| 8  | Deja por terminar las tareas que empieza             | X    |      |          |       |
| 9  | Es mal aceptado por el grupo                         | X    |      |          |       |
| 10 | Niega sus errores o echa la culpa a otros            | X    |      |          |       |
| 11 | A menudo grita en situaciones inadecuadas            |      |      | X        |       |
| 12 | Contesta con facilidad. Es irrespetuoso y arrogante  | X    |      |          |       |
| 13 | Se mueve constantemente, intranquilo                 |      |      | X        |       |
| 14 | Discute y pelea por cualquier cosa                   |      |      | X        |       |
| 15 | Tiene explosiones impredecibles de mal genio         | X    |      |          |       |
| 16 | Le falta el sentido de la regla, del "juego limpio"  |      |      | X        |       |
| 17 | Es impulsivo e irritable                             |      |      | X        |       |
| 18 | Se lleva mal con la mayoría de sus compañeros        | X    |      |          |       |
| 19 | Sus esfuerzos se frustran fácilmente, es inconstante |      |      | X        |       |
| 20 | Acepta mal las indicaciones del profesor             |      |      | X        |       |

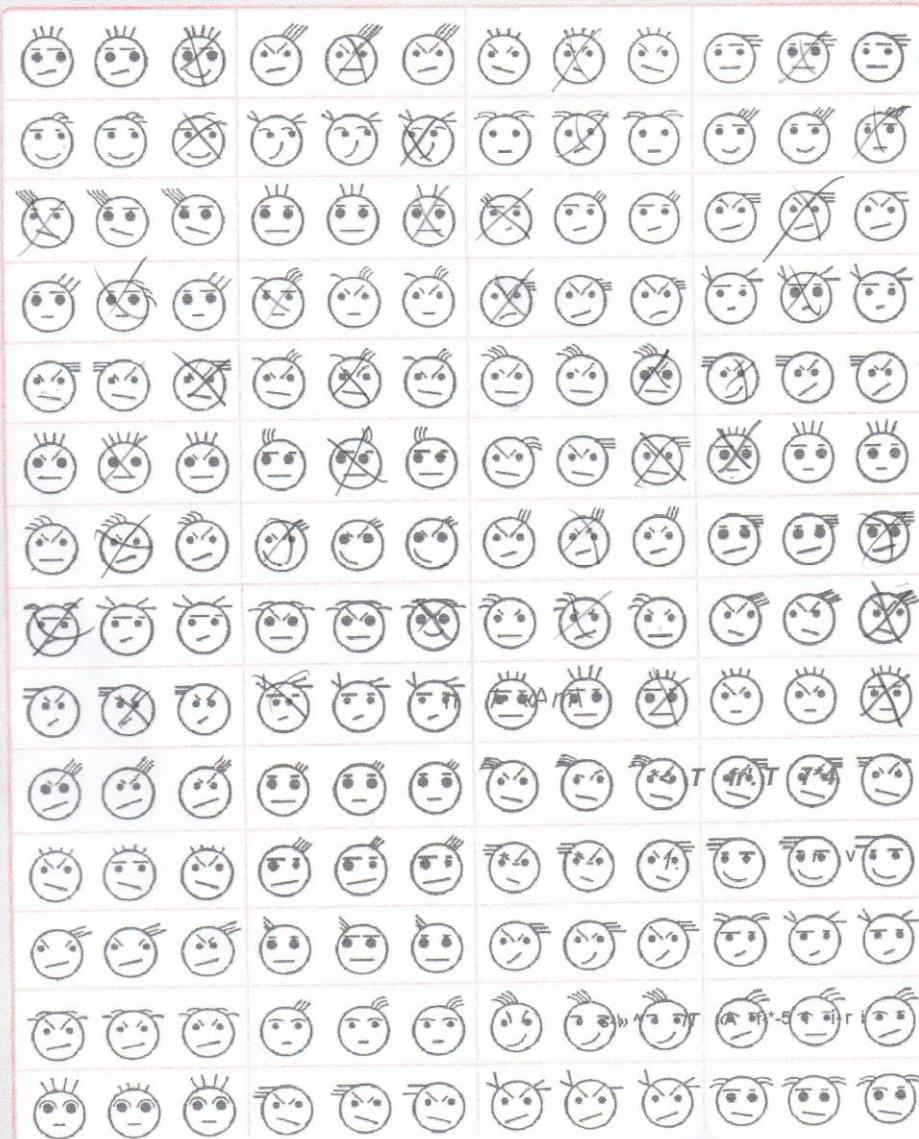
OBSERVACIONES:.....

| Ítems                                     | Puntaje Bruto | Centil | Categoría       |
|---|---------------|--------|-----------------|
| H/I (1, 3, 5, 13, 17)                     | 9             | 90     | Riesgo Moderado |
| DA (2, 4, 7, 8, 19)                       | 9             | 80     | Sin Riesgo      |
| H - DA                                    | 9-9=0         | 25     | Sin Riesgo      |
| TC (6, 9, 10, 11, 12, 14, 15, 16, 18, 20) | 14            | 90     | Riesgo Moderado |

Y.F.CH.L

# CARAS-R

RECUERDA QUE DEBES MARCAR CON UNA CRUZ (X) LA CARA QUE ES DIFERENTE A LAS OTRAS DOS EN CADA GRUPO DE TRES CARAS.



Right © 1973, 2009, 2012 by TEA Ediciones, S.A.U. Madrid, España.  
t: TEA Ediciones, S.A.U., Fray Bernardo Sáez, 24, 28036 Madrid, España • Este ejemplar está fabricado en TINTAS. Se presentan otro en tinta negra, es una reproducción ilegal.  
beneficio de la profesión y en suyo propio, NO LA UTILICE. Todos los derechos reservados. Prohibida la reproducción total o parcial. Impreso en España. Printed in Spain.

FRONT

|     | PD | PT (%) |  |
|-----|----|--------|--|
| A   | 27 | 10.2   |  |
| E   | 9  | 9.9    |  |
| A-E | 18 | 3.1    |  |
| ICI | 50 | 11     |  |

**INSTRUCCIONES DE CORRECCIÓN**

- **CUENTE** el número de caras de la plantilla sobre las que se ha realizado la marca (aciertos, A) y el número de marcas que se han realizado fuera de las caras (errores, E). Anote las puntuaciones directas (PD) en el recuadro de la derecha.
- **RESTE** el número de errores al número de aciertos (A-E) y traslade la puntuación directa a la casilla correspondiente.
- **CALCULE** la puntuación directa de ICI. Para ello realice el siguiente cálculo  $\frac{A-E}{A+E} \times 100$  y anote el resultado.
- **CONSULTE** los baremos del manual para convertir las puntuaciones directas en puntuaciones transformadas (percentiles o típicas).



Fabrizio

La persona es una amiga , de 16 años, esta pareando a su novio  
oso, esta feliz, piensa en su familia, que es muy buena, le gusta  
jugar con sus amigos y parear a sus novios, no le gusta ir a  
dormir a las 10 pm, ella quiere seguir dapienda, esta persona es  
amable, graciosa, comparte , las cosas malas que tiene non que es  
caprichosa , tonta, llorona .