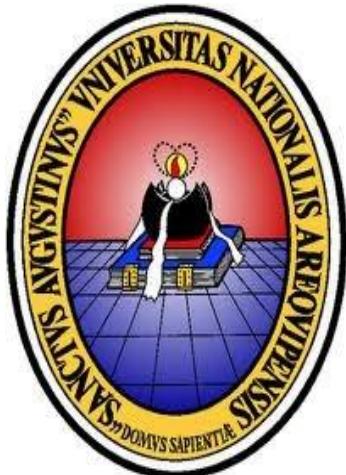


**UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN AGUSTIN DE AREQUIPA**

**FACULTAD DE PSICOLOGÍA, RELACIONES INDUSTRIALES Y  
CIENCIAS DE LA COMUNICACIÓN**

**ESCUELA PROFESIONAL DE PSICOLOGÍA**



**“EFECTOS DE UN PROGRAMA DE HABILIDADES SOCIALES EN  
NIÑOS DE LOS DISTRITOS DE CUPI, LLALLI, MACARI Y  
UMACHIRI EN LA PROVINCIA DE MELGAR- REGIÓN PUNO”**

**Tesis presentada por los bachilleres:**

**KAREN ROXANA ORDOÑEZ CORNEJO**

**ANA JULIA QUISPE CHOQUEHUANCA**

**Para optar el título profesional de**

**PSICÓLOGAS**

**AREQUIPA – PERU**

**2017**

A Dios por hacer de cada día un pequeño milagro  
A los amores de mi vida, por la paciencia y la dedicación

*Karen Roxana Ordoñez Cornejo*

A mis padres por darme la vida y la oportunidad  
de seguir mis sueños  
A mis maestros por las afianzar cada paso de mi formación

*Ana Julia Quispe Choquehuanca*

## **AGRADECIMIENTOS**

No queríamos comenzar el desarrollo de esta investigación sin expresar nuestro más profundo agradecimiento a las siguientes personas e instituciones que con su atención, dedicación y apoyo, que han contribuido a la realización de esta tesis.

Agradecemos infinitamente a Dios y a nuestros padres por darme la vida y la oportunidad de seguir nuestros sueños en este camino, A la Universidad Nacional de San Agustín y al cuerpo de docente que nos permitió formarnos académicamente y como personas durante el proceso de Estudios.

Agradecemos a las diferentes Instituciones Educativas por su maravillosa participación en la realización y desarrollo de esta investigación y un agradecimiento muy especial a todos los niños y niñas que participaron en este estudio

## PRESENTACIÓN

SEÑOR RECTOR DE LA UNIVESIDAD NACIONAL DE SAN AGUSTIN  
SEÑOR DECANO DE LA FACULTAD DE PSICOLOGÍA, RELACIONES INDUSTRIALES Y CIENCIAS DE LA COMUNICACIÓN.

SEÑOR DIRECTOR DE LA ESCUELA PROFESIONAL DE PSICOLOGÍA.

SEÑOR PRESIDENTE DEL JURADO DICTAMINADOR

SEÑORES MIEMBROS DEL JURADO DICTAMINADOR

Cumpliendo con las normas y lineamientos del reglamento de grados académicos y títulos profesionales de la facultad de Psicología, Relaciones Industriales y Ciencias de la Comunicación de la Universidad Nacional San Agustín de Arequipa, presentamos a vuestra consideración la tesis titulada **“Efectos de un Programa de Habilidades Sociales en Niños de los Distritos de Cupi, Llalli, Macari y Umachiri en la Provincia de Melgar- Región Puno** trabajo que al ser evaluado y aprobado nos permitirá optar el título profesional de Psicólogas.

Bachilleres:

KAREN ROXANA ORDOÑEZ CORNEJO

ANA JULIA QUISPE CHOQUEHUANCA

Arequipa, Octubre del 2017

## **Resumen**

En el siguiente trabajo de investigación se buscó determinar los efectos de un programa en el fortalecimiento de las habilidades sociales de los niños y niñas. La población estuvo conformada por 164 alumnos del nivel primario, entre varones y mujeres, cuyas edades estuvieron comprendidas entre las edades entre 9 a 12 años.

Se realizó una investigación de enfoque cuantitativo, de tipo cuasi experimental para lo cual, se empleó una Lista de Chequeo de las Habilidades Sociales para niños y niñas escolares de 8 a 11 años creada para fines de la investigación por un grupo de investigadores peruanos de esta línea. Según la prueba estadística T de student se encontró que después de la aplicación del Programa de Habilidades Sociales, hubo un incremento de las mismas en el grupo experimental.

**PALABRAS CLAVE:** Habilidades Sociales, Programa.

## **ABSTRACT**

In the following research work was sought to determine the effects of a program on strengthening the social skills of boys and girls. The population was conformed by 164 students of the primary level, between men and women, whose ages were between the ages between 9 to 12 years.

A quasi-experimental quantitative approach was carried out. A Social Skills Checklist for children and schoolchildren aged 8 to 11 years old was created for research purposes by a group of Peruvian researchers of this type line . According to the statistical test of student it was found that after the application of the Social Skills Program, there was an increase of the same in the experimental group.

In the following research work was sought to determine the effects of a program on strengthening the social skills of boys and girls. The population was conformed by 164 students of the primary level, between men and women, whose ages were between the ages between 9 to 12 years.

A quasi-experimental quantitative approach was carried out. A Social Skills Checklist for children and schoolchildren aged 8 to 11 years old was created for research purposes by a group of Peruvian researchers of this type line . According to the statistical test of student it was found that after the application of the Social Skills Program, there was an increase of the same in the experimental group.

**KEYWORDS:** Social Skills, Social, Program

## ÍNDICE

DEDICATORIA	ii
AGRADECIMIENTOS	iii
PRESENTACIÓN	iv
RESUMEN	v
ABSTRACT	vi
INDICE	vii
LISTA DE TABLAS	xii
INTRODUCCION	

### CAPITULO I EL PROBLEMA

1. Planteamiento del problema.....	1
2. Hipótesis.....	4
3. Objetivos.....	5
4. Importancia de la investigación.....	5
5. Limitaciones de la investigación.....	7
6. Variables y sus indicadores.....	7
7. Operacionalización de variables.....	8
8. Definición de términos.....	9

### CAPITULO II MARCO TEORICO

I. HABILIDADES SOCIALES.....	10
1. Orígenes y desarrollo.....	12
2. Concepto de habilidades sociales.....	15
3. Inteligencia emocional.....	18
4. Asertividad.....	19

A. La conducta pasiva.....	22
B. La conducta agresiva .....	24
C. La conducta asertiva.....	26
5. Auto concepto y autoestima.....	26
6. Modelos teóricos de las habilidades sociales.....	27
A. Definiciones .....	27
a) Modelo derivado de la psicología social: teoría de roles.....	28
b) Modelo de aprendizaje social .....	28
c) Modelo Cognitivo.....	30
d) Modelo de Percepción Social.....	31
e) Asertividad: Un modelo de la Psicología Clínica .....	31
7. Etiología de los déficits en habilidades sociales.....	32
A. Modelo de déficit de habilidades sociales.....	32
B. Modelo de la inhibición por ansiedad .....	33
C. Modelo de inhibición mediatizada .....	33
D. Modelo de percepción social.....	34
8. Desarrollo de las habilidades sociales.....	35
A. Aprendizaje por experiencia directa.....	36
B. Aprendizaje por observación.....	36
C. Aprendizaje verbal o instruccional.....	36
D. Aprendizaje por feedback interpersonal.....	37
9. Componentes de las habilidades sociales.....	37
A. Componentes conductual y verbal.....	40
B. Componentes cognitivos.....	42
C. Componentes fisiológicos.....	43
10. Evaluación de las habilidades sociales.....	44
A. Enfoque analítico conductual .....	45
B. El auto informe.....	46
C. La entrevista.....	48
D. El auto registró.....	50
E. Medidas conductuales.....	51

F. Registros psicológicos.....	54
11. Formación y mantenimiento de las habilidades sociales.....	56
II. Programa ENTRENAMIENTO EN HABILIDADES SOCIALES.....	57
1. El entrenamiento en habilidades sociales: concepto.....	58
2. Características generales en habilidades sociales.....	60
3. Pasos para desarrollar un entrenamiento en habilidades sociales.....	62
A. Instrucciones.....	62
B. Modelado.....	63
C. Ensayo conductual o role playing .....	64
D. Retroalimentación.....	65
E. Refuerzo.....	67
F. Estrategias de generalización y técnicas complementarias.....	68
4. Variantes en el entrenamiento en habilidades sociales.....	70
A. Entrenamiento en habilidades.....	70
B. La reestructuración cognitiva.....	72
C. El entrenamiento en solución de problemas.....	72
5. Ámbitos de aplicación del entrenamiento en habilidades sociales .....	72

### **CAPÍTULO III** **METODOLOGÍA**

1. Tipo, método y diseño de investigación.....	74
A. Tipo de Investigación .....	74
B. Método .....	74
C. Diseño de Investigación.....	75
2. Participantes .....	75
3. Instrumentos.....	76
A. Lista de chequeo de las habilidades sociales para niños y niñas .....	76
escolares de 8 a 11 años	
B. Programa de Entrenamiento de Habilidades Sociales .....	78
4. Procedimiento.....	98

**CAPITULO IV**  
**RESULTADOS**

1. ANALISIS DE LOS RESULTADOS .....	99
DISCUSIÓN.....	112
CONCLUSIONES.....	118
RECOMENDACIONES.....	119
REFERENCIAS.....	120
ANEXOS	123

## ÍNDICE DE TABLAS

FIGURA 1 Distribución según sexo de la muestra total.....	100
FIGURA 2 Distribución según sexo de la muestra por grupos.....	101
FIGURA 3 Distribución de la muestra por centro educativo.....	102
FIGURA 4 Resultados en el grupo control (pretest).....	103
FIGURA 5 Resultados en el grupo control (postest).....	104
FIGURA 6 Comparación de resultados en el grupo control (pretest y postest)....	105
FIGURA 7 Resultados en el grupo experimental (pretest).....	106
FIGURA 8 Resultados en el grupo experimental (postest).....	107
FIGURA 9 Comparación de resultados en el grupo experimental (pretest y postest)	108
TABLA 10: Comparación de las medias en el grupo experimental .....	109
y control antes y después de aplicar el programa (según puntaje global)	
TABLA 11: Diferencia de medias prueba T de Student del grupo experimental	110
y grupo control en el pretest y postest en las habilidades sociales	
TABLA 12: Diferencia de medias prueba T de Student del grupo experimental ...	111
pretest y postest niveles de habilidades sociales	

## **INTRODUCCIÓN**

Una de las partes más importante en el desarrollo de las relaciones sociales son las habilidades sociales, estas son aspectos concretos de las relaciones interpersonales, la capacidad de poder relacionarse con los demás de manera gratificante y mutuamente satisfactoria, en la cual la empatía y la capacidad de adecuarse a distintos contextos juegan un papel muy importante.

Las destrezas sociales son una parte esencial de la actividad humana ya que el discurrir de la vida está determinado, al menos parcialmente, por el rango de las habilidades sociales (Caballo, 2005). Distintos estudios señalan que las habilidades sociales inciden en la autoestima, en la adopción de roles, en la autorregulación del comportamiento y en el rendimiento académico, entre otros aspectos, tanto en la infancia como en la vida adulta como señalan diferentes autores (Gil Rodríguez, León Rubio y Jarana Expósito, 1995; Kennedy, 1992; Monjas Casares, 2002; Ovejero Bernal, 1998).

Durante la búsqueda de bibliografía, se encontró que diversos autores han propuesto desde hace mucho tiempo, conceptos relacionados con las habilidades sociales, todo esto acompañado con el desarrollo de las Teorías del Aprendizaje social y las terapias de conducta, con lo cual se sentaron las bases de este enfoque.

La niñez constituye la etapa más importante del desarrollo, siendo este un proceso dinámico en el que resulta sumamente difícil separar los factores físicos de los psicosociales, es decir en consecuencia se requiere de un nivel mínimo de bienestar físico como una condición previa para que funcionen los procesos mentales. Pero, por otro lado, la tensión psicológica puede producir una serie de trastornos físicos y afectar negativamente a la salud y el desarrollo físico del niño.

Monjas Casares (2002) señala que una tarea evolutiva esencial del niño es la de relacionarse adecuadamente con pares y adultos, conformando vínculos interpersonales. Para ello es necesario que éste adquiera, practique e incluya en su comportamiento una serie de capacidades sociales que le permitan un ajuste a su entorno más próximo

En este sentido las habilidades sociales son conductas aprendidas. Un niño poco habilidoso socialmente no es un niño enfermo o desequilibrado, sino simplemente una persona a quien el medio no ha proporcionado suficientes experiencias y modelos para aprender dichas conductas. (Erika Hernández S. 2008)

En niños y adolescentes, la temática de las habilidades sociales es importante, no sólo por su dimensión relacional, sino por su influencia a otras áreas vitales tales como la escolar, la familiar, entre otras. Está comprobado que aquellos niños y/o adolescentes que muestran dificultades en relacionarse o en la aceptación por sus compañeros del aula, tienden a presentar problemas a largo plazo vinculados con la deserción escolar, los comportamientos violentos y las perturbaciones psicopatológicas en la vida adulta (Ison, 1997; Arias Martínez y Fuertes Zurita, 1999; Michelson, Sugai, Wood y Kazdin, 1987; Monjas Casares, González Moreno y col., 1998).

Así mismo la Carta de Ottawa para la Promoción de la Salud (1986) reconoce que la salud se crea y se vive en el marco de la vida cotidiana: en los centros de enseñanza, de trabajo y de recreo. La salud es el resultado de los cuidados que uno se dispensa a sí mismo y a los demás, de la capacidad de tomar decisiones, controlar la vida propia y de asegurar que la sociedad en que uno vive ofrezca a todos sus miembros la posibilidad de gozar de un buen estado de salud, garantizando entornos saludables, entre ellos el educativo, que permita un adecuado desarrollo físico, psicológico, emocional y social de los estudiantes.

Michelson y otros. (1987) sostienen que las habilidades sociales no sólo son importantes respecto a las relaciones con los pares, sino que también permiten que el niño asimile los papeles y las normas sociales.

El hombre es eminentemente un ser social, y aunque todos contamos con nuestra personalidad única e irrepetible que nos hace únicos no podemos vivir aislados, todo hombre se comunica y deseamos llegar a un entendimiento con los demás, nos relacionamos para poder desarrollarnos buscando mantener nuestra identidad y bienestar social, pero no siempre sabemos hacerlo. La sociedad está definida como “la matriz de las relaciones dentro de la cual se desarrollan otras formas de vida en grupo” (Aranzamendi, 2004)

En cuanto a las Habilidades sociales, la Organización Mundial de la Salud (O.M.S., 2001) las llama “habilidades para la vida”, dentro de las cuales considera: 1) habilidades sociales e interpersonales (incluyendo comunicación, habilidades de rechazo, agresividad y empatía), 2) habilidades cognitivas (incluyendo toma de decisiones, pensamiento crítico y auto evaluación), y 3) habilidades para manejar emociones (incluyendo el estrés y aumento interno de un centro de control). Autores como Caballo (2002) define las habilidades sociales como un conjunto de conductas emitidas por un 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. Según Clara Tapia (1998) “las habilidades sociales constituyen un aspecto fundamental en el desarrollo infantil. Que el niño y la niña sean capaces de relacionarse con sus compañeros y compañeras, de expresar sus emociones y experiencias, de iniciarse en el progreso de su independencia y autonomía, tanto en el terreno personal como en el autocuidado, son condiciones que facilitan su crecimiento en otras áreas.”, por su parte Kelly (2002) define a las habilidades sociales como “un conjunto de conductas aprendidas, que emplean los individuos en las situaciones interpersonales para obtener o mantener el reforzamiento de su ambiente”.

El propósito de nuestra investigación busca determinar los efectos de un programa en habilidades sociales, que será impartido a niños y niñas de 4°, 5° y 6° de educación

primaria de la provincia de Melgar-Puno para incrementar sus conductas socialmente hábiles.

La presente investigación está dividida en cuatro partes: En el capítulo I se presenta el planteamiento del problema, las hipótesis, los objetivos, la importancia y limitación de la investigación, sin descuidar las variables y la definición de términos, en el capítulo II se hace la revisión de la literatura, en el capítulo III se abordan los aspectos metodológicos y finalmente en el capítulo IV se muestra los resultados y la interpretación de los mismos. También la discusión, conclusiones y recomendaciones de este trabajo de investigación

## **CAPITULO I**

### **EL PROBLEMA**

#### **1. Planteamiento del Problema**

Las habilidades sociales son el medio para conseguir relaciones sociales saludables en beneficio del ser humano, gracias a este vehículo podemos expresar deseos, sentimientos necesidades y opiniones de acuerdo a cada situación, estas pueden ser aprendidas y desarrolladas con la práctica, sin embargo, hay personas que cuentan con estas habilidades bastante limitadas o inclusive las poseen, pero pueden equivocarse o no logran emplearlas en el momento adecuado.

Existen señales frecuentes que pueden indicar la falta de habilidades sociales, como pueden ser una timidez excesiva, el miedo, una baja autoestima y sobre todo una falta de empatía hacia los demás, en otros estudios sugieren que se relacionan con: la desadaptación en la escuela (Gronlund & Anderson, 1959), el rechazo de los compañeros (Quay, 1979), delincuencia posterior (Roff, Sale, & Golden, 1972), el alto riesgo de problemas de adaptación durante la niñez (Green, Forehand, Beck (1983)).

En relación con esto, hay otra dificultad que puede presentarse, si los adultos en el mundo del niño intentan manejar las consecuencias negativas para él, en lugar de enseñarle cómo enfrentarlas. La desventaja social de emplear dicha estrategia es que el adulto piensa por el niño y le quita la oportunidad de resolver sus propios problemas y de sentirse bien respecto a sí mismo por sus logros (Spivack & Shure, 1974).

La conducta agresiva es una manifestación primaria en la actividad de los seres humanos. La palabra agresividad implica provocación y ataque. Como adjetivo, y en sentido común, hace referencia a la persona que es “propensa a faltar el respeto, a ofender o a provocar a los demás”. La conducta agresiva dificulta las relaciones sociales que el niño pueda ir estableciendo en lo largo de su desarrollo y por lo tanto su correcta integración a cualquier ambiente. (Uribe y Cols 2008)

En los primeros años de vida del ser humano el habla, que es uno de los medios que nos brinda la facultad de comunicarnos con nuestro medio familiar, va desarrollándose poco a poco a medida que los años pasan, este intercambio verbal está incluido dentro del proceso de las relaciones interpersonales. Al principio el niño desarrolla sus conductas sociales, a través de los refuerzos externos y concretos, posteriormente pasa a estar influido por los refuerzos subjetivos, interiorizados, siendo el lenguaje el principal vehículo de la interiorización (Richelle, 1971). Así mismo los sentimientos son las respuestas físicas y emocionales de la forma en que pensamos y reaccionamos ante los eventos de la vida diaria, son naturales, no podemos evitar que sucedan y aparecen en todas las personas de forma diferente. (Uribe y Cols 2008).

El individuo trae también a la situación sus propias actitudes, valores, creencias, capacidades cognitivas y un estilo único de interacción (Wilkinson y Canter, 1982). Claramente, no puede haber un “criterio” absoluto de habilidad social. Sin embargo, todos parecemos conocer qué son las habilidades sociales de forma intuitiva (Trower, 1984)

Rinn y Marke (1979) afirman que las habilidades sociales son un “repertorio de comportamientos verbales y no verbales a través de los cuales los niños incluyen las respuestas de otros individuos (compañeros, padres, hermanos y maestros) en el contexto interpersonal. Este repertorio actúa como un mecanismo a través del cual los niños inciden en su medio ambiente obteniendo, suprimiendo o evitando consecuencias deseadas y no deseadas en la espera social. En la medida de que tienen éxito para obtener

las consecuencias deseadas y evitar o escapar de las no deseadas sin causar dolor a los demás, se considera que tienen habilidades sociales”.

Los menores que tienen déficits o problemas en su habilidad social no adquieren la competencia social por la mera exposición al comportamiento de sus compañeros y compañeras socialmente hábiles, y para que esto se produzca, se necesita una intervención directa, deliberada y sistemática. Es necesario, por tanto, que el entrenamiento y la enseñanza de las habilidades sociales se incluyan de modo sistemático en los currículos habituales. Esto implica que esta área tenga su horario, planificación y estrategias de evaluación como otras áreas curriculares (González y Monjas, 2000).

El desarrollo de habilidades sociales resulta ser de suma importancia debido a que muchos alumnos que desarrollan adecuadamente sus capacidades de aprendizaje teórico de diversas materias, encuentran difícil expresar sus propias opiniones o valorarse a sí mismos.

Una de las principales dificultades con la que nos encontramos es la falta de programas de Habilidades Sociales adecuados que se adapten a las necesidades de la población escolar de la Provincia de Melgar-Puno. En nuestra investigación descubrimos también que los docentes no están capacitados y carecen de estrategias e intereses para poder ayudar a los niños a desarrollar sus habilidades sociales, además no cuentan con las herramientas necesarias o suficientes ya que en el currículo actual promovido por el estado no toman en cuenta la enseñanza y práctica para desarrollar este tipo de habilidades como consecuencia de ello es que muchos niños y niñas al poseer las pocas habilidades enseñadas en su entorno familiar, no son lo suficientemente estimuladas en el ámbito educativo siendo confundidas como comportamientos inadecuados. Asimismo, de la falta de especialistas que ayuden a identificar características propias para que estas no sean un impedimento de cada etapa del desarrollo del niño.

Las estadísticas nos dicen que, en el Perú de cada 100 escolares, 31 presentan deficiencias significativas en sus habilidades sociales (Ministerio de Educación, 2003) por ello, las intervenciones en habilidades sociales (IHS) son definidas por Ballester y Gil Llario (2002) como un “conjunto de estrategias y técnicas de la terapia de la conducta o de otros acercamientos psicoterapéuticos que tienen como finalidad la mejora en la actuación social de un individuo y su satisfacción en el ámbito de las relaciones interpersonales”.

Según Monjas Casares (2002), la IHS constituyen un momento del proceso de evaluación de habilidades sociales. Para esta autora, este proceso tiene tres momentos: el primero, comprende la identificación, clasificación y diagnóstico; el segundo, supone la planificación de los programas de intervención y el tercero, remite a la evaluación de los efectos de la intervención.

Las relaciones interpersonales no son solo una de las tantas actividades del hombre, sino que también es un componente principal en las relaciones clave, que determinan en gran medida, la calidad de vida. Por esta razón que es necesario trabajar con niños y niñas del cuarto, quinto y sexto de primaria, con el fin de mantener sus relaciones interpersonales sanas, acceder y contar con redes de apoyo firmes que brinden asistencias emocionales, materiales o de información pertinente en el momento que se necesite. La posibilidad de establecer relaciones interpersonales adecuadas con los demás está determinada por las habilidades sociales que poseemos, es decir, el conjunto de conductas y estrategias adquiridas por una persona y que pone en práctica al establecer una relación interpersonal en diferentes contextos. (Zamora, 1997).

De acuerdo a lo mencionado anteriormente, se formula la siguiente incógnita:

¿Cuáles son los efectos que causa el programa de Habilidades Sociales en el fortalecimiento de las mismas en niños y niñas del 4°, 5°, 6° grado de educación primaria de las instituciones educativas de los distritos de Umachiri, Cupi, Llalli, Macari de la Provincia de Melgar– Puno 2016?

## 2. Hipótesis

**H<sub>1</sub>** La aplicación de un programa de habilidades sociales en los niños del 4°, 5°, 6° grado de educación primaria de las instituciones educativas de IEP N° 72597- Machacmarca, IEP N° 70481- JAEF, incrementarán su nivel de habilidades sociales en comparación con los alumnos de la IEP N°70494- Umachiri. IEP N° 70486-Santa Cruz.

**H°** La aplicación de un programa de habilidades sociales en los niños del 4°, 5°, 6° grado de educación primaria de las instituciones educativas de IEP N° 72597- Machacmarca, IEP N° 70481- JAEF, no incrementarán su nivel de habilidades sociales en comparación con los alumnos de la IEP N°70494- Umachiri. IEP N° 70486-Santa Cruz.

**Ha** La aplicación de un programa de habilidades sociales influirá en el fortalecimiento de las mismas en los niños y niñas del 4°, 5°, 6° grado de educación primaria de las instituciones educativas de IEP N° 72597- Machacmarca, IEP N° 70481- JAEF.

### **3. Objetivos.**

#### **A. Objetivo general**

Determinar los efectos de un programa en el fortalecimiento de las habilidades sociales de los niños y niñas del 4°, 5°, 6° grado de educación primaria de las instituciones educativas de IEP N° 72597- Machacmarca, IEP N° 70481- JAEF, IEP N° 70486-Santa Cruz, IEP N°70494- Umachiri, de los distritos de Umachiri, Cupi, Llalli, Macari de la Provincia de Melgar– Puno 2016.

#### **B. Objetivos específicos**

- a.** Identificar el grado de habilidades sociales que poseen los niños y niñas del 4°, 5°, 6° grado de educación primaria de las instituciones educativas de IEP N° 72597- Machacmarca, IEP N° 70481- JAEF, IEP N° 70486-Santa Cruz, IEP N°70494- Umachiri, de los distritos de Umachiri, Cupi, Llalli, Macari de la Provincia de Melgar– Puno 2016.
- b.** Evaluar los resultados obtenidos tras la aplicación del programa de habilidades sociales a los niños y niñas del 4°, 5°, 6° grado de educación primaria de las instituciones educativas de IEP N° 72597- Machacmarca, IEP N° 70481- JAEF, IEP N° 70486-Santa Cruz, IEP N°70494- Umachiri, de los distritos de Umachiri, Cupi, Llalli, Macari de la Provincia de Melgar– Puno 2016.
- c.** Comparar el nivel de habilidades sociales alcanzado por los alumnos de ambos grupos de las instituciones educativas de los distritos de Umachiri, Cupi, Llalli, Macari de la Provincia de Melgar– Puno 2016.

### **4. Importancia de la Investigación.**

Tenemos que tener en cuenta que el hombre es un ser netamente social, gracias a que posee la capacidad de hablar para poder comunicar lo que necesita y a su vez poder expresar de manera fluida y entendible sus opiniones y deseos. Esta capacidad de relacionarse con otros se adquiere desde que empieza a expresarse mediante el habla. Es por ello que la enseñanza de habilidades sociales es trascendental para su mejor

adaptación a su entorno. Por ende, las habilidades sociales no son solo importantes en lo que se refiere a las relaciones con los compañeros, sino que también permiten que el niño asimile los papeles y normas sociales. Según Hops (1976), "la habilidad para indicar y mantener una interacción social positiva con los demás es considerada por muchos como una consecución esencial del desarrollo; las interacciones sociales proporcionan a los niños la oportunidad de aprender y efectuar habilidades sociales que puedan influir de forma crítica en su posterior adaptación social emocional y académica".

Por consiguiente, debemos tener en cuenta, que las habilidades sociales son un conjunto de conductas que se aprenden y por lo tanto pueden enseñarse y modificarse, el desarrollo adecuado y positivo de las habilidades sociales durante la infancia y la niñez, es una base sólida para un buen ajuste social, personal y ocupacional a lo largo de nuestra vida. En palabras de Curran (1985), la enseñanza de las habilidades sociales es "un intento directo y sistemático de enseñar estrategias y habilidades interpersonales a los individuos con la intención de mejorar su competencia interpersonal individual en clases específicas de situaciones sociales"

Las habilidades sociales en la infancia, viene avalada por estudios e investigaciones en los que constata una sólida relación entre la competencia social en la infancia y la adaptación social (Monjas, 1993).

Considerando lo anterior es importante el entrenamiento en habilidades sociales tanto en niños ya que con ello se lograría que ellos desarrollen estrategias adecuadas para desenvolverse en los ámbitos afectivo, emocionales y sociales de manera satisfactoria a si mismo los docentes puedan intervenir oportunamente en las diferentes conductas observadas en los niños buscando propiciar un desarrollo favorable en sus destrezas sociales.

Es por ello que la finalidad del presente programa es que los niños de Los Distritos De Cupi, Llalli, Macari y Umachiri en la provincia De Melgar- Región Puno" puedan desenvolverse con mayor soltura y espontaneidad en el momento de sociabilizar en los variados ámbitos sociales. "los niños adquieren sus destrezas sociales más a partir de sus interacciones mutuas que de los adultos" (Rubin 1987), por lo tanto, dicho programa deberá servir a los colegas psicólogos y docentes como modelo a seguir para mejorar el desarrollo de las habilidades sociales previniendo venideros problemas en dicha población, ya que existe un mayor riesgo que sus integrantes en mayor incidencia jóvenes

y niños sean víctimas de violencia familiar, maltrato escolar, y a su vez estos hechos puedan generar conductas inadecuadas.

## **5. Limitaciones de la Investigación.**

La principal limitación está referida al recojo de los datos; que depende de la accesibilidad que se tenga a los centros educativos en cuestión de permisos. Este estudio tiene dos etapas de evaluación, además de una gran cantidad de pruebas, por lo cual se hacía necesario que las autoridades de los colegios y los tutores de aula nos brinden la máxima disponibilidad posible, considerando lo exhaustivo de la evaluación y el tiempo de recojo de datos, que es amplio.

Así mismo, la poca accesibilidad hacia la zona ya que las instituciones se hallaban en zonas rurales con poca movilidad y accidentados tramos.

Para la investigación no se encontró mucha información bibliográfica e investigaciones ya que en cuanto Habilidades Sociales se centran en la etapa de vida adolescente mas no en la niñez por lo que se encuentra limitado registro de información sobre el tema

## **6. Variables e Indicadores**

### **A. Variable Principal**

Programa

### **B. Variables Secundarias**

Habilidades Sociales

### **C. Variable Interviniente:**

Sexo

## 7. Operacionalización de Variables

Variable	Definición Operacional	Dimensiones	Indicadores	Índices
Programa	Programa de Habilidades Sociales: Se refiere a habilidades sociales que son necesarias para una mejor interrelación personal en la familia, la escuela y en la comunidad	Talleres de Habilidades sociales	- Habilidades Relacionadas con la Comunicación - Habilidades Relacionadas con los Sentimientos - Habilidades Alternativas a la agresión - Habilidades para el Manejo del Estrés	--
Habilidades Sociales	Habilidades Sociales: Refiere al nivel de habilidades sociales que poseen los niños	Listado de evaluación de habilidades sociales para niños y niñas de 8 a 11 años	Habilidades Relacionadas con la Comunicación - Habilidades Relacionadas con los Sentimientos - Habilidades Alternativas a la agresión - Habilidades para el Manejo del Estrés	Nivel muy Bajo Nivel bajo Nivel Regular Nivel Alto Nivel muy Alto
Sexo		Masculino Femenino		

## **8. Definición de términos**

### **A. Entrenamiento en Habilidades Sociales**

Estrategias de intervención que enfatiza la enseñanza de la conducta interpersonal a la población de niños y niñas sin dificultad con el objetivo de promover su competencia social, prevenir posibles desajustes y, en definitiva, contribuir al desarrollo integral. (Goldstein, 1989)

### **B. Habilidades Sociales.**

La conducta socialmente habilidosa es ese conjunto de conductas emitidas por un individuo en un contexto interpersonal que expresa los sentimientos, actitudes, deseos, opiniones o derechos de ese individuo de un modo adecuado a la situación, respetando esas conductas en los demás, y que generalmente resuelve los problemas inmediatos de la situación mientras minimiza la probabilidad de futuros problemas» (Caballo, 1986).

### **C. Programa de Habilidades Sociales:**

Establecimiento previo y sistemático de contenidos, criterios, medidas o condiciones para regular el funcionamiento de una actividad dirigida a lograr una mejora en el campo social, dándole al sujeto los instrumentos que le permiten resolver problemas interpersonales y desarrollos su capacidad de tomar decisiones (Aranzamendi 2004).

## **CAPITULO II**

### **MARCO TEORICO**

#### **I. Habilidades Sociales**

Es un axioma bien conocido que los seres humanos son «animales sociales». La comunicación interpersonal es una parte esencial de la actividad humana. Ya que virtualmente casi todas las horas en que estamos despiertos la pasamos en alguna forma de interacción social, bien sobre la base de uno a uno o a lo largo de una diversidad de grupos, el discurrir de nuestras vidas está determinado, al menos parcialmente, por el rango de nuestras habilidades sociales. En épocas pasadas la vida era más simple, si no más fácil; había menos sistemas, la movilidad social era menor y las relaciones eran relativamente claras, con los papeles que teníamos que seguir cada uno de nosotros claramente definidos. En la sociedad occidental contemporánea, el ritmo de vida es más rápido y más complejo, y las reglas cambian según el sistema en el que estamos trabajando en ese momento. A menudo nos obligan a funcionar en dos o más sistemas simultáneamente, y esto requiere una considerable destreza social. El siglo XX ha sido testigo de notables logros con respecto al dominio de las habilidades técnicas. Procedimientos de entrenamiento más o menos sofisticados son hoy día normales en tecnologías que van desde el ensamblaje de coches hasta la ingeniería nuclear. Incluso en las profesiones relacionadas con la salud, el énfasis se sigue poniendo en la adquisición de competencia técnica más que de competencia

social e interpersonal. Es frecuente encontrar médicos, profesores y altos ejecutivos que son altamente competentes, que conocen bien su trabajo, pero que no interactúan eficientemente con sus pacientes, estudiantes o empleados. Si uno se da una vuelta por diversos lugares de acceso público (tiendas, grandes almacenes, organismos oficiales y privados, etc.), puede darse cuenta enseguida del comportamiento socialmente inadecuado de gran parte de las personas que trabajan en esos lugares. La desastrosa conducta de algunas de las personas que nos atienden puede arruinarnos toda una mañana o, incluso, el día entero. Es realmente sorprendente que personas cuyo trabajo necesite de un trato continuo con la gente no posean la habilidad social necesaria para cumplir su trabajo correctamente. Si un individuo no sabe comportarse de forma habilidosa en su trato con los demás, no tiene que buscarse otro trabajo más «solitario» para funcionar mejor. Simplemente tiene que aprender habilidades sociales que, o bien no posee en esos momentos o bien su manifestación se encuentra obstaculizada por otros factores (ansiedad, pensamientos negativos, etcétera). Pero no sólo es importante la competencia social a nivel laboral. ¿Qué pasa si queremos hacer nuevos amigos/as? ¿O si nos gustase tener una relación íntima con una persona del sexo opuesto? ¿O si quisiéramos llevarnos mejor con nuestros padres (o hijos)? el grado de habilidad social que poseamos en cada una de estas áreas específicas será, en buena medida, determinante de nuestro comportamiento en ellas. La investigación sobre las habilidades sociales constituye, así, un campo de estudio con enormes posibilidades de aplicación práctica.

El entrenamiento en habilidades sociales es la técnica de elección hoy día en muchos campos. Muchos problemas se pueden definir en términos de déficit en habilidades sociales. Puesto que, como hemos señalado anteriormente, el hombre es esencialmente un «animal social», existirán pocos trastornos psicológicos en los que no esté implicado, en mayor o menor medida, el ambiente social que rodea al sujeto. Además, teniendo en cuenta la importancia que desde hace tiempo se da a la interacción persona/situación en el análisis funcional de la conducta, resulta evidente la importancia de considerar la relación del individuo con su ambiente social en la evaluación y tratamiento de los trastornos psicológicos. Las habilidades sociales forman un nexo de unión entre el individuo y su ambiente. Como señala Phillips (1978), «con un análisis de las habilidades sociales válido y funcional, la conducta del individuo no necesita ser explicada por medio de modelos cognitivos ni que sea

entendida en términos de categorías nosológicas; las habilidades sociales llegan a convertirse en los lazos de conexión en ambos casos».

Ante muchos trastornos, el entrenamiento en habilidades sociales constituye un procedimiento básico de tratamiento. Los problemas de pareja, la ansiedad social, la depresión, la esquizofrenia y la delincuencia son áreas de la psicopatología en las que comúnmente se emplea el entrenamiento en habilidades sociales. Pero si profundizamos un poco más y analizamos detalladamente los problemas por los que las personas acuden a buscar ayuda psicológica, observaremos que, en mayor o menor medida, frecuentemente se encuentran implicadas sus relaciones sociales

## **1. Orígenes y Desarrollo**

El movimiento de las habilidades sociales ha tenido una serie de raíces históricas, algunas de las cuales no han sido reconocidas suficientemente (Phillips, 1985). Según ese autor, los primeros intentos de EHS (aunque no denominado así en ese tiempo) se remontan a diversos trabajos realizados con niños por autores como Jack (1934), Murphy y Newcomb (1937), Page (1936), Thompson (1952) y Williams (1935). Los autores citados estudiaron diversos aspectos de la conducta social en los niños, aspectos que hoy en día podríamos considerar muy bien dentro del campo de las HHSS. Estos primeros inicios del EHS han sido ignorados durante mucho tiempo y normalmente no son reconocidos como tempranos antecedentes del movimiento de las HHSS (1985; Fodor, 1980; Hersen y Bellack, 1977). Curran (1985) señala también que diversos escritos de teóricos neofreudianos que pusieron objeciones al énfasis de Freud en los instintos biológicos y favorecieron un modelo más interpersonal de desarrollo (Sullivan, 1953; White, 1969), están particularmente relacionados con el tema del EHS. No obstante, creemos que el estudio científico y sistemático del tema tiene, principalmente, tres fuentes. Una primera, frecuentemente reconocida como la única o, al menos, la más importante, que se apoya en el temperamento del trabajo de Salter (1949, que es considerado uno de los padres de la terapia de conducta) denominado *Conditioned réflex therapy* [terapia de reflejos condicionados], a su vez influidos por los estudios de Pavlov sobre la actividad nerviosa superior. El trabajo de Salter fue continuado por Wolpe (1958), que fue el primer autor en emplear el término “asertivo” y más tarde por Lazarus (1996) y Wolpe y Lazarus (1996). Alberti y Emmons (1970), Lazarus (1971) y Wolpe (1969) dieron nuevos impulsos a la investigación de las HHSS, siendo el libro de Alberti y Emmons (1970), Lazarus

(1971) y Wolpe (1969) dieron nuevos impulsos a la investigación de las HHSS, siendo el libro de Alberti y Emmons, *Your perfect ringht [Estas en tu perfecto derecho]*, el primero dedicado exclusivamente al tema de la “asertividad” (o HHSS). Otros autores, como R. Eisler, M. McFall y A. Goldstein contribuyeron, en los primeros años setenta, al desarrollo del campo de las HHSS y elaboraron programas de entrenamiento para reducir déficits en habilidades sociales.

Una segunda fuente constituye los trabajos de Zingler y Phillips (1960, 1961) sobre la “competencia social”. Esta área de investigación con adultos institucionalizados mostró que cuanto mayor es la competencia social previa de los pacientes que son internados en el hospital, menor es la duración de su estancia en él y más baja su taza de recaídas. El nivel de “competencias sociales anterior a la hospitalización” demostró ser mejor predictor del «ajuste posterior a la hospitalización» que el diagnóstico psiquiátrico o el tipo de tratamiento recibido en el hospital. El movimiento de las HHSS tuvo también parte de sus raíces históricas en el concepto de “habilidades” aplicando a las interacciones hombre-máquina, en donde la analogía con estos sistemas implicaba características perceptivas, decisoras, motoras y otras relativas al procesamiento de la información. La aplicación del concepto de “habilidad” a los sistemas hombre-hombre dio pie a un copioso trabajo sobre las HHSS en Inglaterra (Argyle, 1967; 1969; Argyle y Cols., 1974; 1974; Argyle y Kendon, 1967; Welford, 1966).

Podemos decir que, por consiguiente, que la investigación sobre las HHSS ha tenido un origen diferente en los EEUU (las dos primeras fuentes) y en Inglaterra (la tercera fuente), al igual que un énfasis distinto, aunque ha habido una gran convergencia en los temas, métodos y conclusiones de ambos países.

En los EEUU se ha dado una serie de evoluciones de diferentes términos hasta llegar al de las “habilidades sociales”. En un primer momento, Salter (1949) empleó la expresión “personalidad excitatoria”, que más tarde Wolpe (1958) sustituiría por la de “conducta asertiva”. Posteriormente algunos autores propusieron cambiar el término de Salter por otros nuevos, como, por ejemplo, “libertad emocional” (Lazarus, 1971), «efectividad personal» (Liberman y Cols 1975), «competencia personal», etcétera. Aunque ninguno de ellos prosperó, a mediados de los años setenta el término de “habilidades sociales” (que ya se habían estado empleando en Inglaterra

aunque desde una perspectiva algo diferente) empezó a tomar fuerza como sustituto del de “conducta assertiva”. Durante bastante tiempo se utilizaron de forma intercambiable ambos términos (Emmons y Alberti, 1983; McDonald y Cohen, 1981; Gambrill, 1977; Phillips, 1978; Phillips, 1985; Salzinger, 1981). Además, hay que tener en cuenta que con la expresión “entrenamiento assertivo” (p. ej., Alberheim y Baer, 1976; Fodor, 1980; Kelley, 1979; Linehan, 1984; Smith, 1977) o la de “entrenamiento en habilidades sociales” (Bellack, 1979; Curran, 1977; 1979; 1985; Eisler y Frederiksen, 1980; Gambrill y Richey, 1985; Kelly, 1982; Trower, Bryant y Argyle, 1978) se designa prácticamente el mismo conjunto de elementos de tratamiento y el mismo grupo de categorías conductuales a entrenar. Un tercer término como “terapia de aprendizaje estructurado” lo consideramos también equivalente a los anteriores, pero no nos extenderemos sobre él ya que únicamente es empleado por A. P. Goldstein y sus colaboradores (Goldstein, 1973; Goldstein, 1981; Goldstein y Cols., 1976; Goldstein, y Cols 1981; Goldstein y Cols 1985). Para nosotros los términos “assertividad” o “habilidades sociales”, por una parte, y “entrenamiento assertivo” o “entrenamiento en habilidades sociales”, por otra, serán equivalentes mientras no se diga lo contrario. No obstante, tenderemos a emplear el de “habilidades sociales” debido a su mayor implantación y a que muchos autores consideran que el constructo de la “aserción” debiera ser eliminado (Galassi, Galassi y Vedder, 1981; Galassi, Galassi y Fulkerson, 1984; Rathus, Fox y Cristofaro, 1979), aunque no todo el mundo esté de acuerdo con ello (Schroeder y Rakos, 1983). También se han utilizado, con cierta frecuencia, como, sinónimos, los términos “habilidades sociales” y “competencia social”. Sin embargo, parece ser que últimamente se les ha querido separar para designar aspectos diferentes del campo de las HHSS (McFall, 1982; Trower, 1982).

Estas fuentes anteriormente citadas se desarrollaron en los Estados Unidos, mientras que en Europa, los ingleses Argyle y Kendon (1967) relacionaron el término de habilidad social con la psicología social, definiéndola como “una actividad organizada, coordinada, en relación con un objeto o una situación, que implica una cadena de mecanismos sensoriales, centrales y motores; una de sus características principales es que la actuación, o secuencia de actos, se halla continuamente bajo el control de la entrada de información sensorial”.

## **2. Concepto de Habilidades Sociales**

A la hora de definir que es una conducta socialmente habilidosa ha habido grandes problemas. Se han dado numerosas definiciones, no habiéndose llegado todavía a un acuerdo explícito sobre lo que constituye una conducta socialmente habilidosa. Meichenbaum, Butler y Grudson (1981) afirman que es imposible desarrollar una definición consistente de competencia social puesto que esta es parcialmente dependiente del contexto cambiante. La habilidad social debe considerarse de un marco cultural determinado, y los patrones de comunicación varían ampliamente entre culturas y dentro de una misma cultura, dependiendo de factores tales como la edad, el sexo, la clase social y la educación. Además, el grado de eficacia mostrado por una persona dependerá de lo que desea lograr en la situación particular en que se encuentre. La conducta considerada apropiada en una situación puede ser, obviamente, inapropiada en otra. El individuo trae también a la situación sus propias actitudes, valores, creencias, capacidades cognitivas y un estilo único de interacción (Wilkinson y Canter, 1982). Claramente, no puede haber un “criterio” absoluto de habilidad social. Sin embargo, “todos pareceremos conocer que son las habilidades sociales de forma intuitiva” (Trower, 1984). Aunque en contextos experimentales se puede demostrar que es más probable que determinadas conductas logren un objetivo concreto, una respuesta competente es, normalmente, aquella sobre la que la gente está de acuerdo que es la apropiada para un individuo en una situación particular. De igual forma, no puede haber una manera “correcta” de comportarse que sea universal, sino una serie de enfoques diferentes que pueden variar de acuerdo con el individuo. Así, dos personas pueden comportarse de un modo totalmente distinto en una misma situación, o la misma persona actuar de manera diferente en dos situaciones similares, y ser consideradas dichas respuestas con el mismo grado de habilidad social. Por consiguiente, la conducta socialmente habilidosa debería definirse, para algunos autores, en términos de la eficacia de su función en una situación, en vez de en términos de su topografía (Argyle, 1981, 1984; Kelly, 1982; Linehan, 1984), aunque los problemas con respecto a emplear las consecuencias como criterio se ha hecho notar repetitivamente (Arkowitz, 1981; Schroeder y Rakos, 1983): conductas que son evaluadas consensuadamente como no habilidosas (p. ej., decir tonterías) o antisociales (ataque físico) pueden ser, de hecho, reforzadas. Linehan (1984) señala que se pueden identificar tres tipos básicos de consecuencias:

- La eficacia para alcanzar los objetivos de la respuesta (*eficacia en los objetivos*).
- La eficacia para mantener o mejorar la relación con la otra persona en la interacción (*eficacia en la relación*)
- La eficacia para mantener la autoestima de la persona socialmente habilidosa (*eficacia en el respeto a uno mismo*). “el valor de estos objetivos sigue diciendo Linehan (1984) varia con el tiempo, las situaciones y los actores. Cuando un cliente intenta devolver una mercancía defectuosa a una tienda, *la eficacia en el objetivo* (conseguir que le cambien el objeto o le devuelvan el dinero) puede ser más importante que *la eficacia en la relación* (mantener una relación positiva con el encargado de la tienda). Al tratar que nuestro/a mejor amigo/a vaya a una película determinada, la eficacia en la relación (el mantener la relación íntima) puede ser más importante que el objetivo (conseguir que el/la amigo/a vaya al cine)”.

No obstante, tanto el contenido como las consecuencias de las conductas interpersonales deberían tenerse en cuenta en cualquier definición de habilidad social (Arkowitz, 1981). Empezando con cierta idea de lo que puede constituir el contenido de la conducta socialmente habilidosa y evaluando las consecuencias de esas conductas, podemos conseguir alguna estimación del grado de habilidad social. En general, se espera que la conducta socialmente habilidosa produzca reforzamiento positivo más a menudo que castigo. A nivel clínico, es importante evaluar tanto lo que se hace la gente como las relaciones que su conducta provoca en los demás.

Posteriormente exponemos una serie de definiciones de la habilidad social/conducta asertiva que hemos encontrado en nuestra revisión de la literatura sobre las habilidades sociales. Se ha definido la *conducta socialmente* como:

“La capacidad compleja de emitir conductas que son reforzadas positiva o negativamente, y de no emitir conductas que son castigadas o extinguidas por los demás” (Libet y Lewinsohn, 1973).

“La conducta interpersonal que implica la honesta y relativamente directa expresión de sentimientos” (Rimm, 1974).

“La habilidad de buscar, mantener o mejorar el reforzamiento en una situación interpersonal a través de la expresión de sentimientos o deseos cuando esa expresión se arriesga a la perdida de reforzamiento o incluso al castigo” (Rich y Schroeder, 1976).

“La capacidad de expresar interpersonalmente sentimientos positivos y negativos sin que dé como resultado una pérdida de reforzamiento social” (Hersen y Bellack, 1977).

“La expresión adecuada, dirigida hacia otra persona, de cualquier emoción que no sea la respuesta de ansiedad” (Wolpe, 1977)

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

“La expresión manifiesta de las preferencias (por medio de palabras o acciones) de una manera tal que haga que otros las tomen en cuenta” (MacDonald, 1978).

“El grado en que una persona se puede comunicar con los demás de manera que satisfaga los propios derechos, necesidades, placeres u obligaciones hasta un grado razonable sin dañar los derechos, necesidades, etc. Con los demás en un intercambio libre y abierto” (Phillips, 1978).

“Un conjunto de conductas sociales dirigidas hacia un objeto, interrelacionadas, que pueden aprenderse y que están bajo el control del individuo” (Hargie, Saunders y Dickson, 1981).

“Un conjunto de conductas identificables, aprendidas, que emplean los individuos en las situaciones interpersonales para obtener y mantener el reforzamiento de su ambiente” (Kelly, 1982).

“La capacidad compleja para emitir conductas o patrones de respuesta que optimicen la influencia interpersonal y la resistencia a la influencia social no deseada (eficacia en los objetivos) mientras que al mismo tiempo optimiza las ganancias y minimiza las perdidas en la relación con la otra persona (eficacia en la relación) y mantiene la propia integridad y sensación de dominio (eficacia en el respeto a uno mismo)” (Linehan, 1984).

Por otra parte, Trower, Bryant y Argyle (1978) señalan que “una persona puede considerarse socialmente inadecuada si es capaz de afectar a la conducta y a los sentimientos de los demás en la forma en que lo intenta y la sociedad lo acepta”.

A lo largo de todas las definiciones vemos que las primeras resaltan el *contenido*, luego una serie de ellas consideran el *contenido* y las *consecuencias* del comportamiento. El contenido se refiere principalmente a la *expresión* de la conducta (opiniones, sentimientos, deseos, etc.) mientras que las consecuencias aluden principalmente al *refuerzo social*. Desde nuestro punto de vista consideramos que es

necesario tener en cuenta tanto el contenido como las consecuencias al definir la conducta socialmente habilidosa. ¡El fin no justifica los medios! Proponemos una definición que resalte el concepto de “expresión” y no olvide el de reforzamiento, pero sin que sea un requerimiento *sine qua non*. Consideramos que: “*la conducta socialmente habilidosa es ese conjunto de conductas emitidas por un individuo en un contexto interpersonal que exprese lo sentimientos, actitudes, deseos, opiniones o derechos de ese individuo de un modo adecuado a la situación, respetando esas conductas en los demás, y que generalmente resuelve los problemas inmediatos de la situación mientras minimiza la probabilidad de futuros problemas*” (Caballo, 1986)

### **3. Inteligencia Emocional**

El tema de la inteligencia emocional ha irrumpido de forma estrepitosa en el panorama actual, debido principalmente al best-seller que lleva este mismo título, del que es autor Daniel Goleman (1996), aunque este concepto tiene sus raíces históricas en trabajo anteriores en el campo de la psicología, como por ejemplo Gardner (1995).

Frente a la inteligencia racional y a la cultura del “cociente intelectual” y resaltando la torpeza y el malestar emocional de la sociedad intelectual, Goleman enfatiza la importancia de la competencia emocional. Considera que la inteligencia emocional está compuesta de un numeroso conjunto de habilidades como son: autocontrol emocional, entusiasmo, perseverancia, capacidad de automotivarse, relaciones interpersonales, recibir y comprender los sentimientos de los demás, expresión emocional, autoconocimiento, sociabilidad, empatía, arte de escuchar, resolver conflictos, colaborar con los demás, control de los impulsos, diferir las gratificaciones, autorregular nuestros estados de ánimo, manejo de la ansiedad y optimismo entre otros.

Estas habilidades pueden enseñarse, y se plantea la necesidad de llevar a cabo una educación, una alfabetización emocional que posibilite hacer a las personas emocionalmente competentes y capaces de controlar sus emociones.

Antes de terminar este tema hemos de aludir, siquiera brevemente, al concepto de “inteligencias múltiples” acuñado por Gardner a finales de los años ochenta. Propugna este autor la existencia de diversas variedades de la inteligencia, de las que destacamos lo que denomina “inteligencias personales”, donde incluye dos aspectos, por una parte, la inteligencia intrapersonal, relacionada con la imagen de nosotros mismos, y por otra, la inteligencia interpersonal, que considera como la capacidad de

comprender a los demás y que subdivide en 4 habilidades diferentes: 1) liderazgo; 2) aptitud de establecer relaciones y mantener amistades; 3) capacidad de solucionar conflictos, y 4) habilidad para el análisis social (Gardner, 1995)

Como puede apreciarse por lo que acabamos de exponer, hay muchos puntos en común entre las habilidades sociales y los componentes incluidos dentro del constructo inteligencia emocional.

#### **4. Asertividad**

Algunos autores retoman la asertividad como aquella conducta que posibilita la disminución de la ansiedad. En tanto que Fensterheim y Baer (1976): definen al individuo asertivo como: "Aquella persona que tiene una personalidad excitativa o activa, el que define sus propios derechos y no presenta temores en su comportamiento".

Opinan además estos autores que las características básicas de la persona asertiva son:

- Libertad de expresión.
- Comunicación directa, adecuada, abierta y franca.
- Facilidad de comunicación en toda clase de personas.
- Su comportamiento es respetable y acepta sus limitaciones.

Wolpe (1977), define la conducta asertiva como: "La expresión adecuada dirigida a otras personas, de cualquier emoción que no sea la respuesta de ansiedad.". Otros autores plantean la asertividad como la defensa de los derechos.

Alberti y Emmons (1978), la definen como: "La conducta que permite a una persona actuar con base a sus intereses más importantes, defenderse sin ansiedad, expresar cómodamente sentimientos honestos o ejercer los derechos personales, sin negar los derechos de los otros."

Lazarus (1966), define la conducta asertiva como: "El aspecto de la libertad emocional que se relaciona con la capacidad de luchar por los propios derechos."

Lange y Jakubowaki (1976), plantean que: "La aserción implica defender los derechos y expresar pensamientos y creencias en forma honesta, directa y apropiada, sin violentar los derechos de los demás. La base de la aserción es la comunicación mutua, dar y recibir respeto

Al respecto la persona no asertiva muestra una falta de respeto por sus propias necesidades, y su meta es aplacar, pacificar y evadir conflictos.

"Una capacidad compleja de emitir conductas que son reforzadas positiva o negativamente, y de no emitir conductas que son castigadas. Los siguientes autores retoman la assertividad como la habilidad de expresar los sentimientos"

Rich y Schroeder (1976), definen la conducta assertiva como: "La habilidad de buscar y mantener o mejorar el reforzamiento en una situación interpersonal a través de la expresión de sentimientos o deseos. Cuando esa expresión se arriesga a la pérdida de reforzamiento o incluye al castigo".

Según Carrobles (1979): La assertividad: "Es la habilidad de exponer en un momento determinado (personal o social), de manera apropiada y directa, creencias y sensaciones tanto positivas como negativas."

Alberti y otros (1977) definen al assertividad así: " Es el conjunto de conductas emitidas por una persona en un contexto interpersonal, que expresan los sentimientos, actitudes, deseos, opiniones y derechos de esa persona de un modo directo, firme y honesto, respetando al mismo tiempo los sentimientos y actitudes, deseos, opiniones y derechos de otras personas"

Walter Riso (1988) define la conducta assertiva como: "Aquella conducta que permite a la persona expresar adecuadamente (sin mediar distorsiones cognitivas o ansiedad y combinando los componentes verbales y no verbales de la manera más efectiva posible) oposición (decir no, expresar desacuerdos, hacer y recibir críticas, defender derechos y expresar en general sentimientos negativos) y afecto (dar y recibir elogios, expresar sentimientos positivos en general) de acuerdo a sus intereses y objetivos, respetando el derecho de los otros e intentando alcanzar la meta propuesta.

Las diferentes definiciones de la conducta assertiva no se ven afectadas directamente por la clase de respuesta. Hay acuerdo en considerar que el concepto de assertividad es multidimensional y puede incluir un rango alto de respuestas. Sin embargo, el concepto de assertividad ha evolucionado y se considera que la conducta assertiva se refiere a aquellos comportamientos interpersonales cuya ejecución implica cierto riesgo social, es decir, que es posible la ocurrencia de algunas consecuencias negativas en referencia al término de la conducta assertiva. Más aún, la falta de assertividad, dependiendo de la cultura, puede incluso ser valorada positivamente por los grupos de pertenencia a costa de que la persona no logre sus objetivos sociales.

Por tanto, ser assertivo significa dejar que los demás sepan lo que sientes y piensas de una forma que no les ofenda, pero que al mismo tiempo te permita expresarte. La

conducta asertiva es un aspecto de las habilidades sociales; es el «estilo» con el que interactuamos.

Para concretar y aclarar más este concepto, se incluyen a continuación los aspectos más relevantes de los estilos de relación pasivo/inhibido, agresiva y asertiva, ya que ello nos ayudará a analizar y explicar alguno de los hallazgos de nuestro trabajo. Nos basamos fundamentalmente en las aportaciones de Caballo (1993).

Según Caballo (1993), las principales diferencias de los tres estilos de relación se pueden resumir en el siguiente cuadro:

Estilo pasivo	Estilo asertivo	Estilo agresivo
Demasiado poco, demasiado tarde.  Demasiado poco, nunca.	Lo suficiente de las conductas apropiadas en el momento correcto.	Demasiado, demasiado pronto.  Demasiado, demasiado tarde.
Conducta no verbal  Ojos que miran hacia abajo; voz baja; vacilaciones; gestos desvalidos; negando importancia a la situación; postura hundida; puede evitar totalmente la situación; se retuerce las manos; tono vacilante o de queja; risitas falsas.	Conducta no verbal  Contacto ocular directo; nivel de voz conversacional; habla fluida; gestos firmes; postura erecta; mensajes en primera persona; honesto/a; verbalizaciones positivas; respuestas directas a la situación; manos sueltas.	Conducta no verbal  Mirada fija; voz alta; habla fluida/rápida; enfrentamiento; gestos de amenaza; postura intimidatoria; deshonesto/a; mensajes impersonales.
Conducta verbal  «Quizá...», «Supongo...», «Me pregunto si podríamos...», «Te importaría mucho...»,	Conducta verbal  «Pienso...», «Siento...», «Quiero...», «Hagamos...», «¿Cómo podemos resolver	Conducta verbal  «Harías mejor en...», «Haz», «Ten cuidado...», «Debes estar bromeando...», «Si no lo haces...», «No

«Solamente...», «No crees que...», «Ehh», «Bueno...», «Realmente no es importante...», «No te molestes...».	esto...?», «¿Qué piensas...?», «¿Qué te parece...?».	sabes...», «Deberías...», «Mal».
Efectos  Conflictos interpersonales.  Depresión.  Desamparo.  Imagen pobre de uno mismo.  Se hace daño a sí mismo.  Pierde oportunidades.  Tensión.  Se siente sin control.  Soledad.  No se gusta a sí mismo ni gusta a los demás.  Se siente enfadado.	Efectos  Resuelve los problemas.  Se siente a gusto con los demás.  Se siente satisfecho.  Se siente a gusto consigo mismo.  Relajado.  Se siente con control.  Crea y fabrica la mayoría de las oportunidades.  Se gusta a sí y a los otros.  Es bueno para sí y para los demás.	Efectos  Conflictos interpersonales.  Culpa.  Frustración.  Imagen pobre de sí mismo.  Hace daño a los demás.  Pierde oportunidades.  Tensión.  Se siente sin control.  Soledad.  No le gustan los demás.  Se siente enfadado.

## A. La Conducta Pasiva

Transgresión de los propios derechos al no ser capaz de expresar abiertamente sentimientos, pensamientos y opiniones o al expresarlos de una manera auto derrotista, con disculpas, con falta de confianza, de tal modo que los demás puedan no hacerle caso. Hay un límite respecto a la cantidad de frustración que un individuo puede almacenar dentro de sí mismo. Hay algunas personas que no defienden sus derechos, a fin de no deteriorar las relaciones con la/s otra/s persona/s y adoptan

conductas de sumisión esperando que la otra persona capte sus necesidades, deseos y objetivos; éstas son personas pasivas. Lega, Caballo y Ellis (1997) apuntan que el objetivo de la conducta pasiva es apaciguar a los demás y evitar conflictos. Para los inhibidos, el evitar o escapar de los conflictos productores de ansiedad es muy reforzante; por eso se mantiene la conducta inhibida.

El niño que sistemáticamente adopta conductas de pasividad e inhibición cuando sus derechos son violados, sufrirá consecuencias muy negativas, él se encontrará descontento y se valorará poco y los otros se aprovecharán de él y le tratarán injustamente. Algunos individuos presentan problemas de adaptación social por un estilo de interacción pasivo. En el siguiente cuadro (Peñafiel y Serrano, 2010) se mencionan estas características.

#### CARACTERÍSTICAS DE LOS NIÑOS Y NIÑAS PASIVOS

- Evitan la relación con otros niños y adultos, sobre todo si son poco conocidos, y cuando se relacionan manifiestan nerviosismo, ansiedad, evitan la mirada agachando la cabeza, se ruboriza.
- Pasan muchos apuros intentando pasar inadvertidos para que no les pregunten, ni se dirijan a ellos.
- Rehúyen el contacto físico de sus compañeros y otros adultos.
- Les cuesta entrar solos a una clase o lugar donde estén reunidas varias personas y dirigirse a ellos para pedir o preguntar algo.
- Se suelen inhibir en las conversaciones y trabajos de grupo; cuando intervienen, les tiembla la voz, hablan muy bajito y se muestran nerviosos, jugando con las manos o algún objeto que esté a su alcance.
- Tienen pocos amigos, les gusta acaparar la amistad de un compañero y pueden relacionarse con dos compañeros a la vez, pero huyen cuando están entre más de tres niños.
- Les gusta estar y jugar solos tanto en clase como en el patio; se entretienen con algún objeto: balón, libro.

- Pasan desapercibidos para sus compañeros; el día que no vienen a clase sus compañeros no los echan en falta.
- Les cuesta saludar y responder a saludos o preguntas que se les haga.
- Les cuesta iniciar una conversación y dirigirse a otros para pedir algo, son capaces de que-darse sin lo que desean antes que pedirlo.
- Son introvertidos y reservados; no hablan de ellos ni de situaciones especiales que hayan vivido.
- Resultan muy pasivos, parece no interesarles nada, no manifiestan sus intereses.
- Presentan sentimientos de inferioridad, son inse-guros y con baja autoestima.
- Les gusta salir poco de casa.
- Son muy autoritarios y exigentes con sus padres.

## B. La Conducta Agresiva

Defensa de los derechos personales y expresión de los pensamientos, sentimientos y opiniones de una manera inapropiada e impositiva y que transgrede los derechos de las otras personas. La conducta agresiva en una situación puede expresarse de manera directa o indirecta. La agresión verbal directa incluye ofensas verbales, insultos, amenazas y comentarios hostiles o humillantes.

La agresividad es una fuerza que puede ayudar tanto a construir como a destruir según la dirección y el significado que se le dé. La agresividad no es igual a la violencia, pero sí se puede convertir en violencia cuando busca anular o destruir al otro.

El componente no verbal puede incluir gestos hostiles o amenazantes, como esgrimir el puño o las miradas intensas e incluso los ataques físicos. La agresión verbal indirecta incluye comentarios sarcásticos y rencorosos y murmuraciones maliciosas. Las conductas no verbales agresivas incluyen gestos físicos realizados mientras la atención de la otra persona se dirige hacia otro lugar o actos físicos dirigidos hacia otras personas u objetos. Las víctimas de las personas agresivas acaban, más tarde o más temprano, por sentir resentimiento y por evitarlas. El objetivo habitual de la agresión es la dominación de las otras personas. La victoria se asegura por medio de la humillación y la degradación. Se trata en último término de que los demás se hagan más débiles y menos capaces de expresar y

defender sus derechos y necesidades. La conducta agresiva es reflejo a menudo de una conducta ambiciosa, que intenta conseguir los objetivos a cualquier precio, incluso si eso supone transgredir las normas éticas y vulnerar los derechos de los demás. Esta conducta puede traer como resultado a corto plazo consecuencias favorables, como una expresión emocional insatisfactoria, un sentimiento de poder y la consecución de los objetivos deseados. El niño que defiende sus derechos y opiniones de forma agresiva, autoritaria, imponiéndose sobre los demás, utilizando descalificaciones, en definitiva, haciendo que el otro se sienta mal, se hace desagradable a los demás y será rechazado por ellos.

Además, la conducta agresiva puede llevarse a cabo de dos maneras: directa, cuando el agredido recibe la acción agresora, por ejemplo, golpes, insultos, etc., e indirecta, cuando el agredido no recibe la acción, pero sufre sus efectos, como por ejemplo calumnias, violación de su intimidad, etc. Cuadro (Peñafiel y Serrano, 2010)

CARACTERÍSTICAS DE LOS NIÑOS Y NIÑAS AGRESIVOS	
Con agresividad explícita y directa	Con agresividad implícita
<p>Manifiestan una conducta muy beligerante e impulsiva.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Utilizan la agresión física para conseguir lo que quieren.</li> <li>• Molestan a los demás tocándolos, insultándolos y amenazándolos, con la finalidad de llamar su atención.</li> <li>• Suelen tener conflictos con los iguales, porque discuten y pelean con mucha facilidad e incluso se meten en problemas ajenos, haciendo de justicieros.</li> <li>• Amenazan e insultan con voces y gestos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Son niños tranquilos y reflexivos.</li> <li>• Tienen que mandar en los juegos y trabajos,</li> </ul> <p>para ello se rodean de niños que puedan dominar, evitando la relación con compañeros mayores.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ignoran y violan los derechos de los demás; hay que hacer lo que ellos quieran.</li> <li>• Amenazan, menosprecian e intimidan a los demás verbalmente y con su actitud de desprecio.</li> <li>• Utilizan artimañas para enfrentar a sus compañeros y aislar al que les molesta.</li> </ul>

<ul style="list-style-type: none"> <li>• Son temidos y rechazados por sus compañeros.</li> <li>• Son poco respetuosos con las cosas de los demás, no les importa que se rompan o se deterioren.</li> <li>• Son insensibles al castigo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Son muy dominantes, humillan y desprecian a sus compañeros.</li> <li>• Son temidos por sus compañeros, pero no rechazados; llegan a ser admirados por sus iguales.</li> <li>• Insensibles al castigo.</li> <li>• Provocan y desafían al adulto con su mirada y actitud, cuando son reprendidos.</li> </ul>
---	---

### C. La conducta Asertiva

Conocida como socialmente hábil. Implica firmeza para utilizar los derechos, expresar los pensamientos, sentimientos y creencias de un modo directo, honesto y apropiado sin violar los derechos de los demás. Expresión directa de los propios sentimientos, deseos, derechos legítimos y opiniones sin amenazar o castigar a los demás y sin violar los derechos de esas personas. La aserción implica respeto hacia uno mismo al expresar necesidades propias y defender los propios derechos y respeto hacia los derechos y necesidades de las otras personas. El niño que defiende y hace valer sus derechos asertivamente, se valora a sí mismo y hace que los demás le valoren, le tengan en cuenta y le respeten sus deseos, gustos y opiniones.

### 5. Autoconcepto y Autoestima

El autoconcepto y la autoestima son constructos teóricos que, en muchos casos, aparecen asociados a las habilidades sociales, aunque en nuestra opinión se refiere a aspectos algo diferentes.

En la bibliografía consultada se aprecia una cierta confusión en la utilización de los términos autoconcepto y autoestima, de forma que en unas ocasiones se usan como sinónimos y en otras se establecen diferencias entre ellos.

El autoconcepto “es el conjunto de percepciones o referencias que el sujeto tiene de sí mismo; el conjunto de características, atributos, cualidades y deficiencias, capacidades y límites, valores y relaciones que el sujeto conoce como descriptivos de si y que percibe como datos de su identidad” (Hamachek, 1981, citado por Machargo, 1991). Es el conjunto de conocimientos y actitudes que tenemos sobre nosotros

mismos; son las percepciones que el individuo tiene referidas a sí mismo y las características o atributos que usamos para describirnos. Se entiende que es fundamentalmente una apreciación descriptiva y tiene un matiz cognitivo.

La autoestima “es la evaluación que hace el individuo de sí mismo y tiende a mantenerse; expresa una actitud de aprobación o rechazo y hasta qué punto el sujeto se considera capaz, significativo, exitoso y valioso” (Coopersmith, 1967). Es la valoración, positiva y negativa, que uno nace así mismo. Es la valoración que hacemos del autoconcepto. Es el aspecto afectivo, evaluativo y enjuiciador del conocimiento de sí mismo. Se entiende que es el resultado de la discrepancia entre la percepción que cada uno tiene de sí mismo y el ideal, lo que le gustaría ser, de suerte que una gran discrepancia produce una baja autoestima.

La importancia del autoconcepto en su notable contribución a la formación de la personalidad. La autoestima tiene que ver con la competencia social, ya que influye sobre la persona en cómo se siente, cómo piensa, cómo aprende, cómo se valora, como se relaciona con los demás y, en definitiva, cómo se comporta (Clark, Clemes y Bean, 1993; Clemes y Bean, 1996).

Dentro del tema que nos ocupa, es preciso indicar que el autoconcepto se forma a partir de las propias experiencias de éxito y fracaso, y en las relaciones con el medio de acuerdo a las opiniones de otros respecto a capacidades psicológicas crecientes (Haeussler y Milicic, 1996).

## **6. Modelos Teóricos de las Habilidades Sociales**

### **A. Definiciones**

Distintos modelos teóricos han definido y enfatizado diferentes aspectos de las habilidades sociales. No es nada fácil, en la abundante literatura sobre el tema encontrar una definición única o que no caiga en serias discrepancias o ambigüedades.

Esto se debe, según Riso (1988), a tres razones fundamentales: paradigmas y conceptualizaciones teóricas diferentes, diversas dimensiones o rangos de conducta, y la efectividad de la conducta. En general, los modelos sobre las habilidades sociales presentan algunas características comunes, siendo sus diferencias el mayor o menor énfasis en determinadas variables. Se pueden distinguir de grandes corrientes teóricas, aquellas provenientes de la Psicología Clínica y aquellas provenientes de la Psicología Sociales. Históricamente se desarrolló primero el tema de las habilidades sociales en

el ámbito de Psicología Social, a partir de las preferencias por cierto miembros de un grupo.

**a) Modelo derivado de la Psicología Social: Teoría de roles**

Fernandez y Carrobles (1981) definen las habilidades sociales como la capacidad que el individuo posee de percibir, entender, descifrar y responde a los estímulos sociales en general, especialmente aquellos que provienen del comportamiento de so demás (pág. 568). Complementa esta definición interaccional el concepto de rol en el sentido que las habilidades sociales “exigen la capacitación y aceptación del rol del otro y del otro generalizado y la compresión de los elementos simbólicos asociados a sus reacciones, tanto verbales como no verbales”. En definitiva, se refiere al papel que juegan las expectativas dirigida al propio rol y al rol de los otros.

**b) Modelo de aprendizaje social**

Según el modelo de aprendizaje social, estas habilidades se aprenden a través de experiencias interpersonales directas o vicarias y son mantenidas y/o modificadas por las consecuencias sociales de un determinado comportamiento. El refuerzo social tiene un valor informativo y de incentivo en las subsecuentes conductas sociales. El comportamiento de otros constituye una retroalimentación para la persona acerca de su propia conducta. Estas vertientes de aprendizaje, experiencias, modelaje e instrucción, van generando las expectativas de autoeficacia en el ámbito interpersonal. Las expectativas de enfrentar una determinada situación. Estas expectativas permiten a la persona decidir si se involucra o no en una situación social (correr o no un riesgo social), se mantiene en ella o no (si escapa, evita o enfrenta) y si, se produce algún problema, cuanto perdurara en su esfuerzo (tolerancia a la frustración). Esta teoría muestra la conjugación de los enfoques provenientes de la Psicología Social con las teorías Conductuales de Aprendizaje.

Se incluye en este enfoque el Modelo de aprendizaje Social Cognitivo, que ha demostrado la conducta social esta mediada por los diversos factores cognitivos, tales como expectativas, atribuciones, creencias, mecanismos de procesamiento de la información, métodos de resolución de problemas, etc., que mediatiza los procesos de interacción social. EL énfasis de este modelo se encuentra en el enteramiento de resolución de problemas, el cual postula que el desarrollo de las intervenciones clínicas y las estrategias de prevención deben centrarse en la facilitación de la

competencia social. Al respecto, D'Zurilla & Goldfried (1973) han insistido en la necesidad de incluir en los programas de habilidades sociales, un entrenamiento en resolución de problemas.

Aunque Bandura no propone propiamente un modelo de HH.SS., su Teoría del Aprendizaje Social es de gran utilidad y relevante a la hora de comprender el comportamiento social (Calleja, 1994). En 1969, Bandura ya había descrito la influencia del aprendizaje observacional o vicario (que él denominó “modelado”) en la conducta social y demostrado su efecto a lo largo de un extenso número de estudios (Kelly, 1987). Para este autor, contrariamente a lo que sostenían Dollard y Miller (1941), la imitación tiene lugar sin ningún incentivo o refuerzo. Es más, demostró que dicho aprendizaje observacional o por imitación de un modelo se produce aun cuando la acción de este último es castigada (Bandura, 1987).

Desde este punto de vista, las HH.SS. se adquieren normalmente como consecuencia de varios mecanismos básicos de aprendizaje: consecuencias del refuerzo directo; resultado de experiencias observacionales; efecto del feedback interpersonal; y conclusión del desarrollo de expectativas cognitivas respecto a las situaciones interpersonales (Kelly, 1987). Estos principios permiten estructurar el entrenamiento en habilidades sociales (EHS) de tal modo que cumpla una serie de condiciones: una, que sepamos qué conductas nos demanda la situación; dos, que tengamos la oportunidad de observarlas y ejecutarlas; tres, que tengamos referencias acerca de lo efectivo o no de nuestra ejecución; cuatro, que mantengamos los logros alcanzados; y, finalmente que las respuestas aprendidas se hagan habituales en nuestro repertorio de conducta (León, 1998).

En 1969, Bandura ya había descrito la influencia del aprendizaje observacional o vicario (que él denominó “modelado”) en la conducta social y demostrado su efecto a lo largo de un extenso número de estudios (Kelly, 1987). Para este autor, contrariamente a lo que sostenían Dollard y Miller (1941), la imitación tiene lugar sin ningún incentivo o refuerzo. Es más, demostró que dicho aprendizaje observacional o por imitación de un modelo se produce aun cuando la acción de este último es castigada (Bandura, 1987).

No nos limitamos a imitar a la manera de los monos la conducta ajena, si no que extraemos reglas generales acerca del modo de actuar sobre el ambiente, y las

ponemos en práctica cuando suponemos que con ellas podemos obtener el resultado deseado.

Así, Bandura sostiene que “*el funcionamiento psicológico se explica por una continua y recíproca interacción entre factores determinantes personales y ambientales*” (1987).

En definitiva, este modelo incluye los mismos elementos propuestos por Argyle, con la diferencia de que él apuntaba sólo al proceso cognitivo de traducción, mientras que Bandura introduce el proceso de formación de expectativas acerca de las consecuencias que el sujeto obtendrá con su conducta. En un contexto más general, Bandura (1978) ha argumentado que la persona, el ambiente y la conducta constituyen una importante contribución relativa a las variables fundamentales que tienen que ser consideradas para comprender y predecir la actuación adecuada.

### c) **Modelo Cognitivo**

Ladd & Mize (1983) definen habilidades sociales como la habilidad para organizar cogniciones y conductas en curso integrado de acción dirigido hacia metas interpersonales o sociales que sean culturalmente aceptadas. El autor plantea que para un funcionamiento social efectivo son necesarios tres cosas: conocer la meta apropiada para la interacción social, conocer las estrategias adecuadas para alcanzar el objetivo social y conocer el contexto en el cual una estrategia específica puede ser apropiadamente aplicada. También sostiene que no basta conocer las conductas, sino que es necesario poder implementarlas, por lo cual enfatiza la importancia de ciertos factores comunicacionales y su relación con valores, mitos y normas culturales que determinan también que la persona lleve a cabo o no una determinada conducta.

Spicack & Shure (1974) plantea que las habilidades sociales están mediadas por procesos cognitivos interno que denominan *habilidades sociales cognitivas*. Estas se desarrollan a medida que el niño crece e interactúa en su medio ambiente. Dentro de las habilidades socio-cognitivas se describen, en la literatura, distintas habilidades específicas. Las más estudiadas son las habilidades de resolución de problemas interpersonales, las características del estilo atribucional, tanto en relación a la causalidad de los hechos (locus de control) como a la atribución acerca de la intencionalidad de la conducta de los demás y, por último, la habilidad denominada de “toma de perspectiva” (Kaplan, 1983; Dodge & Framo, 1982).

#### **d) Modelo de Percepción Social**

Argyle (1978) destaca en su modelo de habilidades sociales los procesos de selectividad de la información que cada persona realiza en la interacción social y la posterior interpretación (traducción) que hace de dicha información. Esta habilidad de “leer” el ambiente social, es decir de determinar las normas y convenciones particulares de ese contexto, entender los mensajes abiertos y encubiertos del otro, percibir las emociones e intenciones del o los interlocutores, etc. es lo que se ha denominado *percepción social*.

Trower (1980) en esta misma línea afirma la importancia de ciertos “componentes de habilidades sociales”: gestos, sonrisas, tiempo de latencia en la respuesta, y el “proceso de interacción social”, que se refiere a la habilidad individual para general una conducta adecuada a las reglas y metas en repuesta a la retroalimentación social.

Como se puede observar el constructor de habilidades sociales es multidimensional. Es así como diversos autores han destacado y enfatizado diferentes factores involucrados en este concepto. Una tarea por delante es determinar el peso relativo de estos diversos factores y cómo interactúan entre ellos.

#### **e) Asertividad: Un modelo de la Psicología Clínica**

Desde el punto de vista de Psicología Clínica, las relaciones interpersonales tienen una importancia central. Se ha utilizado una serie de conceptos para hacer referencia a estas habilidades sociales desde tiempo bastante anterior a este enfoque de habilidades sociales. Se ha utilizado el concepto asertividad (Wolpe, 1958), libertad emocional (Lazarus, 1971), autoafirmación (Fertenhein, 1972) etc. Con diferentes matices todos estos conceptos apuntan un gran conjunto de comportamientos interpersonales que se refieren a la capacidad social de expresar lo que se piensa, lo que se siente y las creencias, en forma adecuada al medio, en ausencia de ansiedad. Para ello se requieren naturalmente buenas estrategias comunicacionales y habilidades sociales específicas.

De acuerdo a los autores Galassi & Galassi (1978), en la asertividad habría que considerar comportamientos interpersonales en determinadas áreas; personas particulares que tienen roles definidos y que definen diferentes reglas de comunicación y además contextos situacionales diversos.

## **7. Etiología de los déficits en habilidades sociales.**

Como se ha expuesto, las habilidades sociales se aprenden y existen unos períodos críticos en su formación (la niñez) donde procesos como la observación de modelos representativos del entorno, la enseñanza directa o el refuerzo y castigo en la interacción social son esenciales para la adquisición de las mismas. Por otra parte, existen diferencias individuales, de tal forma que ciertos individuos manifiestan dificultades en su comportamiento social con los otros.

Caballo (1993) afirma que las características personales como la edad, el género, la cultura, el nivel socioeconómico, la apariencia física, el estilo de vestir o la forma de pintarse pueden influir sobre la impresión que se crea en los demás.

Como señalan Wilson, Spencer y Kavanagh (1989) y Caballo (1993), para explicar las causas de estos déficits se han seguido diversos modelos. Algunos alegan déficits en las habilidades conductuales, otros, inhibición de la respuesta por ansiedad condicionada y otros fallos de la discriminación perceptual y cognitiva o problemas cognitivo-evaluativos.

Existe una extensa literatura sobre el tema que indica diversos modelos explicativos de la etiología de la falta de las habilidades sociales

### **A. Modelo de déficit de habilidades sociales**

Este modelo plantea que dicho déficit se debe a la falta de aprendizaje de los componentes motores verbales y no verbales para lograr un comportamiento social competente (Curran, 1997). La persona inhábil carece de un repertorio conductual y/o usa respuestas inadecuadas porque no las ha aprendido o lo ha hecho inadecuadamente (Bellack & Morrison, 1982). El entrenamiento dirigido a la adquisición de conducta social es el enfoque terapéutico que corresponde a este modelo. El entrenamiento asertivo está orientado a enseñar las habilidades conductuales requeridas mediante los procedimientos de ensayo conductual, modelaje, práctica de respuestas e instrucciones del terapeuta (Mc Fall & Tewentyman, 1973) y retroalimentación y refuerzo social (Bellack & Morrison, 1982).

Este es un modelo molecular en que se consideran comportamientos específicos en contextos sociales particulares. Es importante también dentro de este modelo el concepto de competencia social, en cuanto la conducta logre su objetivo o meta.

### **B. Modelo de la inhibición por ansiedad**

Este modelo plantea que la persona tiene las habilidades necesarias en su repertorio, pero que están inhibidas o distorsionadas por ansiedad condicionada clásicamente a las situaciones sociales. Este modelo se originó en los trabajos de Wolpe (1958). Las técnicas de tratamiento están dirigidas específicamente a la reducción de la ansiedad, siendo la más característica la desensibilización sistemática y el entrenamiento asertivo. La primera ha demostrado no ser tan efectiva como las otras técnicas en los problemas de ansiedad social (Riso, 1988). Actualmente, se privilegia el enfrentar una situación temida, ensayando a través del “Role Playing” la conducta social en un ambiente no aversivo y la técnica implosiva que se caracteriza por enfrentar la situación temida con toda su intensidad (en imaginería o en vivo) hasta que la ansiedad disminuya.

El entrenamiento asertivo que desarrolló Wolpe se fundamenta en el Principio de Inhibición Recíproca, considerándose la respuesta asertiva como una respuesta incompatible con la ansiedad. Esta última aseveración no ha sido demostrada.

### **C. Modelo de inhibición mediatizada**

Desarrollos posteriores han planteado un modelo de inhibición mediatizada por diversos procesos cognitivos: evaluaciones cognoscitivas distorsionadas (Riso, 1987), expectativas y creencias irracionales (Ellis, 1974), auto verbalizaciones negativas e inhibitorias (Schwart & Gottman, 1976), auto instrucciones inadecuadas (Meichenbaum, 1977), estándares perfeccionistas y autoexigentes de evaluación (Alden & Safran, 1978; Alden & Cappe, 1981), expectativas respecto a la conducta asertiva (Eiler, Frederick & Peterson, 1978). Este modelo plantea como necesario para el cambio la reestructuración cognitiva, es decir, modificar los esquemas cognitivos. Esto es a través de diversas técnicas conductuales cognitivas: discusiones socráticas de ideas irracionales (Elis, 1980), cambios atribucionales (Abramson, Seligman & Teasdale, 1978), entrenamiento en auto instrucciones (Meichenbaum, 1977) generación de expectativas de autoeficacia (Bandura, 1977) entrenamiento de

resolución de problemas (D'zurilla & Goldfreid, 1973), modelaje conductual y cognitivo (Wilson & O'Leary, 1980).

#### **D. Modelo de percepción social**

Este modelo explicativo atribuye la inhabilidad social a falla en la discriminación de las situaciones específicas en que un comportamiento social es adecuado o no. La persona debe tener un conocimiento no solo de la respuesta adecuada sino también de cómo y cuándo esa conducta puede emitirse. Es una habilidad de “leer el ambiente social”, esta habilidad se denomina percepción social (Argyle, 1978). La persona con una buena percepción social ha aprendido a interpretar adecuadamente las señales y mensajes del emisor. Morrison & Bellack (1981) plantean que existirían personas con dificultades para identificar estímulos interpersonales no verbales y personas poco asertivas que muestran déficits en percepción social. Mc Donald, Lindquist, Kramer, McGrafh & Rhyne (1975) sugieren que el fracaso en responder asertivamente puede ser el resultado de una percepción incorrecta de la conducta asertiva considerada como una expresión de hostilidad. Se ha señalado que técnicas de modelaje, instrucción y feedback pueden ser efectivos componentes de un programa de tratamiento.

Ninguno de estos modelos por si solos es capaz de explicar las diversas y complejas dificultades en las relaciones interpersonales. Se ha demostrado que el modelo de inhibición condicionada con el déficit de respuesta, que fueron los predominantes en la década del 60, son insuficientes para explicar los factores que determinan el comportamiento social inadecuado (Schawar & Gottman, 1976; Rimm & Mater, 1979; Galassi & Galassi, 1978).

Por otra parte, también hay evidencias que sugiere que la inhibición por ansiedad y los déficits sociales están correlacionados. La relación entre ambos parece estar dada por factores cognitivos y particularmente por pensamientos negativos (Riso, 1988).

Los modelos cognitivos incorporan aspectos fundamentales de la conducta social. Se postula que las habilidades sociocognitivas están a la base del ajuste social y que tendrían un papel fundamental en el desarrollo e integración social (Spivack, Platt & Shure, 1976).

El desarrollo actual permite establecer que la comprensión de las habilidades sociales y de las conductas assertivas requiere una explicación de multicausalidad donde se integren factores cognitivos, motores, y autonómicos (Riso, 1987). Esto nos permite abordar e integrar lo que la gente piensa, siente y hace.

Las dificultades que en ocasiones pueden aparecer en las relaciones sociales se recogen en la denominación genérica de déficits en habilidades sociales, y tienen como principal consecuencia la manifestación de una serie de comportamientos anómalos, que se pueden englobar en dos categorías: comportamientos agresivos o violentos y comportamientos pasivos o de inhibición.

## **8. Desarrollo de las Habilidades Sociales**

Al hablar de desarrollo social se hace referencias habitualmente al grado en que el sujeto ha adquirido una serie de habilidades comportamentales que posibilitan su adaptación a las exigencias del medio social. Entre tales habilidades se incluye tanto las relacionadas con autonomía e independencia personal (independencia en el comer, locomoción), como las que tienen que ver con la capacidad de relación interpersonal. Estas últimas son las que son objeto de nuestro interés.

El desarrollo social se entiende desde un modelo explicativo interactivo en el que biología y cultura son factores activos que se influyen mutuamente y hacen del resultado siempre una versión individual y distinta de la persona humana (López, 1995), el ser humano es un ser social que sólo resuelve sus necesidades básicas en la relación con los demás. Entre sus necesidades está la de construir vínculos afectivos y sociales (apego, amistad, enamoramiento) para sentirse psicológicamente seguro y acompañado en lugar de solo y abandonado (López y Fuentes, 1994).

En este proceso de desarrollo de la competencia interpersonal, sobre todo en los años iniciales, desempeñan un papel muy relevante la familia y las primeras figuras de apego. En opinión de Echeburúa (1993), la estimulación social que hacen los padres (por ejemplo, relaciones con vecinos, juegos colectivos) correlaciona directamente con el grado de desenvoltura social de los niños. La exposición a situaciones sociales nuevas y variadas, facilita la adquisición de habilidades sociales y disipa los temores sociales iniciales. Por el contrario, padres inhibidos y tímidos o poco sociables, evitan exponerse a sí mismos y a sus hijos a situaciones sociales. Así los niños aprenden repertorios de habilidades sociales escasos, aprenden respuestas de inhibición y/o de evitación (Monjas, 2000).

En los años siguientes, además de la familia entran en juego otras figuras significativas de interacción como son las compañeras y compañeros, los iguales, los/as profesores/as y educadores en general.

La competencia social se desarrolla y aprende a lo largo del proceso de sociabilización, merced a la interacción con otras personas y posibilitada principalmente por los siguientes mecanismos: a) Aprendizaje por experiencia directa, b) aprendizaje por Observación, c) Aprendizaje verbal o Instruccional y d) Aprendizaje por feedback interpersonal

#### **A. Aprendizaje por experiencia directa**

Las conductas interpersonales están en función de las consecuencias (reforzantes o aversivas) aplicadas por el entorno después de cada comportamiento social. Si cuando un niño sonríe a su padre, este le gratifica, esta conducta tenderá a repetirse y entrará con el tiempo a formar parte del repertorio de conductas del niño. Si el padre ignora la conducta, ésta se extinguirá y si por el contrario el padre le castiga (le grita), la conducta tenderá a extinguirse y no sólo esto, sino que además aparecerán respuestas de ansiedad condicionada que seguramente interferirán con el aprendizaje de otras nuevas conductas.

#### **B. Aprendizaje por Observación**

El niño aprende conductas de relación como resultado de la exposición ante modelos significativos. La teoría del aprendizaje social defiende que muchos comportamientos se aprenden por observación de otras personas. Por ejemplo, un niño observa que su hermano es castigado cuando utiliza un tono de voz desagradable para hacer peticiones; aprenderá a no imitar esa conducta. Marta observa que la profesora elogia a su compañera de mesa porque en el recreo ha ayudado a un niño; Marta tratará de imitar esa conducta.

Los modelos a los que el niño y la niña se ven expuestos son muy variados a lo largo del desarrollo y entre ellos están hermanos, primos, vecinos, amigos, padres, profesores y adultos en general. También son muy importantes, y hemos de tener en cuenta su influjo, los modelos simbólicos (televisión principalmente).

#### **C. Aprendizaje verbal o Instruccional**

El sujeto aprende a través de lo que se dice. Es una forma no directa de aprendizaje. En el ámbito familiar, esta instrucción es informal, pero en el ámbito escolar suele ser sistemática y directa. Un ejemplo es cuando los padres incitan al niño a bajar el tono

de voz, a repetir las cosas por favor, o cuando le explican y dan instrucciones directas de cómo afrontar la solución de un conflicto que tiene con una amiga.

#### **D. Aprendizaje por feedback interpersonal**

El feedback interpersonal es la explicitación por parte de los interactores y los observadores de cómo ha sido nuestro comportamiento; la otra persona nos comunica su reacción ante nuestra conducta. Esto ayuda a la corrección del mismo sin necesidad de ensayos. Si un niño está pegando a otro y su madre pone cara de enfado, seguramente el niño cesara de hacer eso. Si estoy hablando con una amiga y se le empieza a abrir la boca, seguramente interpretare que se está aburriendo y cambiare mi conducta. Así concebido, el feedback puede entenderse como reforzamiento social (o su ausencia) administrado contingentemente por la otra persona durante la interacción.

### **9. Componentes de las Habilidades Sociales**

Dentro de las habilidades sociales existe el problema molar-molecular en cualquier procedimiento de evaluación (Kerlinger, 1973). La concepción conductual de la habilidad social ha enfatizado estos dos mismos niveles de análisis. Las **categorías molares** son tipos de habilidad general como la defensa de los derechos, la habilidad heterosocial o la capacidad de actuar con eficiencia en las entrevistas laborales. Se supone que cada una de estas habilidades generales depende del nivel y de la forma de una variedad de **componentes moleculares** de respuesta, como el contacto ocular, el volumen de la voz, o la postura. Este análisis a dos niveles ha sido una fuente de considerable confusión sobre qué se evaluará concretamente. Algunos investigadores han obtenido evaluaciones de las categorías globales, otros han medido componentes específicos y otros han evaluado los dos. El enfoque molar evita evaluaciones objetivas, específicas, en favor de evaluaciones generales, subjetivas. Los jueces emplean típicamente escalas de 5, 7, 9 ó 11 puntos. Sus impresiones subjetivas proporcionan una medida de como el sujeto impacta en los demás. Estas evaluaciones tienden a corresponder mejor con criterios externos, pero tienen una finalidad más baja que las evaluaciones moleculares. Su principal desventaja consiste en que no indican que es lo que, específicamente, está haciendo bien o mal el sujeto. Tampoco especifican si los jueces se estaban concentrando en la eficacia, en la calidad de la respuesta o en su reacción personal hacia ella. Pero dado que el propósito de la evaluación y el entrenamiento está ligado en ultimo termino a cómo afectan los sujetos a los demás, las evaluaciones cualitativas son fundamentales (Bellack y Morrison,

1982; Conger y Conger, 1982; Curran y Cols, 1984), proporcionándonos una medida de validación social (Kazdin, 1977; Wolf, 1978). No obstante, “aunque aceptemos que la conducta social es compleja, en el sentido de que el todo es mayor que la suma de sus partes, es importante reconocer que no existe independientemente de sus partes” (Conger y Conger, 1981).

El enfoque molecular está íntimamente unido al modelo conductual de la habilidad social. La conducta interpersonal se divide en elementos componentes específicos. Estos elementos son medidos de una forma altamente objetiva (número de sonrisas y número de segundos de contacto ocular). Estas medidas son altamente fiables y tienen una buena validez aparentemente. Sin embargo, hay algunos problemas importantes con este enfoque. La cuestión más seria se refiere a en qué grado es significativo medir las características de respuestas estáticas, discretas. El impacto social está determinado no por número de segundos de contacto ocular o por el número de perturbaciones del habla, sino por un complejo patrón de respuestas que tienen lugar en conjunción con las de la otra persona en interacción. De esta manera la estrategia molecular de medición podría producir un bonito conjunto de datos pero sin valor. Otra cuestión es que en elementos moleculares constituyen una determinada conducta molar. Los componentes seleccionados lo han sido normalmente según su validez aparente (Bellack, Hersen y Turner, 1976, 1978; Eisler Hersen y Miller, 1973; Eisler Cols., 1975; Eisler, Miller y Hersen, 1973; Hersen y Cols., 1979, 1979; Serber, 1972) y no sobre una base empírica. Solo últimamente se han empezado a analizar las habilidades sociales de forma sistemática en un esfuerzo por determinar con precisión que elementos de respuesta son críticos (Aronov, 1981; Conger, Wallander, Marioto y Ward, 1980; Conger y Conger, 1982; Conger y Farrel, 1981; Kupke y Cols, 1979; Romano y Bellac, 1980; Royce, 1982). Otros autores han seleccionado los elementos componentes de la conducta habilidosa tomando como fuente la psicología social y más concretamente basándose en los estudios realizados en el campo de la comunicación interpersonal, estudios experimentales que han mostrado la importancia de determinados elementos verbales y no verbales en el campo de la interacción social (Argyle, Bryant y Trower, 1974; Argyle, Trower y Bryant, 1974; Bryant y Cols., 1976; Trower, 1980; y Trower, Bryant y Argyle, 1978). Una tercera cuestión plantearía el tema de cómo se relacionan entre sí los componentes moleculares para producir una conducta molar habilidosa. A pesar de éstos y otros problemas, creemos que el enfoque molecular es una estrategia indispensable para la

investigación de las HHSS. Aunque, como señalan Bellack y Morrison (1982), el enfoque molecular podría resultar más útil cuando sepamos más sobre qué es lo que determina el impacto de las conductas interpersonales y cuando construyamos una estrategia de evaluación socialmente válida. Por todo ello, hasta que sean resueltos los problemas con los enfoques molar y molecular, se deberían emplear los dos procedimientos conjuntamente.

Algunos autores señalan que la estrategia más útil sería un tercer enfoque que recogería lo mejor de los juicios globales (como es la relevancia clínica) y de las medidas moleculares o «micros» (es decir, la especificidad metodológica). Este compromiso lo denominan medición de nivel intermedio (Conger y Cols., 1980; Conger y Conger, 1982; Farrell y Cols., 1985; Kolko y Milán, 1985; Monti y Cols., 1984-1984). Habilidades de este nivel serían la expresión facial, la voz, la postura, etcétera. A pesar del énfasis que se está dando en el empleo de este tipo de evaluaciones, la realidad es que estas llamadas «habilidades de nivel intermedio» ya se habían estado evaluando hace tiempo (Bryant y cois., 1976; Trower, 1980; Trower, Bryant y Argyle, 1978), muchas veces bajo la denominación de elementos moleculares (Alberti y Emmons, 1987; Kelly, 1982; Rich, 1976; Jerrelman y Cols., 1986; Chiauzzi y Cols., 1985; Spitzberg y Cupach, 1985).

En la exposición que acabamos de realizar sobre los componentes de las HHSS se habrá observado que básicamente se han tomado como referencia los elementos conductuales, observables. Este énfasis en la conducta observable es también un énfasis de la terapia de conducta y la mayor parte de la literatura sobre las HHSS se ha orientado en este sentido. No obstante, y lo mismo que sucede también en la terapia de conducta, desde hace unos años se ha dado un progresivo auge en la consideración de la conducta encubierta, es decir, pensamientos, creencias, procesos cognitivos, etc., de los individuos (Kendall, 1983; Kendall y Hollon, 1981; Merluzzi, Glass y Genest, 1981). Los elementos cognitivos básicos para una actuación habilidosa están todavía por establecer, aunque hoy día ya son relativamente frecuentes las investigaciones sobre estos componentes (Dow y Craighead, 1984; Glass y Merluzzi, 1981; Schroeder y Rakos, 1983; Stefanek y Eisler, 1983; Wessler, 1984).

Si todavía falta mucho por investigar sobre los elementos cognitivos de las HHSS, se podría decir que sobre los elementos fisiológicos falta casi todo. El trabajo realizado sobre este tema ha sido mínimo y con resultados nada halagüeños. Además, y al contrario de lo que está ocurriendo con los elementos cognitivos, no se observa una

mayor proliferación (ni siquiera una tendencia al aumento) de los estudios dedicados a la consideración de los componentes fisiológicos de las HHSS. Esperemos que este estado de cosas mejore en un futuro próximo.

#### **A. Componentes Conductual y verbal**

Como ya quedó claro al definirla, la habilidad social incluye un conjunto de conductas aprendidas (por tanto, conductas que pueden aprenderse y enseñarse) y como se ha comentado posteriormente, se ha intentado descomponer esta dimensión en elementos más simples, observables y cuantificados objetivamente (enfoque o nivel de análisis molecular).

En un estudio realizado por Caballo (1987) se revisaron 90 trabajos (realizados entre 1970 y 1986) para analizar los diferentes componentes de las HHSS. y sus frecuencias, y se obtuvieron los siguientes resultados en relación a los componentes conductuales observados:

- Componentes no verbales (mirada/contacto ocular: 78%, sonrisas: 37%, gestos: 34%).
- Componentes Paralingüísticos (volumen voz: 43%, tiempo de habla: 37%, duración de la respuesta: 31% y tono de voz: 20%).
- Componentes verbales (peticiones de nueva conducta: 36%, contenido de anuencia: 28%, contenido de alabanzas: 14%, preguntas: 13%).
- Componentes mixtos más generales (afecto: 20%, conducta positiva espontánea: 8%, escoger el momento apropiado: 6%).

Así este autor establece una clasificación que incluye no solamente la frecuencia de este componente (conductual), sino también la de algunos componentes cognitivos y fisiológicos empleados en los estudios que revisó.

En cuanto a la dimensión verbal, Lazarus (1973) consideró que los sujetos con HHSS. eran capaces de conversar en períodos de silencio de la interacción y eran más sensibles a la retroalimentación del otro. Según este autor entre los elementos de la dimensión verbal estarían:

- Capacidad de decir “no”.
- Capacidad de pedir favores y hacer peticiones.
- Capacidad de expresar sentimientos positivos y negativos.
- Capacidad de defender derechos.
- Capacidad de iniciar, mantener y terminar conversaciones.

Posteriormente la lista de estos elementos se ha completado dando cabida a los siguientes (Caballo, 1993):

- Hacer cumplidos.
- Aceptar cumplidos.
- Hacer peticiones.
- Expresar amor, agrado y afecto.
- Iniciar y mantener conversaciones.
- Defender los propios derechos.
- Rechazar peticiones.
- Expresar opiniones personales, incluido el desacuerdo.
- Expresión justificada de molestia, desagrado o enfado.
- Petición de cambios en la conducta del otro.
- Disculparse o admitir ignorancia.
- Afrontar las críticas.

Estas 12 dimensiones son las más básicas y a ellas se les debe añadir la habilidad de solicitar satisfactoriamente un trabajo y la habilidad de hablar en público (Caballo, 2002).

Cabe señalar que estas dimensiones se refieren únicamente a los contenidos verbales de la respuesta. Pero como es lógico, los componentes no verbales tienen tanta importancia como ellos ya que, además de ser importantes en sí mismos, pueden matizar el contenido verbal de la respuesta. Por ejemplo, el tono con el que se remarca una frase puede incluso cambiar su sentido de asertiva a agresiva, etc.

Los componentes no verbales (contacto ocular, gestos, postura, distancia, etc.) y paralingüísticos (volumen de voz, tono, latencia, fluidez, etc.) Están muy bien identificados en la literatura y han sido profusamente estudiados. Sin embargo, en este trabajo apenas vamos a referirnos a ellos puesto que, precisamente por su entidad, exceden el ámbito de este estudio.

La evaluación de los elementos conductuales de las HH.SS. se ha centrado normalmente en la frecuencia, presencia y duración de aquellos elementos que requería la conducta hábil, dejando de lado “cómo se integran, coordinan y adaptan a las respuestas del otro” (Kelly, 1987). Sin embargo, es importante, evaluar cómo se integran cómo se sincronizan entre sí los elementos y cómo interaccionan con los componentes de la conducta de la otra persona, ya que los patrones de respuesta pueden sufrir alteraciones según distintas situaciones, diferentes dimensiones

conductuales y según el momento en que tienen lugar (Kolotkin et al., 1984). Así, por ejemplo, el uso de la mirada/contacto ocular, que debe ser sincronizada, acompañada, completando y acompañando a la palabra hablada, en la conversación (contenido y fluidez), la calidad de la voz o los gestos con las manos, son los elementos más exhibidos por los sujetos evaluados como habilidosos socialmente.

En este sentido, por ejemplo, Caballo y Buela (1988, 1988, 1989) encontraron que la mirada y las pausas de conversación y el tiempo de habla (entonación y fluidez) eran los tres elementos evaluados según cantidad/ frecuencia, que diferenciaban a sujetos de alta, baja y media habilidad social entre sí.

Resumiendo, el componente conductual de las HH. SS se ha dividido en elementos verbales y no verbales. Los elementos verbales se refieren al mensaje temático de lo que dice la persona y dentro de estos componentes se incluyen aspectos como ciertos elementos del habla (habla egocéntrica, instrucciones, preguntas, comentarios, charla informal, expresiones ejecutivas, costumbres sociales, estados emocionales y actitudes, mensajes latentes) y elementos de la comunicación (como duración del habla, retroalimentación, preguntas,). Entre los elementos no verbales se incluyen: la mirada, la dilatación pupilar, la expresión facial, las sonrisas, la postura corporal, los gestos, la distancia (la proximidad, el contacto físico), la apariencia personal, los movimientos de cabeza y ciertos componentes paralingüísticos como la latencia, el volumen, el timbre, el tono del habla y la inflexión, la fluidez (perturbaciones al hablar y otras señales vocales), el tiempo del hablar, la claridad y la velocidad.

## **B. Componentes Cognitivos**

Es clara la afirmación de que las situaciones y los ambientes influyen en los pensamientos, sentimientos y acciones de los individuos. Estos no son objetos pasivos para las fuerzas ambientales. Incluso si hasta cierto punto la influencia ambiental puede ser unidireccional, el individuo suele ser un sujeto activo, intencional, en un continuo proceso recíproco de interacción personal por situación. La persona busca algunas situaciones y evita otras. Está afectada por las situaciones en las que se encuentra, pero también afecta a lo que está pasando y contribuye continuamente a los cambios en las condiciones situacionales y ambientales, tanto para sí mismo como para los demás. En este proceso, es de una importancia decisiva de qué manera selecciona las situaciones, los estímulos y acontecimientos, y cómo los percibe, construye y evalúa en sus procesos cognitivos. Esto hace a las situaciones y a los ambientes, tal como son percibidos y evaluados por los individuos, un sujeto crucial

de análisis e investigación. Sin embargo, tenemos que hacer la salvedad con Bowers (1981), de que no todo lo que se percibe y es eficaz para producir conductas, se representa en la conciencia. Hasta el grado en que esto sea verdad, la gente tendrá dificultades para identificar los determinantes situacionales de sus acciones. Además, ya que a la gente no le gusta comportarse de maneras que no pueda explicar, a veces identifica erróneamente, como la base de su conducta, aspectos de la situación percibida que están representados conscientemente y, en cierto sentido, son percibidos como suficientes para explicar la conducta en cuestión. Lo que se dice por medio de la propia explicación es, en efecto, una afirmación teórica sobre las probables causas de la conducta y no tiene la pretensión especial de ser la verdad del asunto.

### C. Componentes Fisiológicos

Los componentes fisiológicos de las HH.SS. son aquellas señales o variables corporales que se manifiestan como activación del sistema nervioso y demás aparatos respiratorios, digestivo, circulatorio, etc. (Vallés y Vallés, 1996). En este sentido, Caballo (2002) señala como variables fisiológicas que han formado parte de la investigación en HH.SS.: la tasa cardíaca, la presión sanguínea, el flujo sanguíneo, las respuestas electrodermales (conductancia de la piel), las respuestas electromiográficas (tensión-relajación muscular) y la respiración.

Aunque los estudios experimentales realizados sobre los componentes fisiológicos de las HH. SS no son concluyentes, parece ser que los sujetos de alta habilidad social tardan menos en reducir su activación (medida por la tasa cardíaca o el volumen de sangre) que los sujetos de baja habilidad social (Beidel, Turner y Dancu, 1985; Caballo, 2002; Dayton y Mikulas, 1981).

Sin embargo, tradicionalmente se han señalado una serie de problemas en el análisis de los componentes fisiológicos de las HH.SS. (Eisler, 1976 citado en Caballo, 2002):

- a) No hay una relación necesaria entre la actividad fisiológica general y el autoinforme de estados emocionales específicos. Algunos sujetos pueden calificar su activación fisiológica en situaciones interpersonales como ansiedad, otros como excitación fisiológica o como ira.
- b) Algunos individuos pueden comportarse de manera altamente habilidosa bajo condiciones de gran activación fisiológica, mientras que otros pueden aparecer igual de habilidosos bajo condiciones de activación baja o moderada.

- c) Diferencias individuales en pautas de activación fisiológica en respuesta a situaciones interpersonales pueden conducir a pautas de conductas similares o diferentes dependiendo de cómo sean interpretadas por los individuos.
- d) De las medidas de todos los sistemas de respuesta, los indicadores fisiológicos parecerían estar entre los menos fiables con respecto a la predicción de las conductas sociales complejas.

En definitiva, más que un aumento en el volumen de investigación sobre este tema, lo que parece interesante es un cambio en la forma de investigar las variables fisiológicas relacionadas con el desarrollo de la conducta social, sobre todo teniendo en cuenta los avances tecnológicos para obtener registros fisiológicos a través de aparatos portátiles y métodos telemétricos que permiten que durante la evaluación el sujeto pueda seguir con su actividad habitual y desenvolviéndose en su medio natural (Caballo, 2002; Carrobles, 1986).

## **10. Evaluación de las Habilidades Sociales**

Pocos constructos pertenecientes al campo de la terapia de conducta disfrutan de tantos y tan variados procedimientos de evaluación como es el caso de las habilidades sociales (HHSS). Continuamente aparecen nuevos instrumentos de evaluación y, a pesar de todo, la evaluación de las habilidades sociales constituye un tema conflictivo y pendiente de un consenso global entre los estudiosos del tema. Hoy día, al igual que hace unos años (Caballo, 1986), podemos calificar ese problema con un título muy significativo: *¿Pandoras Box reponed? The assessment of social skills* (*¿Se ha vuelto a abrir la caja de Pandora? La evaluación de las habilidades sociales*, Curran, 1979). Realmente parecen seguir existiendo serios obstáculos en la evaluación de las HHSS. Para Bellack (1979), «la naturaleza cuestionable de los procedimientos de evaluación de las habilidades sociales puede retrotraerse a la problemática naturaleza de la conducta interpersonal». No existe todavía un acuerdo sobre lo que constituye una conducta socialmente habilidosa, ni tampoco sobre un criterio externo significativo con el que validar los procedimientos de evaluación.

A pesar de no poseer un instrumento adecuadamente validado (Conger y Conger, 1986; Curran, 1982; Curran, Farrell y Grunberger, 1984; Curran y Wessberg, 1981), las técnicas empleadas en la evaluación de las HHSS se han utilizado ampliamente en otras áreas de la terapia de conducta. Estas técnicas de medición se han aplicado, generalmente, a lo largo de cuatro fases: 1. antes del tratamiento; 2. durante el tratamiento; 3. después del tratamiento, y 4. en el período de seguimiento. En la

primera etapa, los clínicos suelen llevar a cabo un amplio análisis conductual para determinar los déficits en HHSS del paciente. También es frecuente evaluar las cogniciones que pudieran interferir con la expresión de la conducta socialmente habilidosa, como creencias poco racionales, autoverbalizaciones negativas, expectativas poco realistas, etcétera. A lo largo del tratamiento es conveniente analizar de qué manera se van modificando las conductas del sujeto, así como sus cogniciones no adaptativas y el modo en que el paciente va considerando su propio progreso. Todo ello nos permitirá averiguar si hemos escogido el camino correcto o si por el contrario es necesario cambiar el tipo de intervención que estamos llevando a cabo. La evaluación durante la tercera fase nos dará una idea de la mejoría del paciente, tanto a nivel conductual como a nivel cognitivo y la cuarta y última etapa nos servirá para explorar el grado en que el paciente ha mantenido los cambios e incluso si ha progresado aún más con el transcurso del tiempo. Durante el período de tratamiento, y después de él, tenemos que investigar igualmente si el paciente está generalizando lo aprendido en las sesiones a la vida real, punto crucial para poder considerar a un tratamiento como exitoso.

Autores como Caballo (1988) o Collins y Collins (1992), siguiendo las propuestas de Lazarus (1981), plantean la necesidad de evaluar categorías como: conductas, emociones, sensaciones, pensamientos, relaciones, imaginación, drogas (y estado fisiológico general) y ambiente.

A continuación, se describen algunas de las técnicas de evaluación de las HHSS. más frecuentemente empleadas, agrupándolas por categorías (Caballo, 2002)

#### **A. Enfoque Analítico conductual**

En este apartado vamos a describir las etapas del procedimiento analítico-conductual (Goldfried y D'Zurilla, 1969) para la construcción de instrumentos que evalúen la competencia social. Aunque se ha puesto un notable énfasis, dentro del campo de las HHSS, en el empleo de este procedimiento para el desarrollo de instrumentos de evaluación de la competencia social, el tiempo requerido para llevar a cabo dicho procedimiento ha sido el principal obstáculo en contra de su aplicación. Creemos, no obstante, que sería interesante presentar las etapas de este procedimiento por su utilidad dentro del campo de la evaluación y el entrenamiento de las HHSS. Los cinco estadios del procedimiento analítico conductual se presentan seguidamente.

a) Análisis de las situaciones. Identifican y describen las situaciones sociales a las que se debe someter el sujeto. Conocemos sobradamente el poder que algunos estímulos

antecedentes y consecuentes a la conducta tienen sobre la misma. Una persona que presenta un déficit en HH.SS. puede expresarlo en un tipo de situaciones, pero no en otro (Ballester y Gil, 2002).

- b) Enumeración de las respuestas. Para cada situación problemática con una alta probabilidad de ocurrencia se dan una serie de respuestas. Esto proporciona información sobre la facilidad con la que puede resolverse estas situaciones.
- c) Evaluación de las respuestas. Para cada situación se determina el grado de efectividad de las acciones del sujeto.
- d) Desarrollo del formato de evaluación. Debería incluir las observaciones directas de las respuestas de los sujetos ante situaciones problemáticas en lugares sociales de la vida real. Pero esto no siempre es posible, de tal forma que se recurre a simulaciones de la situación problemática.
- e) Evaluación de la fiabilidad y validez del instrumento de evaluación. ¿Es útil?, ¿Es válido?

## **B. El auto informe**

Las escalas de autoinforme constituyen, probablemente, la estrategia de evaluación más ampliamente empleada en la investigación de las HHSS. De hecho, prácticamente todo estudio incluye varias escalas que se solapan y que miden la habilidad social general, así como otras escalas que miden atributos presuntamente relacionados con ella (ansiedad social).

La utilización de cuestionarios, inventarios o escalas, puede sernos de gran ayuda tanto en la investigación como en la práctica clínica. En la investigación nos permite evaluar una gran cantidad de sujetos en un tiempo relativamente breve, con una importante economía de tiempo y energía. Permite también explorar un amplio rango de conductas, muchas de ellas difícilmente accesibles a una observación directa y esos instrumentos pueden llenarse con gran facilidad. (Caballo, 2002). En la práctica clínica, es útil para obtener una rápida

El número de cuestionarios, inventarios y escalas empleados en la investigación sobre habilidades sociales. es excesivamente largo y su análisis complejo, desbordando su explicación y descripción detallada el objetivo de este trabajo. No obstante, se recoge a continuación un listado que incluye algunos de los inventarios más utilizados para medir: habilidades sociales, ansiedad social y aspectos cognitivos (Ballester y Gil, 2002).

De hecho, las medidas de autoinforme denotan en muchos casos la ausencia de criterio externo con el que validar estos inventarios. Por otra parte, estas medidas intentan averiguar la conducta o cogniciones del sujeto en situaciones de la vida real. Para ello se describe una conducta o un pensamiento a un individuo y se le pide que señale con qué frecuencia realiza esa conducta o ha tenido ese pensamiento. A veces se le pide que compare su conducta con la de otras personas o que describa ciertos rasgos de su personalidad. Todo ello está sujeto a diversos errores por parte del que rellena la escala: En primer lugar, están los problemas ligados a la deseabilidad social, es decir, lo que una persona piensa de su conducta puede estar en clara discrepancia con su conducta real, de tal forma que manifestará lo que cree que agradará más al terapeuta o investigador. Por otra parte, la conducta y las cogniciones de un sujeto varían normalmente con las situaciones y con las personas. Las HH.SS. son altamente específicas a la situación, es decir, los individuos actúan y piensan de manera diferente en situaciones distintas, y las puntuaciones totales suelen enmascarar estas variaciones situacionales, lo cual puede ser útil para propósitos de selección poco finos (identificación de sujetos de alta y baja habilidad social), pero no se debería esperar que predijesen la conducta en situaciones específicas.

Otra limitación es que se le pide al sujeto que clasifique y limite las descripciones de su conducta o pensamientos en la vida real con una frase (un ítem), esto hace que la descripción pueda ser difícil de realizar debido a la complejidad cognitivo-conductual que ello comporta.

También pueden ocurrir sesgos de memoria al solicitar a la persona que se acuerde de qué pensamientos acaban de pasar por su cabeza, qué suele pensar o cómo actúa normalmente ante determinadas situaciones. Es posible que ciertos individuos sólo se acuerden de pensamientos o conductas favorables, mientras que otros sólo se acuerden de los desfavorables, puntuando de forma diferente.

Además, aunque se supone que cada ítem del inventario actúa como un estímulo estándar, sin embargo, no provoca el mismo tipo de respuesta en cada sujeto. Un mismo pensamiento puede significar cosas muy diferentes para dos personas distintas. También los términos “frecuentemente”, “a menudo” “mucho”, etc. representan cantidades sustancialmente diferentes en los diversos individuos.

En ocasiones, al sujeto se le presentan situaciones a las que no se ha visto sometido nunca, por lo que no sabe cómo reaccionaría ante ellas y qué piensa ante las mismas.

Finalmente, se ha concluido que los inventarios conductuales no recogen los elementos moleculares de la conducta habilidosa (contacto ocular, volumen de la voz, etc.) (Caballo, 2002).

A pesar de todos estos inconvenientes, este tipo de medidas han contado con el apoyo de la mayor parte de los investigadores. Así, podemos señalar entre otros a Trower (1982), quien afirma que: “los auto-informes parecen ser uno de los mejores caminos para la obtención de los datos el individuo”; o a Kelly (1987) que opina: “Las escalas de auto-informe cubren un importante dominio a tener en cuenta durante la evaluación, a saber, la auto-descripción general que hace el sujeto de su competencia”. Actualmente los autoinformes continúan siendo una de las formas más habitualmente empleadas para medir las HH.SS.

### C. La entrevista

La entrevista se convierte frecuentemente en la principal herramienta de análisis conductual. La entrevista conductual es directiva y está centrada en la investigación de informaciones concretas específicas, pertinentes y a la vez nos proporciona la oportunidad para observar al paciente e interactuar; después de todo, es un encuentro interpersonal. La fluidez y el contenido del habla, su postura, contacto ocular, gestos, etc., son una valiosa fuente de información que no debiera pasarse por alto. Estas observaciones pueden especificar conductas problema de las que el paciente no se da cuenta.

La entrevista es la estrategia más conveniente para la obtención de esa información: la historia interpersonal y datos observacionales informales (Arkowitz, 1981; Bellack, 1979; Bellack y Morrison, 1982; Eisler, 1976; Monti, 1983). También se pueden identificar las situaciones sociales específicas problemáticas para el paciente, las habilidades necesarias para la actuación apropiada en cada situación, los factores antecedentes y consecuentes que controlan la conducta poco habilidosa, así como especificar si el individuo posee las conductas sociales adecuadas, determinar qué otros instrumentos de evaluación serán necesarios para completar la evaluación conductual y conocer la evaluación subjetiva del paciente sobre su actuación social, lo que puede considerarse como una variable de control interna. La atmósfera debería ser relajada y amigable y la entrevista dos mientras que se concentra en la conducta real, tendría que ser sensible a la persona como un todo (Wilkinson y Canter, 1982).

Entre los factores y consecuentes de la conducta social que deben ser tomados en consideración en una entrevista se encuentran al menos los siguientes (Ballester y Gil, 2002):

- a) Factores sociales: como la atención y el refuerzo que se recibe de personas más o menos significativas.
- b) Factores cognitivos: como, las autoverbalizaciones anticipatorias que presenta un sujeto antes de enfrentarse a una situación, o de recriminación o auto-reproche con posterioridad a una conducta. Las creencias irracionales son el origen de muchas de estas autoverbalizaciones. Podríamos incluir aquí no sólo los pensamientos que tiene el sujeto que interactúa socialmente, sino también sus imágenes, las imágenes positivas o negativas que tiene el individuo acerca de la propia actuación social, y que pueden facilitar o inhibir sus interacciones.
- c) Factores físicos: como el consumo de alcohol o drogas, que con excesiva frecuencia se utilizan como un medio de facilitar o desinhibir ciertos comportamientos sociales; además de otros factores como el cansancio, la fatiga, la presencia de dolor e incluso los cambios hormonales, que pueden influir sobre el comportamiento.
- d) Factores afectivos: como la ansiedad, la depresión o la ira, entre otros, que pueden llevar al sujeto a evitar la interacción social, con el consiguiente efecto negativo sobre las habilidades sociales.
- e) Habilidades cognitivas y conductuales: como la presencia de sesgos atencionales o de una atención selectiva a ciertos estímulos de la interacción social, las habilidades para solucionar problemas, habilidades de autocontrol o el estilo atribucional del sujeto.

Aún con las restricciones que caracterizan a cualquier entrevista (errores debidos al entrevistador, al entrevistado y escenario de la entrevista) se puede considerar ésta como un instrumento útil para generar hipótesis sobre la conducta social del sujeto. Los problemas de validez de la entrevista se deben tener en cuenta, ya que puede ser que la información recogida no sea representativa del comportamiento social general del sujeto. Estos problemas se derivan de la limitada fiabilidad que tiene la propia percepción y el recuerdo del sujeto sobre su comportamiento y las limitaciones del entrevistador (como, por ejemplo, atender a algunos aspectos formales de la comunicación y no a todos).

#### **D. El auto registro**

Cuando el observador y el observado son una y la misma persona, el procedimiento se denomina generalmente autoobservación o autorregistro (Cone, 1978). El observador escribe en un diario, marca una tarjeta, graba en un cásete, etc., al mismo tiempo que ocurre la conducta.

El autorregistro es un método para observar y registrar la conducta tanto manifiesta (pública) como encubierta (cogniciones). Se puede pedir a los pacientes que registren los antecedentes y/o los consecuentes (manifiestos y/o encubiertos) que acompañan a la conducta de interés. Se puede hacer también que los pacientes estimen su nivel de ansiedad, así como su habilidad y la satisfacción de sus conductas.

Una de las ventajas del autorregistro como técnica de evaluación es que permite el acceso a datos que, de otra manera, no estarían fácilmente disponibles. Obviamente, las percepciones y cogniciones internas de un individuo sobre los acontecimientos socioambientales no están sometidas a escrutinio público. También es casi igual de difícil obtener datos sobre la interacción social diaria de un individuo, excepto por medio de procedimientos de autoinforme altamente estructurados (Bellack y Morrison, 1982; Eisler, 1976).

El autorregistro se ha empleado de forma sistemática en la investigación de las habilidades heterosociales (Arkowitz, 1977; Christensen, Arkowitz y Anderson, 1975; Galassi y Galassi, 1979; Kolko y Milán, 1985\ Lowe, 1985; Tweiityinan y McFall, 1975). Los sujetos suelen registrar informaciones sobre las citas, las personas con las que interactuaron, quién inició el contacto social, la cantidad de tiempo que estuvieron juntos, tareas realizadas en común, etc. (Lowe, 1984). Arkowitz (1981) describe un ejemplo de autorregistro, en el caso de una mujer con problemas de relaciones sociales, que constaba de los siguientes apartados.

- Núm. total de interacciones sociales.
- Núm. de interacciones con hombres.
- Núm. de interacciones con mujeres.
- Rango de interacciones sociales (núm. de hombres y mujeres diferentes).
- Rango de interacciones con hombres.
- Rango de interacciones con mujeres.

El terapeuta puede conservar los autorregistros del paciente para examinar mejor si las interacciones sociales del individuo en el contexto real han cambiado a lo largo de la intervención. En algunos aspectos, es posible que sea la medida más significativa

que se puede obtener de la efectividad del tratamiento, puesto que proporciona datos conductuales relativamente específicos del ambiente natural y, excepto en los casos en que sea posible observar directamente la conducta social del paciente fuera del lugar de entrenamiento, puede ser la mejor fuente de información disponible sobre el cambio de la conducta en vivo (Kelly, 1982).

Las amenazas más frecuentes a la validez del autorregistro son la no fiabilidad y la reactividad (Bellack, 1979<sup>a</sup>; Bellack y Morrison, 1982). La no fiabilidad se refiere a la inexactitud o inconsistencia de la observación o mantenimiento del registro, mientras que la reactividad se refiere a un cambio en la conducta objetivo como función de la autoobservación. Con el tiempo, algunos pacientes pueden «fatigarse» y dedicar menos atención al registro de la ocurrencia de una conducta o pensamiento o de detalles de las interacciones sociales en vivo que sí hacían en las primeras fases del autorregistro. Esto puede dar como resultado el «perder» ciertas interacciones que habían sido registradas previamente.

Por otra parte, los pacientes pueden llegar también a ser más eficientes en el autorregistro de sucesos en vivo críticos cuando adquieren más experiencia en este procedimiento, inflando el número y la naturaleza de las anotaciones en sus registros conforme pasa el tiempo. Además, «es probable que la percepción alterada por parte del paciente de las interacciones sociales, o de su propia actuación en esas interacciones, acompañe al entrenamiento en habilidades sociales, y pueda sesgar la precisión objetiva de los registros de la conducta» (Kelly, 1982). A pesar de estas limitaciones, el autorregistro es un método de evaluación muy empleado, especialmente, en los contextos clínicos.

### **E. Medidas Conductuales**

La evaluación conductual se ha empleado en una gran parte de los trabajos sobre habilidades sociales. En ocasiones, esta observación directa por parte del terapeuta o entrenador en el entorno real de actuación es casi imposible o dificultosa, no solamente en cuanto a tiempo se refiere, sino también a los efectos reactivos de la presencia del terapeuta en la conducta del sujeto. Además, si la habilidad a registrar es compleja, es muy difícil llevarla a cabo por un solo observador (Calleja, 1994).

En algunos de estos últimos se ha intentado que el terapeuta observe la conducta del sujeto en situaciones reales, pero con frecuencia esto es muy difícil, si no imposible. Por una parte, puede no haber mucho que observar: la falta de habilidad social implica generalmente una baja frecuencia de conducta habilidosa. Por otro lado, los efectos

reactivos del observador podrían ser tan poderosos como para socavar los posibles resultados. A causa de los problemas con la observación directa en el contexto real, la evaluación conductual de las habilidades sociales ha confiado en buena manera en las interacciones simuladas. Este tipo de interacciones puede sufrir diversas variaciones. Las situaciones pueden presentarse por medio de un magnetófono o ser representadas en vivo por un colaborador. Las pruebas de situaciones discretas exigen una única respuesta, mientras que las pruebas de interacción extensa implican una secuencia de interacciones entre el sujeto y el colaborador. Otras pruebas que podríamos llamar de interacción semiestensa incluyen varias contestaciones del colaborador que pueden estar bien predeterminadas de antemano o bien seguir, dentro de un rango limitado, las respuestas del sujeto a evaluar. En su forma menos estructurada, se le puede pedir al individuo que converse simplemente con la otra persona en el laboratorio o en la clínica, con el fin de evaluar la actuación del sujeto en un primer encuentro. Este puede ser informado de que la otra persona es un colaborador o, por el contrario, puede haber cierta forma de engaño de modo que el sujeto no lo sepa.

Cabe mencionar el uso de métodos naturalistas para evaluar las auto verbalizaciones espontáneas de niños que están jugando con sus iguales o con sus muñecos (Ballester y Gil, 2002).

En las situaciones simuladas, las respuestas son generalmente grabadas en vídeo, lo que permitirá posteriormente evaluar las conductas verbales y no verbales, así como la ansiedad y habilidad globales manifestadas en esas situaciones (Caballo y Buela, 1988J).

Aunque algunos investigadores han señalado que puede ser difícil asegurarse una muestra representativa de la conducta habitual del sujeto debido a la presencia de cámaras y demás equipo técnico, la experiencia clínica y la investigación parecen sugerir que el «miedo al escenario» es una respuesta relativamente poco frecuente y que la mayoría de los individuos se habitúan bastante rápidamente a la presencia del instrumental técnico (Griffiths, 1974). Además, la grabación por medio del vídeo tiene las ventajas de poder observar repetidamente la conducta del sujeto, de poderla descomponer en los elementos moleculares que sean necesarios, de utilizar la retroalimentación de la conducta como un elemento más de tratamiento y de poder tener una mayor fiabilidad de los cambios pre-post-tratamiento.

Una cuestión importante en la evaluación de las habilidades sociales es el tamaño de la unidad conductual que se ha de medir. La unidad de medida para evaluar las habilidades sociales ha variado desde amplias unidades molares, como las evaluaciones globales de las habilidades sociales, hasta unidades más moleculares; como la duración del contacto ocular. Los registros molares son útiles por una serie de razones (Curran y Wessberg, 1981). Las evaluaciones molares son más fáciles de obtener en situaciones criterio reales que los registros moleculares. Segundo, la evaluación global puede ser más apropiada para una visión precisa del funcionamiento general de una persona a causa de la facilidad de muestrear muchas situaciones con puntuaciones globales en cuanto opuesto a medidas moleculares. Y tercero, las evaluaciones globales son más parecidas a los juicios reales hechos por personas del ambiente del evaluado que los registros a nivel molecular. Las desventajas de los registros molares incluyen su subjetividad y el nivel tan general de información que suministran. Esto no constituye una base sólida para diseñar programas de tratamiento, ya que pueden indicar que un individuo es socialmente no habilidoso, pero no ofrecen información sobre las causas de por qué es percibido de esa forma. La medición con unidades moleculares implica evaluaciones más precisas y mejor definidas de las conductas objetivo. Nos señalan directamente qué elementos específicos de la conducta del sujeto son inadecuados, proporcionándonos ciertas directrices para la planificación del tratamiento. Requieren también menos inferencias por parte de los observadores. No obstante, los registros moleculares han sido criticados por no explicar la naturaleza compleja de las interacciones sociales y el contexto situacional donde tienen lugar. Implícito en este enfoque se encuentra la suposición de que es mejor tener más de una «buena» conducta (contacto ocular), y menos de una «mala» conducta (perturbaciones del habla). Pero puede haber demasiado de la «buena» y demasiado poco de la «mala» (Arkowitz, 1981; Caballo, 1982). Por ejemplo, alguien que mira fijamente largo tiempo durante una interacción social y que tiene una fluidez perfecta sin perturbaciones del habla, podría ser considerado menos habilidoso que otra persona con menos contacto ocular y una cantidad media de perturbaciones del habla.

En un intento de recoger lo mejor de ambos enfoques, molar y molecular, y de eliminar alguna de sus desventajas, se han construido recientemente dos formatos de evaluación para las habilidades sociales de «nivel intermedio», es decir, formatos a mitad de camino entre las evaluaciones molares y las moleculares.

## **F. Registros psicológicos**

Los registros psicofisiológicos han sido muy poco empleados en la evaluación de las habilidades sociales. La disfunción conductual puede aparecer en los sistemas de respuesta fisiológico, motor o cognitivo. Aunque estos tres sistemas son considerados normalmente como bastante independientes, los cambios en un sistema pueden afectar posteriormente a otro. Las investigaciones sobre el empleo de medidas fisiológicas han sido más bien escasas y poco concluyentes como se comentó al hablar de la dimensión fisiológica de las HH.SS. Los que se han hecho se han centrado especialmente en la tasa cardíaca, la presión y el flujo sanguíneo, las respuestas electrodermales, la respuesta electromiográfica y la respiración. Al respecto de estas variables se han establecido distintas hipótesis de trabajo, por ejemplo, que los sujetos con escasas habilidades sociales tienen una mayor lentitud en la reducción de la activación (tasa cardíaca, volumen de sangre) que los sujetos habilidosos.

Los registros psicofisiológicos han utilizado principalmente un polígrafo para medir la tasa cardíaca y/o la resistencia de la piel. Se puede emplear, además, un rotulador para marcar el principio y el fin de cada escena y de cada respuesta. Para medir la presión sanguínea se ha usado un esfigmomanómetro. Seguidamente, exponemos un ejemplo del empleo de medidas fisiológicas en la investigación de las habilidades sociales, que puede ser representativo de la forma de utilizar los registros psicofisiológicos en ese campo:

Hay que decir también que la instrumentación empleada para medir las variables psicofisiológicas ha sido engorrosa (polígrafos) y limitada por la variedad de movimientos de los sujetos. Sin embargo, con el reciente desarrollo tecnológico en la instrumentación biomédica, se han hecho grandes avances para producir pequeños aparatos que permitan el registro sobre la marcha en situaciones de la vida real (Ahern, Wallander, Abrams y Monti, 1983; Carrobles, 1986). El empleo de tales instrumentos debería aumentar el realismo del encuentro social que nos interesa.

Existen varias estrategias de observación conductual que se han empleado tradicionalmente en la evaluación de las habilidades sociales, entre ellas la observación in vivo de la conducta social en la vida real, las pruebas de observación estructuradas a través de role-playing o las pruebas de observación semiestructuradas o no estructurada en situaciones simuladas. A continuación, se exponen las directrices generales de estas estrategias de observación conductual (Ballester y Gil, 2002):

- a) Las observaciones in vivo de la conducta social de los sujetos pueden ser un método adecuado cuando:
- Los problemas del sujeto afectan a las relaciones con otras personas que se encuentran también en el ambiente observado.
  - La situación in vivo se presta en sí a la observación porque la persona pasa un tiempo considerable en ella y puede ser observada entretanto.
  - Las interacciones ocurren con frecuencia o al menos puede predecirse su aparición.
- b) Las pruebas de observación estructuradas a través del role-playing resultan indicadas cuando el evaluador desea saber cómo responde el sujeto ante comentarios relativamente estructurados o discretos o ante la conducta de otra persona, como puede ocurrir en una situación en la que el paciente tiene problemas para ser asertivo con otra persona o en una entrevista de trabajo. Este procedimiento tiene ventajas e inconvenientes propios del laboratorio, habiendo sido muy criticadas porque restringe mucho al sujeto, el cual:
- Se ve obligado a dar una respuesta rápida y breve, aun sabiendo que está siendo observado o grabado y ello comporta un aumento de ansiedad y riesgo de dar respuestas anómalas y poco realistas.
  - Debe responder a una situación de la que posee poca información.
  - Va a intentar dar una respuesta adecuada o de deseabilidad social, ello conlleva estrés añadido a la hora de responder o bien por el contrario puede resultarle más fácil responder a una situación sin riesgo real a diferencia de lo que sucede en la vida real.
- Aún a pesar de estas limitaciones, el role-playing es más estructurado, requiere una rápida y breve respuesta del sujeto y hace que sea un método idóneo para la evaluación de las habilidades sociales, sobre todo en estudios de aserción (afirmacion).
- c) Las pruebas de observación semiestructuradas o no estructurada en situaciones simuladas son útiles cuando lo que interesa saber no es la respuesta del sujeto ante comentarios o comportamientos específicos de otra persona, sino su comportamiento global en situaciones menos estructuradas; es el caso de una conversación cotidiana, conocer gente o concertar una cita.

Hemos visto que existen diferentes instrumentos para la evaluación de las habilidades sociales: el auto informe, la entrevista, el autorregistro, las

situaciones simuladas y los registros psicofisiológicos. Sin duda todos ellos han contribuido a la obtención de datos útiles tanto para la planificación del tratamiento como para evaluar su efectividad. Sin embargo, la evaluación de las habilidades sociales tiene serios problemas, como la dificultad de conceptualizarlas, los problemas técnicos y metodológicos a la hora de evaluar los comportamientos involucrados o la dificultad para valorar cómo influyen los procesos perceptivos y cognitivos en las mismas. Todo ello hace que en ocasiones se produzca información contradictoria en relación a las respuestas del individuo que evaluamos. El establecimiento de una batería multimodal para la evaluación de las habilidades sociales sería la propuesta que algunos estudiosos del tema proponen para el avance en su estudio (Caballo, 2002).

## **11. Formación y mantenimiento de las Habilidades Sociales**

Como ya se comentó anteriormente, desde la teoría del aprendizaje social, las habilidades sociales se entienden como capacidades y conductas aprendidas (Caballo, 1987, 2002; Kelly, 1987). Por lo que se refiere a su formación, podemos decir que existe un período crítico en la formación y adquisición de las habilidades sociales que es la niñez (Bellack y Morrison, 1982) y, aunque no hay datos definitivos sobre cómo y cuándo se aprenden, parece ser que este proceso de formación de las habilidades sociales está influido por una predisposición biológica y genética (temperamento o expresión de emociones) y por factores ambientales de tipo socioemocional donde el aprendizaje juega un papel relevante (Bandura, 1986; Meinchembau, 1977; Mischel, 1981; Rotter, 1966). Así, las primeras experiencias de aprendizaje podrían interaccionar con predisposiciones biológicas para determinar ciertos patrones relativamente consistentes de funcionamiento social en, por lo menos, algunos jóvenes y en, al menos, una parte significativa de la infancia (Morrison, 1990).

Por su parte Buck (1991) y Gilbert y Connolly (1995) consideran que el temperamento, definido como una disposición innata basada en mecanismos neurales y/u hormonales (Thomas 1970 citado en Buck, 1991), determina la naturaleza del ambiente socioemocional interpersonal en muchos aspectos (relaciones interpersonales) e influyen en el aprendizaje de las Habilidades Sociales., así como en las expectativas sociales que un individuo experimenta a través de una serie de sistemas complejos de feedback. El temperamento estaría implicado en la expresión e inhibición de la emoción, tendría importantes implicaciones sociales y emocionales,

y colocaría los cimientos para el posterior desarrollo de la conducta social (Buck, 1991).

Así una vez adquiridas, estas habilidades se mantendrían o no dependiendo de los procesos de maduración y de las experiencias de aprendizaje en cuanto a éxitos y fracasos en las interacciones con los otros (Argyle, 1969).

Además, la oportunidad para practicar la conducta en una serie de situaciones y el desarrollo de las capacidades cognitivas serían otros de los procedimientos que parecen estar implicados en la adquisición de las HH.SS. (Trower, 1982 Bryant y Argyle, 1978).

Así pues, las HH.SS. en el adulto estarían relacionadas con la competencia social (efectividad), influída por el temperamento (expresión de emociones), las experiencias ante las situaciones, la situación y el momento. Desde este punto de vista, cuanta más experiencia tenga un individuo de una situación, más dependerá su conducta social de lo que el individuo haya aprendido a hacer en esa situación y menor será la contribución aparente del temperamento. Por el contrario, si la situación es nueva y no sabe mucho de ella, el temperamento sería el factor predictor más importante. En definitiva, las HH.SS. se aprenden, y en este proceso juega un papel fundamental la interacción entre factores intrínsecos a la persona y factores ambientales y situacionales (Caballo, 2002; García 1998; McFall, 1982; Trower, 1982).

## **II. Programa de ENTRENAMIENTO EN HABILIDADES SOCIALES**

El EHS se encuentra entre las técnicas más potentes y más frecuentemente utilizadas para el tratamiento de los problemas psicológicos, para la mejora de la efectividad interpersonal y para la mejora general de la calidad de vida. Desde sus primeros inicios como «entrenamiento asertivo», la esfera de acción de este movimiento se ha extendido hasta ser considerado hoy día una de las estrategias de intervención más ampliamente utilizadas dentro del marco de los servicios de salud mental (L'Abate y Milán, 1985). Pero, ¿qué es el EHS? El EHS se puede definir como «un enfoque general de la terapia dirigido a incrementar la competencia de la actuación en situaciones críticas de la vida» (Goldsmith y McFall, 1975) o como «un intento

directo y sistemático de enseñar estrategias y habilidades interpersonales a los individuos con la intención de mejorar su competencia interpersonal individual en clases específicas de situaciones sociales» (Curran, 1985).

Las premisas que subyacen al EHS son (Curran, 1985):

- Las relaciones interpersonales son importantes para el desarrollo y el funcionamiento psicológico.
- La falta de armonía interpersonal puede contribuir o conducir a disfunciones y perturbaciones psicológicas.
- Ciertos estilos y estrategias interpersonales son más adaptativos que otros estilos y estrategias para clases específicas de encuentros sociales.
- Esos estilos y estrategias interpersonales pueden especificarse y enseñarse.
- Una vez aprendidos esos estilos y estrategias mejorarán la competencia en situaciones específicas.
- La mejora en la competencia interpersonal puede contribuir o conducir a la mejoría en el funcionamiento psicológico.

El EHS se compone de una combinación de procedimientos conductuales, para unos (Heimberg y Cols., 1977), o de cualquier procedimiento, para otros (Rimm y Masters, 1974), dirigidos a incrementar la capacidad del individuo para implicarse en las relaciones interpersonales de una manera socialmente apropiada.

## **1. El entrenamiento en habilidades Sociales: Concepto**

Al igual que no hay una definición única y unánimemente aceptada del concepto de HH.SS., tampoco la hay para el EHS. Sí podemos decir que el EHS nace en el seno de la Terapia de Conducta y evoluciona con ella desde unos planteamientos puramente conductuales hacia los planteamientos cognitivo-conductuales actuales (Calleja, 1994).

Podemos definir el EHS como: “*Un intento directo y sistemático de enseñar estrategias y habilidades interpersonales a los individuos con la intención de mejorar su competencia interpersonal individual en clases específicas de situaciones sociales*” (Curran, 1985). O también como “*Un conjunto de procedimientos orientados a la adquisición de las HH.SS.*” (Caballo, 1987).

Dicho en otras palabras, el EHS está integrado por “*un conjunto de técnicas cuya aplicación se orienta a la adquisición de aquellas habilidades que permitan a los sujetos mantener interacciones sociales satisfactorias en su ámbito real de actuación*” (Caballo, 1993).

Por tanto, el EHS implica que la persona (Caballo, 2002):

- Adquiera y llegue a dominar conductas de interacción en la secuencia correcta.
- Analice adecuadamente la situación social real.
- Reproduzca HH.SS. en momentos adecuados y ante las diferentes situaciones de la vida real de forma espontánea.

Argyle y Henderson (1985) profundizaron en este análisis y consideraron que el EHS podría incluir, entre otros, los siguientes elementos:

- Aprender habilidades de interacción (Comunicación Verbal y Comunicación No Verbal), y manejar secuencias de interacción como la negociación de desacuerdos.
- Aprender los hechos cotidianos sobre las relaciones y corregir ideas erróneas.
- Aprender las reglas informales de las relaciones.

Otros autores postulan que las seis premisas que subyacen al EHS (Curran, 1985; Ovejero, 1990) son las siguientes:

- Las relaciones interpersonales son importantes para el desarrollo y el funcionamiento psicológico.
- La falta de armonía interpersonal puede contribuir, o conducir, a disfunciones y perturbaciones psicológicas.
- Ciertos estilos y estrategias interpersonales son más adaptativos que otros estilos y estrategias para clases específicas de encuentros sociales.
- Estos estilos y estrategias interpersonales pueden especificarse y enseñarse.
- Una vez aprendidos estos estilos y estrategias mejorarán la competencia en situaciones específicas.
- La mejora en la competencia interpersonal puede contribuir o conducir a la mejoría en el funcionamiento psicológico.

Actualmente, el EHS se encuentra entre las técnicas más potentes y más frecuentemente utilizadas para el tratamiento de problemas psicológicos, para la mejora de la efectividad interpersonal, y de la calidad de vida (Caballo, 2002; García Vera 1998; Gil y García Sáiz, 2000).

Así entendidos, los programas de EHS se fundamentan básicamente en los principios del aprendizaje y cuentan con la contribución de diversas disciplinas científicas. Además, estos programas, dadas las características de las HH.SS. deben atender tanto a la interacción entre factores intrínsecos a la persona, y factores ambientales, como a los distintos componentes (motores, cognitivos y fisiológicos) de éstas (García Vera 1998).

## **2. Características Generales en Habilidades Sociales**

Las características principales del EHS son las siguientes (Gil y García Sáiz, 2000):

En primer lugar, el modelo en el que se basan se orienta hacia la ampliación del conjunto de las capacidades y conductas adaptativas del sujeto, lo que conlleva el desarrollo de habilidades nuevas y conductas alternativas.

El EHS es importante ya que las conductas que manifiesta una persona en una situación de interacción social están orientadas a conseguir unos determinados objetivos (consecuencias deseadas). Y, si las conductas no son adecuadas, la persona tendrá que soportar tanto las consecuencias negativas de la no consecución de sus objetivos o metas, como aquellas derivadas del malestar que suelen provocar en los demás las conductas socialmente poco hábiles.

Como ya señalaron Libert y Lewinsohn (1973), cuando las conductas sociales que muestra una persona son positivas, es decir, resultan agradables, deseables y satisfactorias para esa persona (y para quienes le rodean), entonces se puede decir en términos generales que esas conductas son adecuadas; por el contrario, cuando la persona emite comportamientos que le acarrean consecuencias desagradables o poco deseables para ella (o para los demás), es posible que sus conductas sociales sean inadecuadas. Se justifica pues la necesidad del EHS para lograr que la persona emita

En segundo lugar, los sujetos son los agentes activos del cambio. Por lo tanto, el EHS se basa en la colaboración activa de las personas, lo que presupone su intención de cambiar, así como la aceptación y comprensión del procedimiento.

En tercer lugar, más que técnicas terapéuticas para problemas psicológicos, los EHS se consideran procedimientos psicoeducativos de formación, que pueden afectar a las habilidades de una persona en varios aspectos:

- A. **Motivación:** El EHS puede intentar modificar los objetivos o las metas que la persona persigue en la interacción social.
- B. **Sensibilidad:** Los entrenados pueden volverse más sensibles a los procesos de interacción social. Sobre todo, parece ser que serán más sensibles a la comunicación verbal y no verbal de los otros.
- C. **Traducción:** En el EHS se puede enseñar qué respuestas dar a diferentes personas y situaciones, centrándose primero en la interpretación de las señales de los demás.

**D. Respuestas efectivas:** El EHS enseña a dar respuestas hábiles.

En una sesión típica de EHS se enseña a los asistentes en qué consiste una conducta competente, se les da oportunidad de que ensayan lo que han visto, se les suministra una “retroalimentación” sistemática en relación a su rendimiento, y se les anima de varias formas para que utilicen sus nuevas habilidades en los ámbitos de la vida real. Y, en cuarto lugar, las ventajas de los EHS son múltiples e incuestionables, especialmente en lo referido a la existencia de una amplia evidencia sobre su eficacia, así como por la posibilidad de realizarlos en grupo, lo que potencia esta eficacia.

Esta eficacia se ha demostrado a nivel empírico en el tratamiento de una serie de trastornos psicopatológicos y conductuales (L'Abate y Milan, 1985). Así por ejemplo, podemos citar entre otros, los programas para personas con problemas de asertividad y depresión (Caballo, 1988); adultos con problemas de ansiedad social (Heimberg, 1989); niños y adolescentes (Goldstein 1989; Michelson , 1987; Ogilvy, 1994); adultos con retraso mental con problemas para encontrar empleo (Huang y Cuvo, 1997) o pacientes con esquizofrenia (Santolaya, 2002; Smith, Bellack y Liberman 1996).

La eficacia de los EHS en el tratamiento de muy diversos problemas y poblaciones se debe fundamentalmente a dos factores (Gil y García Sáiz, 2000):

- La eficacia debida a la existencia de sólidos fundamentos teóricos y metodológicos que sustentan el EHS que, como ya hemos comentado en el capítulo anterior, se deben fundamentalmente a la influencia y aportaciones de las teorías del aprendizaje social, de la psicología social y de la modificación y terapia de conducta, que sin duda, dotan de un marco teórico rico al EHS (análisis funcional, técnicas de probada eficacia en terapia y modificación de conducta, marco teórico amplio para explicar procesos psicosociales implicados).
- La eficacia debida a la selección adecuada de las condiciones de aplicación tanto en la planificación como de la ejecución de cada una de sus fases (preparación, adquisición y generalización).

Para concluir cabe comentar que las principales ventajas de los EHS frente a otros procedimientos tradicionales orientados a la adquisición y desarrollo de nuevas habilidades son las siguientes (Gil y García Sáiz, 2000):

- Resultan bastante familiares a los sujetos, al seguir los mismos principios de aprendizaje que para la adquisición de cualquier otra competencia, en contextos naturales y al emplearse técnicas simples.
- La duración es considerablemente breve.

- Poseen una terminología simple, sencilla y asequible para las personas no especializadas.
- Permiten una gran flexibilidad y versatilidad para adaptarlos a las diferentes personas, grupos y necesidades.
- La formación de los/as entrenadores es breve y sencilla.
- Sus resultados son, desde el principio, más positivos.
- Su estructura es clara, con pasos sistematizados y estructurados de antemano, lo que facilita que sean aplicados por distintos miembros del equipo de entrenamiento.

### **3. Pasos para desarrollar un entrenamiento en habilidades Sociales**

#### **A. Instrucciones**

Algunos observadores han sugerido que la mayoría de las psicoterapias tradicionales parecen principalmente orientadas hacia la «eliminación» de las fuentes de malestar psicológico (Hollandsworth, comunicación personal, 1979). Los clínicos y consejeros han dedicado considerable atención a las técnicas para reducir la ansiedad, la depresión y los conflictos del cliente. Si las conductas y características problemáticas pudieran eliminarse meramente del funcionamiento del cliente, ese individuo sería capaz de manejarse y adaptarse más satisfactoriamente. Así pues, los tratamientos tradicionales parecen orientarse, más bien, a la eliminación de las características no deseables que a fortalecer sistemáticamente las respuestas deseables.

En contraste con este modelo de «reducción del malestar», esencialmente pesimista, el enfoque del entrenamiento de habilidades sociales pretende construir nuevas competencias conductuales en los clientes. De esta manera, el entrenamiento de habilidades se suma al repertorio adaptativo y social del cliente, no consiste simplemente reducir el malestar.

Los enfoques de tratamiento conductuales han sido criticados por algunos clínicos sobre la base de que son inherentemente mecanicistas, controladores, coactivos, o de que no reconocen el potencial de «crecimiento de la personalidad» (Breger y McGaugh, 1965; Portes, 1971; Rogers y Skinner, 1956; Shoben, 1963).

Sin embargo, el entrenamiento conductual de habilidades sociales admite explícitamente y requiere de la capacidad de cambio de los clientes como consecuencia de sus experiencias de aprendizaje, quizás más que cualquier otro método de tratamiento.

El entrenamiento de habilidades sociales supone que, independientemente de por qué un cliente no haya aprendido a manejar con éxito ciertas interacciones personales, puede aprender competencias conductuales más efectivas si se definen con claridad las competencias deseadas y si se aplican sistemáticamente los principios del aprendizaje para incrementarlas. dado que el entrenamiento exige que el cliente practique y repase activamente nuevas respuestas ante las situaciones problemáticas, éste se ve implicado activa y directamente en el tratamiento, en lugar de ser un receptor pasivo de los consejos o interpretaciones del terapeuta.

Como veremos más adelante, los principios de la teoría del aprendizaje empleados en el entrenamiento de las habilidades sociales son los mismos que, presumiblemente, entran en juego para facilitar su aprendizaje en el ambiente natural. Por tanto, el entrenamiento de las habilidades intensifica o comprime dentro de las sesiones de tratamiento las

## **B. Modelado**

La exposición del paciente a un modelo que muestre correctamente la conducta que está siendo el objetivo del entrenamiento permitirá el aprendizaje observacional de ese modo de actuación. El modelo suele ser representado por el terapeuta o por algún miembro del grupo y puede presentarse en vivo o grabado en vídeo. La representación puede hacerse de todo el episodio o de únicamente una parte de él. Se ha demostrado que el modelado es más efectivo cuando los modelos son de edad parecida y del mismo sexo que el observador, y cuando la conducta del modelo se encuentra más próxima a la del observador, en vez de ser altamente competente o más extrema. En este último caso, la representación puede resultar demasiado compleja de modo que el observador se puede sentir abrumado y no realizar ningún aprendizaje significativo (Schroeder y Black, 1985). Es importante, entonces, que el terapeuta dirija la atención del paciente hacia los componentes separados, específicos, de la situación, de forma que reduzca su complejidad. El modelado tiene, además, la ventaja de ilustrar los componentes no verbales y paralingüísticos de una determinada conducta interpersonal. El tiempo de exposición al modelo también parece ser importante, produciendo resultados más positivos las exposiciones más largas (Eisler y Frederiksen, 1980). Por otra parte, es importante que el paciente no interprete la conducta modelada como la única forma «correcta» de comportarse, sino como una manera de enfocar una situación particular (Wilkinson y Canter, 1982). significativos del modelado dentro del «paquete» del EHS (Friedman, 1971; Eisler, Hersen y Miller,

1973; Hersen y Cols, Hersen y Cols, 1979; O'Connor, 1972). A pesar de los resultados de su estudio, que daban cuenta de que el modelado no ejercía ningún efecto al añadirse a los procedimientos de ensayo de conducta y/o aleccionamiento, McFall y Twentyman (1973) piensan que en un programa de EHS todos los sujetos deberían ser sometidos a un modelado previo al empleo de los otros componentes del EHS. Es probable que este modelado no sea ni beneficioso ni dañino —anotan estos autores— «pero asegura que todos los sujetos hayan pasado por la experiencia de modelado necesaria».

### C. Ensayo Conductual o Role – playing

Fue definido como “*una situación en la que a un individuo se le pide que desempeñe un papel (se comporte de determinada manera), por lo general, no el de sí mismo, y, si éste es el caso, en un lugar distinto al habitual*” (Mann, 1956). A través de esta técnica se pretende que el sujeto tenga la oportunidad de practicar y ensayar las conductas apropiadas cuantas veces sea necesario, hasta lograr un nivel de ejecución adecuado. El objetivo consiste en aprender a modificar modos de respuesta no adaptativos, reemplazándolos por nuevas respuestas (Caballo, 2002).

El ensayo conductual puede ser real (en la situación social o simulada) o encubierto (el sujeto debe imaginarse ejecutando dichas conductas). Este último resulta útil en aquellas situaciones de carácter muy personal o íntimo. Lo aconsejable suele ser emplear formas combinadas.

Como nos recuerdan algunos manuales sobre el tema (Caballo, 2002; Gil y León, 1998; Kelly, 1987), si una persona quiere aprender a nadar, no es suficiente que lea libros sobre el tema o que observe a otras personas, sino que debe tratar de hacerlo por sí misma. Pues bien, esta técnica proporciona un aprendizaje con conocimiento de los resultados o aprendizaje operativo.

Cabe resaltar que esta técnica exige una implicación activa por parte de la persona y constituye el núcleo central del EHS.

El éxito del ensayo conductual (cambio de conductas y actitudes) será más probable si la persona que representa el papel cuenta con la suficiente información sobre el contenido del papel a desempeñar y si ha prestado la atención necesaria a lo que podríamos llamar potenciadores. Estos incluyen: acuerdo por parte del sujeto en particular; compromiso con la conducta u opinión que va a simular; pasar de representaciones estructuradas a semiestructuradas hasta llegar a la improvisación; reiterar los ensayos para facilitar condiciones de sobre aprendizaje; y obtener

recompensa, aprobación o reforzamiento por llevar a cabo la representación de las conductas. Es interesante variar contextos e interlocutores para incrementar la generalización de las respuestas.

La combinación de la técnica de modelado y de representación de papeles supone una mejora, ya que de este modo el sujeto sabe qué y cómo hacerlo (Goldstein, 1989). Sin embargo, no es suficiente y se debe incluir un componente de motivación o incentivo (el procedimiento de retroalimentación).

#### **D. Retroalimentación**

La retroalimentación proporciona información específica al sujeto, esencial para el desarrollo y mejora de una habilidad. La retroalimentación la puede dar el entrenador, otros miembros del grupo, u ofrecerse por medio de la repetición por audio o vídeo. Si la retroalimentación la ofrecen los otros miembros del grupo deberían ser entrenados para que fuesen positivos y la presentaran de tal manera que fuese beneficiosa para el paciente. Las siguientes directrices pueden ser útiles (Wilkinson y Canter, 1982):

- Se deberían especificar, por adelantado, las conductas sometidas a retroalimentación, de modo que durante la representación de papeles los observadores puedan concentrarse en las respuestas relevantes.
- La retroalimentación debería concentrarse en la conducta en vez de en la persona.
- La retroalimentación debería ser detallada, específica y concentrarse en aquellas conductas que se les ha enseñado, bien durante la sesión o en sesiones previas.
- No debería darse una retroalimentación de más de tres conductas cada vez, ya que es muy difícil observar e informar sobre un número mayor.
- Se debería proporcionar la retroalimentación directamente al individuo; p. ej., «Estuvo bien la manera en que la miraste», y no «Estuvo bien la manera en que él la miró».
- La retroalimentación debería concentrarse en lo positivo, con sugerencias para la mejora y el cambio si es necesario.
- Debería enfatizarse que la retroalimentación no es un juicio objetivo del individuo, sino impresiones subjetivas que pueden variar con las personas.

- Debería recordarse, especialmente por el terapeuta, que la persona que da la retroalimentación lo está haciendo con base en sus propias normas y cultura, que podrían diferir de las del paciente.

El proceso de ofrecer retroalimentación puede también tener otros efectos beneficiosos. Proporciona a los pacientes la oportunidad de hacer prácticas en hablar directamente a otra persona y ayuda a los miembros del grupo a concentrarse en el actor, manteniéndolos implicados con el grupo y aumentando la probabilidad de aprendizaje observacional respecto a aquellas conductas que tienen éxito (y, en consecuencia, son reforzadas).

Si se emplea la retroalimentación por vídeo se debería dar primero al paciente la oportunidad de comentar su actuación, y deberían aplicarse las mismas reglas anteriormente expuestas. La repetición por medio del vídeo debería emplearse con precaución. Aunque puede ser una fuente de motivación e incentivo, puede también ser perturbadora y amenazante para algunos individuos. Galassi, Galassi y Fulkerson (1984) señalan que la retroalimentación por medio del vídeo no mejora e incluso puede disminuir los beneficios del EHS breve. Gelso (1974) ha informado que aquel procedimiento puede aumentar la ansiedad del paciente en programas de EHS de corta curación. No obstante, sus efectos en programas de mayor duración son desconocidos. Dado el incremento en la utilización de las técnicas audiovisuales en los últimos años, se debería investigar sistemáticamente si el empleo del vídeo en los programas de EHS aporta mejoras importantes (Dowrick y Biggs, 1983; Heilveil, 1983).

Experiencias de aprendizaje que se dan en el ambiente natural y utiliza el potencial de los clientes para beneficiarse de la exposición intensiva al aprendizaje. También existe un optimismo explícito de que, una vez que los clientes han añadido nuevas habilidades a su repertorio interpersonal en la situación de tratamiento, pueden aprender a generalizar o ampliar la manifestación de esas habilidades a las interacciones sociales del ambiente natural que antes resultaban problemáticas.

Equipado con nuevas competencias, el individuo conseguirá resultados más satisfactorios en las situaciones hacia las que se dirigió el tratamiento. Las contingencias de reforzamiento que tienen lugar en el ambiente natural (incluidas las reacciones más positivas por parte de los demás en situaciones interpersonales, el establecimiento de relaciones con otros, los sentimientos de satisfacción

personal debidos a la mayor efectividad al expresar las propias creencias y el mayor éxito en la consecución de objetivos) pueden mantener, pues, las habilidades sociales mejoradas más allá del ámbito de tratamiento inicial. Tras manifestar habilidades más adecuadas y recibir reforzamiento del ambiente, la mayor confianza del cliente le permitirá exponerse a otras interacciones sociales distintas, lo cual aumenta las oportunidades de aprendizaje natural de otras competencias adicionales.

### **E. Refuerzo**

En general, se ha definido como “*un suceso que sirve para aumentar probabilidad de que se realice una determinada conducta*” (Goldstein, 1989).

El objetivo es proporcionar consecuencias positivas al sujeto cuando éste haya emitido la conducta adecuada y/o haya realizado alguna de las aproximaciones que se desean fortalecer. Se contribuye así al moldeamiento de conductas y a su mantenimiento.

A la hora de aplicar refuerzos es necesario tener en cuenta la historia individual y las necesidades actuales de los participantes. Esto significa que no basta con limitarse a elegir entre el reforzador material, el social (aceptación, reconocimiento por parte de los demás), o el autor refuerzo (evaluación positiva que la persona hace de su propia conducta), sino que además hay que intercambiarlos entre sí en forma continua y sensible.

En términos generales, el tipo de refuerzo que se utiliza con más frecuencia es el social de tipo verbal (alabanzas, frases de reconocimiento y aprobación de las conductas del sujeto), si bien también en algunos casos (niños, pacientes psiquiátricos...) resulta necesario el refuerzo material (tales como comida o dinero).

Cabe recordar que el refuerzo social actúa como poderoso medio de control de conductas. Este refuerzo es aplicado habitualmente por el personal de enfermería por lo que su adecuado manejo en el contexto que nos ocupa en este trabajo es básico. Además, estos profesionales enseñan a la familia cómo aplicarlo, recordando que los refuerzos positivos contribuyen a proporcionar un contexto facilitador de “apoyo social” y es uno de los factores motivacionales más importantes para el seguimiento del tratamiento y los cuidados (Pades y Ferrer, 2002).

Podemos afirmar que hay una serie de aspectos que facilitan o inhiben los efectos de esta técnica. Como ya Bandura (1969) comentó: “*En muchas ocasiones las recompensas no se otorgan en base a la conducta que se quiere impulsar... Privilegios*

*especiales, actividades, recompensas se dan, en general, según esquemas preconcebidos en lugar de tener en cuenta las necesidades reales de la práctica, y, en muchos casos, los refuerzos positivos recaen de manera contingente sobre las conductas inadecuadas”*

Dado que los cambios conductuales son más efectivos (se consolidan y se posibilita su repetición) cuando el refuerzo es inmediato a la ejecución de la conducta objetivo (Gil y García Sáiz, 1993) está claro que la relación contingente entre el rendimiento y el refuerzo debe reflejarse en los procedimientos de entrenamiento y ponerse lo suficientemente claro al sujeto a entrenar.

Por otra parte, atendiendo a la cantidad y calidad del mismo, cuanto mayor es la cantidad de refuerzos, más se intensifican sus efectos positivos, salvo algunas excepciones. Una de las limitaciones a esta premisa es que el aumento en cierto tipo de reforzadores incrementa el rendimiento y el aprendizaje, pero en cantidades demasiado pequeñas. Una vez adquirida la conducta, el rendimiento o exhibición tendrá una relación directa con la magnitud de las recompensas. Y también es importante recordar que para que el reforzamiento funcione debe ser válido, esto es, debe ser importante, deseable y adecuado a la situación y a la persona.

En el marco del EHS, una de las ocasiones propicias para reforzar las conductas es durante el ensayo conductual o role-playing.

#### **F. Estrategias de generalización y técnicas complementarias**

La generalización consiste, como hemos dicho anteriormente, en asegurar que las HH.SS. aprendidas durante el entrenamiento se apliquen a situaciones distintas de éste. Para lograrlo es imprescindible que la persona continúe practicando los comportamientos entrenados en diferentes situaciones y con distintas personas. Así la investigación ya demostró que, en un determinado contexto, la conducta que con mayor frecuencia se practicó es la que con mayor probabilidad tenderá a repetirse en el futuro, en caso de que aparezcan situaciones similares (Goldstein y Kanfer, 1981). Como hemos ido viendo al comentar las diferentes técnicas que se emplean, el EHS suministra habilidades, información, conocimientos y el potencial para su aplicación exitosa. Pero es ante todo el refuerzo en la vida real el que decidirá lo que sucede en el lugar de aplicación y el que determinará si el aprendizaje adquirido tendrá una manifestación duradera, es decir, si formará parte del repertorio de conductas del sujeto.

Resumiendo, puede decirse que los objetivos pretendidos con las estrategias de generalización y técnicas complementarias son (León, 1998):

- Mantener en el tiempo la conducta aprendida.
- Transferir lo aprendido a otros escenarios diferentes al de aprendizaje,
- Manifestar el comportamiento en situaciones interpersonales distintas a las ensayadas.
- Manifestar comportamientos relacionados o similares a los que se han aprendido.
- Manifestar el comportamiento ante personas diferentes a aquellas con las que ensayamos.
- Desarrollar en los sujetos capacidades cognitivas que les permitan analizar adecuadamente las situaciones reales con el fin de adaptar sus comportamientos a las mismas.

Entre las técnicas complementarias suelen citarse las siguientes:

**a) Estrategias aplicadas en ambiente real o “Tareas para casa”:** Consisten en realizar en la vida real algún cometido similar al efectuado en los entrenamientos. Las ventajas son que el sujeto sigue practicando las conductas y lo hace en contextos naturales; que practica todo tipo de conductas (tanto de las esferas privadas como íntimas); que elabora su propio estilo, adaptándolo a las situaciones en que se desenvuelve; y que desarrolla su autocontrol, al percibirse actuando por interés propio y consiguiendo cambios en el contexto real. Para que resulten eficaces se aconseja que las tareas o actividades programadas sean elaboradas en colaboración con los propios sujetos para adaptarlas a sus necesidades, conocer de antemano las situaciones que van a afrontar para poder predecir las reacciones de los demás, así como elegir, sobre todo al principio, situaciones de alta probabilidad de éxito.

**b) Entrenamiento en T-group:** Se emplea para que los miembros de un determinado grupo estudien los procesos de interacción social que tienen lugar en él. Se aplica a trabajadores sociales, directores, enfermeras, médicos, y, en general, personas que trabajan con otras personas.

Su objetivo es proporcionar más sensibilidad hacia lo que sucede en los encuentros sociales y hacia las reacciones emocionales de los demás, una conciencia más clara de cómo le ven a uno los demás y una aceptación de las virtudes del estilo democrático de comportamiento.

- c) **Registro del comportamiento de otros:** Otro método consiste en instruir a los entrenados en varios aspectos del registro de la interacción y hacerles practicar en registrar el comportamiento de los otros entrenados (aprender a registrar aspectos como el número y duración de diálogos, duración del contacto ocular o la dirección de la mirada entre ellos, el número de errores al hablar, etc.). Algunas personas son imperceptivas porque no miran lo suficiente a las demás personas o porque no miran al lugar correcto en el momento adecuado, con esta práctica de registrar el comportamiento de los otros se mejoran también estas habilidades.
- d) **Autoobservaciones:** Consiste en atender deliberadamente a la emisión de la propia conducta y registrarla a través de algún procedimiento previamente establecido (García Vera *et al.*, 1998). Esta técnica también se utiliza durante la aplicación del EHS aunque es durante el proceso de generalización donde cobra relevancia (De la Puente, Labrador y Arce, 1993).

#### **4. Variantes en el Entrenamiento en Habilidades Sociales**

##### **A. Entrenamiento en habilidades**

Al llevar a cabo un programa de EHS es crucial proporcionar una atmósfera que esté libre de juicios de valor sobre los sentimientos y la conducta de la gente. El contenido del EHS varía dependiendo de una serie de factores incluyendo los objetivos del programa de entrenamiento, las clases de tareas consideradas para el tratamiento, las categorías de diagnóstico de los sujetos implicados, las necesidades de los individuos y los déficits de los mismos, etc. El tema del contenido de los programas de EHS es controvertido en ciertos aspectos (Curran, 1985). Primero, en la mayoría de los programas, las habilidades que se enseñan están basadas en la intuición del investigador o terapeuta y no en datos empíricos (Curran, 1979; Christoff y Kelly, 1985). Por consiguiente, incluso si se aprenden esas habilidades, no hay garantía de que la actuación del sujeto sea más competente que lo era antes en la situación objetivo (Curran, 1985).

Segundo, algunos programas de EHS incluyen como componentes del entrenamiento métodos que son considerados como procedimientos de tratamiento por sí mismos, como, p. ej., el entrenamiento en relajación. La inclusión de estos elementos hace difícil, obviamente, atribuir los resultados de estos programas sólo al entrenamiento en habilidades.

Una tercera área de controversia con respecto al contenido de los programas de EHS considera tanto el nivel de las conductas que se han de enseñar como su naturaleza. Se ha cuestionado la utilidad de limitar el EHS a enseñar componentes conductuales muy específicos (McFall, 1982; Trower, 1982). Por otra parte, los programas de EHS enseñan realmente más que respuestas motoras. La mayoría de ellos establecen objetivos, proporcionan retroalimentación con respecto a las percepciones, combaten los pensamientos ilógicos y las creencias poco racionales, etcétera.

Linehan (1984) alega que un programa completo de EHS debe procurar un conjunto de habilidades cognitivas, emocionales, verbales y no verbales. Un ejemplo de un programa típico de EHS lo podemos encontrar en el estudio de Van Dam-Baggen y Cols. (1986). Este programa estaba compuesto de tres fases que se solapaban sucesivamente:

- Entrenamiento en habilidades sociales básicas, como observar, escuchar, dar y recibir retroalimentación, y en componentes no verbales de la conducta social como el contacto ocular, volumen del habla, etcétera.
- Entrenamiento en respuestas sociales específicas como el hacer y rechazar peticiones, hacer y recibir cumplidos, recibir rechazos, iniciar y mantener una conversación, hacer y recibir críticas, manifestación de expresiones positivas, defender los propios derechos, invitar, pedir información, terminar encuentros sociales y expresar opiniones.
- Entrenamiento en habilidades de autocontrol como la autoobservación, el establecer objetivos y sub objetivos realistas y concretos, el establecer patrones realistas y el autor reforzamiento apropiado. También se les den enfrentarse más efectivamente a las consecuencias negativas anticipadas de su conducta en situaciones de conflicto. Es conveniente, además, preparar explícitamente al paciente ante un posible fracaso en sus primeros intentos de comportarse de forma socialmente adecuada. Aunque los fracasos deberían ser bastante improbables al principio, no está exento el paciente de que su conducta no sea reforzada por el ambiente. Alberti y Emmons (1978) instruyen a sus pacientes de la siguiente manera:

*“Habrá algunos fracasos en tus aserciones. Estos procedimientos no te llevarán a un 100% de éxito en todas tus relaciones. No hay respuestas instantáneas o mágicas a los problemas de la vida. La asertividad no siempre funciona... Eres humano. Permítete a ti mismo cometer errores. Te sentirás incómodo, deprimido, desanimado, frustrado. Permítete ser humano, luego intentalo de nuevo... El mayor valor de la aserción de uno mismo es el sentimiento satisfactorio de haberte expresado a ti mismo. El saber que estás en tu derecho de expresarte, y el sentirte libre para decir lo que estás sintiendo y para hacerlo, son los mayores logros de todo. Normalmente encontrarás que la asertividad hará que las cosas marchen. Pero tanto si funciona como si no, recuerda lo bien que se siente uno de opinar por uno mismo. Hiciste lo que podías, aun si el resultado no fue lo que tú esperabas. Si lo has intentado verdaderamente y has hecho todo lo que podías, es todo lo que debes pedirte a ti mismo”.*

### **B. La reestructuración cognitiva**

Técnica que consiste en intentar detectar y modificar creencias, cogniciones o pensamientos y/o actitudes negativas del sujeto (Terapia racional emotiva, auto instrucciones).

### **C. El entrenamiento en solución de problemas**

Donde se enseña al sujeto a percibir correctamente los elementos de la situación relevante o problemática, a definir el problema y a generar respuestas alternativas eficaces al problema, de entre las que se seleccionará la más prometedora, la que maximice los beneficios y reduzca los costes, garantizando así la probabilidad de alcanzar el objetivo (éxito de la interacción) que impulsó la comunicación

## **5. Ámbitos de aplicación del Entrenamiento en Habilidades Sociales**

Los EHS pueden aplicarse, como hemos visto anteriormente, a casi todo tipo de poblaciones y problemas, aunque los ámbitos de aplicación más relevantes son (Caballo, 2002):

### **A. Psicosocial:**

Dentro de este bloque se incluyen las denominadas “*habilidades prosociales*” (habilidades conversacionales, heterosociales, para el desarrollo de amistades, etc.), aquellas centradas en las relaciones familiares (comunicación y ajuste de parejas, educación/entrenamiento de padres e hijos, etc.), habilidades necesarias en diversos

ciclos de la vida (adolescencia, tercera edad...), problemática de grupos sociales (mujeres, grupos minoritarios, marginales, etc.) o las necesarias para establecer relaciones eficaces en el ámbito comunitario (fomentar una vida independiente al sujeto, obtener trabajo, desarrollar actividades propias, eliminar conductas marginales (delincuencia), etc.).

**B. Clínico:**

En este caso se trabaja básicamente con aquellas conductas implicadas en problemas de ansiedad social, timidez, soledad, consumo de alcohol y de drogas, interacciones sexuales inadecuadas, impedimentos físicos y/o mentales, depresión, esquizofrenia, autismo, personas con diabetes, anorexia, lesión medular, etc.

**C. Ámbito educativo:**

El trabajo en este ámbito se focaliza al desarrollo de habilidades básicas, la mejora de las relaciones profesor-niño, evitar el consumo de sustancias tóxicas, el aislamiento social, las conductas agresivas, etc.

**D. Formación de profesionales:**

El objetivo esencial del entrenamiento en este ámbito es la mejora de la interacción social en la actividad de profesionales de la enseñanza, directivos, mandos intermedios, supervisores, líderes políticos, profesionales de la salud, educadores sociales, etc. El tipo de rol desempeñado por estos profesionales hace cada vez más necesario y justificado este EHS (Alvárez, Gavara y Vidal, 2003; Caballo, 2002; Cabrera *et al.*, 1998; Ellis, 1980; Hargie y Marshall, 1986; León *et al.*, 1998; Marín y León, 2001; Ovejero, 1998; Pades y Ferrer, 2002)

## **CAPÍTULO III**

### **METODOLOGÍA**

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

##### **A. Tipo de Investigación**

El desarrollo del trabajo está basado en la evaluación y estudio de variables que responden a aspectos cuantitativos (Hernández, Fernández & Baptista, 2014). Se manipula la variable independiente, (programa de entrenamiento en habilidades sociales) y se ha medido los efectos de la variable dependiente, en otras palabras, la conducta producida (nivel de habilidades sociales)

##### **B. Método**

El método que ha sido utilizado en la presente investigación, es el método científico, es decir, se ha utilizado una secuencia estándar de pasos para formular y contestar una pregunta de investigación (Salkind, 1999); asimismo la investigación ha sido realizada bajo el enfoque cuantitativo de investigación, que usa recolección de datos para probar hipótesis con base en la numérica y el análisis estadístico, y así establecer patrones de comportamiento y probar teorías (Hernández, Fernández & Baptista, 2010).

### C. Diseño de Investigación

El diseño utilizado en la presente investigación es cuasi experimental caracterizada con diseño de grupos de control no equivalente (Manuel Ato Garcia 2007). cuasi experimental por la “Manipulación deliberada de la variable independiente para observar su efecto y relación con las variables dependientes; así mismo, los sujetos no se asignan al azar a los grupos ni se emparejan, sino que dicho grupos ya se encuentran formados antes del experimento, es decir son grupos intactos.

Consta de un grupo experimental (GE), que recibe algún tipo de tratamiento (programa de habilidades sociales) y un grupo Control (GC) no tratado y sus unidades son evaluadas con el mismo instrumento de medida al menos en dos ocasiones en el tiempo: un pretest, antes de administrar el tratamiento, y un postest, con posterioridad a su administración (Manuel Ato Garcia 2007)

El diseño se diagrama de la siguiente forma

RG1	O1	X	O2
RG2	O3	-	O4

En donde:

RG1	:	grupo experimental
RG2	:	grupo control
X	:	el programa
O1	:	pre-prueba
O2	:	post-prueba
O3	:	pre-prueba
O4	:	post-prueba

## 2. PARTICIPANTES

Para nuestra investigación contamos con 240 estudiantes entre niños y niña del 4°, 5°, 6° grado de educación primaria de las IEP N° 70494-Umachiri; IEP N° 72597- Machacmarca; IEP N° 70481-JAEF; IEP N° 70486-Santa Cruz de la Provincia de Melgar– Puno matriculados en el 2016.

Con un muestreo de criterio sesgado, convencional o por conveniencia, quedando compuesta por 164 alumnos de ambos sexos, entre las edades de 9 y 11 años, del cuarto, quinto y sexto de primaria de los cuales 82 fueron del grupo experimental y 82 fueron del grupo control.

**a. Criterios de Inclusión**

- Edad de 9 a 11 años de edad
- Aceptación en la participación del estudio.
- No presentar ningún criterio de exclusión.
- Niños de ambos sexos.
- Niños con asistencia regular a la escuela

**b. Criterios De Exclusión**

- Niños mayores de 12 años
- Niños con dificultades de estudios
- Niños con dificultades varias
- Niños menores de 9 años

**3. INSTRUMENTOS**

**A. EVALUACIÓN DE HABILIDADES SOCIALES**

Lista de Chequeo de las Habilidades Sociales para niños y niñas escolares de 8 a 11 años.

**a. Autores:** Lic. Rita Marion Uribe Obando

Dr. Manuel Eduardo Escalante Palomino  
Ps. Walter Javier Velásquez Rosales  
Lic. Jannet Ricardi Alva  
Lic. Gloria Leguía Valentín  
Lic. Esmeralda Cortés Vásquez

**b. Año:** 2008

**c. Número de ítems:** 40 ítems

**d. Duración: Variable.** Aproximadamente 10 a 15 minutos

**e. Aplicación:** individual o colectiva

**f. Ámbito de aplicación:** Niños de 8 a 11 años.

**g. Finalidad:** La escala no se concibe como una prueba de rendimiento por lo que conviene motivar a los niños y niñas explicando que se trata de un conjunto de situaciones ante las que cada uno actúa o se siente de distintas formas. El listado de Evaluación de Habilidades Sociales para niños escolares de 8 a 11 años, está compuesta por 40 ítems, los cuales están divididos en cinco sub-escalas. Con respeto al formato de respuesta, se adoptaron cinco alternativas.

- A. NUNCA LO HAGO
- B. CASI NUNCA LO HAGO
- C. A VECES LO HAGO
- D. CASI SIEMPRE LO HAGO
- E. SIEMPRE LO HAGO

Ante una conducta redactada de manera positiva hacia las habilidades Sociales el sistema de puntuación va a conceder los siguientes puntajes: A= 1, B=2, C= 3, D= 4, E=5.

De tal manera que la puntuación de las sub- escalas seria de I/50, II/40, III/50, IV/40, V/50 y el puntaje Global de 200 puntos.

A mayor puntuación global el sujeto expresa mayor nivel de Habilidades Sociales y capacidades de aserción en distintos contextos.

La respuesta a los elementos de una misma sub-escala está en una misma columna y por tanto es necesario sumar los puntos conseguidos y anotar la Puntuación directa (PD) y el Puntaje Global (PG) es el resultado de sumar las Puntuación directa de las sub escalas.

#### **h. Valides y Confidabilidad**

La validez de contenido del Listado de Evaluación de Habilidades Sociales para niños escolares de 8 a 11 años, constituye un respaldo del Instituto Nacional de Salud Metal Honorio Delgado Hideyo Noguchi, los autores evaluaron en forma independiente, la importancia de cada ítem.

La confiabilidad fue valorada a través de la estimación del coeficiente Alfa de Cronbach, sobre la base de la varianza de los ítems del Listado de Evaluación de Habilidades Sociales para niños escolares de 8 a 11 años, aplicado a una muestra de 58 sujetos de las Instituciones Educativas Nacionales Guillermo Mercado

Barroso y Mario Vargas Losa, matriculados en el quinto de primaria del año 2010 Arequipa.

De acuerdo a los resultados obtenidos para ítem y una de 200, el coeficiente Alfa de Cronbach para el Listado de Evaluación de Habilidades Sociales para niños escolares de 8 a 11 años, fue de 0.70, lo que indica la alta consistencia de interna del Instrumento.

#### **G. Programa de Entrenamiento en Habilidades Sociales**

- a. **Nombre:** Programa de entrenamiento en Habilidades Sociales
- b. **Administración:** Colectiva o Individual
- c. **Aplicación:** Niños de 8 a 11 años
- d. **Descripción del programa:**

Al no haber encontrado un programa de Habilidades Sociales que se adapte a la realidad de los niños de 8 a 11 años de la Región de Melgar Puno, nos encontramos en la necesidad de elaborar un programa especialmente para cumplir con los objetivos de la presente investigación, teniendo como base algunos programas de Habilidades Sociales, los cuales han sido adaptados según la conveniencia del objetivo y nuestra muestra.

Así, hemos considerado algunas sesiones de estos programas y algunas otras las hemos tomado de autores como: Ministerio de Salud (2008) con su Manual de habilidades para escolares de 8 a 11 años ministerio de salud 2008; Goldstein y Pollock 1988 con su Programa de entrenamiento en habilidades sociales; Guillermo Brown. (1995) “La alternativa del juego II, seminario de educación para la paz, “qué tal si jugamos...”; así mismo Hezi Zerb con “ 24 dinámicas grupales para trabajar con adolescentes”; Universidad internacional de valencia “Resolución de conflictos en el aula concepto, áreas de conflictos y técnicas de resolución”; Adaptación, edición y diseño: acanelma (<http://www.acanelma.es>) fuente: <http://www.murciasalud.es> -imágenes: morguefile; Curso – taller de habilidades de resolución de conflictos en el marco escolar pamplona - abril 2004

Este Programa que lleva por nombre: Programa de entrenamiento de habilidades sociales; esta echo en base a los factores que se muestran en “Lista de Chequeo de las Habilidades Sociales para niños y niñas escolares de 8 a 11 años”, estos factores son- Habilidades Relacionadas con la Comunicación, Habilidades Relacionadas con los Sentimientos, Habilidades Alternativas a la agresión., Habilidades para el manejo de Estrés. Se considera dichos factores, ya que a juicio de diversos investigadores son los factores más importantes que se deben tener en cuenta en todos los procesos de evaluación o intervención. Lo que buscamos con la realización de este programa es que los niños logren incrementar sus habilidades sociales llegando a relacionarse con las demás personas de forma eficaz y llegando a desenvolverse con una mayor soltura y espontaneidad en los diferentes ámbitos sociales, así también a controlar y expresar sus emociones, a desenvolverse de forma independiente, desarrollando destrezas y habilidades para solucionar problemas, para manejar tensiones de forma apropiada adaptándose adecuadamente ante cualquier situación que se enfrenten en la vida.

Este programa dirigido a incrementar las habilidades sociales de niños y niñas de 8 a 11 años propone un plan de 10 sesiones durante el tiempo de 3 meses, con una frecuencia de una sesión semanalmente, el tiempo serio de 70 minutos contribuyendo en lo posible a que mejoren el desarrollo de sus habilidades sociales, favoreciendo de este modo al desarrollo de sus capacidades.

**e. Objetivos:**

Desarrollar y entrenar las habilidades sociales, que faciliten el control del comportamiento en situación personales, para una mejor interrelación personal tanto en la familia, como escuela y en la comunidad, ofreciendo a niños y niñas herramientas para resolver conflicto que les permita sentirse satisfechos consigo mismos

**f. Metodología:**

Se propone una metodología activa, participativa, que suscite la reflexión, el diálogo y la comunicación. El proceso didáctico se organiza a partir de

un conjunto de actividades relacionadas entre sí y con una coherencia interna que nos permite trabajar una serie de habilidades que consideramos básicas para la resolución pacífica de conflictos. Se implementará por fases de sensibilización, mediante sesiones educativas y el uso de dinámicas grupales, así como la participación activa de los niños y niñas con “lluvia de ideas”, reforzamiento individuales y grupales.

**g. Actitudes del Facilitador**

Los facilitadores son los responsables de crear un ambiente adecuado de trabajo conociendo las necesidades del grupo, por lo que todos los niños deberán desenvolverse sin mostrar inhibición, mostrando confianza y apertura a todo tipo de duda u opinión personal de cada uno.

**h. Contenido del manual**

**1<sup>a</sup> Sesión:** Presentación del grupo e introducción al tema de habilidades sociales.

**2<sup>o</sup>Sesión:** Detección de las habilidades sociales más debilitadas

**3<sup>o</sup> Sesión:** Autoconocimiento, Autoestima y Asertividad.

**4<sup>a</sup> Sesión:** Tipos de comportamiento Agresivo vs. Pasivo (bullying), oposición y responsabilidad.

**5<sup>a</sup> Sesión:** Comunicación verbal y no verbal.

**6<sup>a</sup> Sesión:** Manejo de las emociones. Como lidiar con el enojo.

**7<sup>a</sup> Sesión:** Empatía y Consideración por el otro.

**8<sup>a</sup> Sesión:** Resolución de conflictos

**9<sup>a</sup> Sesión:** Equilibrio entre la iniciativa y toma de decisiones personales con el trabajo en equipo.

**10<sup>a</sup> Sesión:** Revisión de las habilidades sociales aprendidas y cierre del taller.

### i. Cronograma

<b>I.E. MACHAMARCA</b>									
JUNIO	<p>23 <i>Primera Sesión: Taller De Presentación</i></p> <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="vertical-align: top; padding: 5px;"><b>Objetivos</b></td><td style="padding: 5px;"> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Conocer a todos los miembros del grupo.</li> <li>• Hablar sobre lo que son las habilidades sociales, las principales competencias que las componen y la importancia de desarrollarlas adecuadamente para ser personas más exitosas y felices.</li> <li>• Presentar al grupo los objetivos del taller, las normas del grupo, y los procedimientos que se llevarán a cabo a lo largo de éste</li> </ul> </td></tr> <tr> <td style="vertical-align: top; padding: 5px;"><b>Tiempo</b></td><td style="padding: 5px; text-align: center;">120 minutos</td></tr> <tr> <td style="vertical-align: top; padding: 5px;"><b>Materiales</b></td><td style="padding: 5px;"> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Plumones o tizas para pizarra</li> <li>- Paleógrafos</li> <li>- Hojas.</li> <li>- Colores</li> <li>- Maleta grande o bolso</li> <li>- Sombreros de papel</li> <li>- Pañuelos o servilletas de papel colores</li> </ul> </td></tr> <tr> <td style="vertical-align: top; padding: 5px;"><b>Actividad</b></td><td style="padding: 5px;"> <p><b>Dinámica de la Maleta</b></p> <p>Cada participante, uno tras otro, sucesivamente, se acerca a la maleta, la abre y hace una presentación de su persona en función del sombrero o pañuelo que escoja. Con él se cubre la cabeza. (El animador también debe hacer su presentación)</p> </td></tr> </table>	<b>Objetivos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conocer a todos los miembros del grupo.</li> <li>• Hablar sobre lo que son las habilidades sociales, las principales competencias que las componen y la importancia de desarrollarlas adecuadamente para ser personas más exitosas y felices.</li> <li>• Presentar al grupo los objetivos del taller, las normas del grupo, y los procedimientos que se llevarán a cabo a lo largo de éste</li> </ul>	<b>Tiempo</b>	120 minutos	<b>Materiales</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Plumones o tizas para pizarra</li> <li>- Paleógrafos</li> <li>- Hojas.</li> <li>- Colores</li> <li>- Maleta grande o bolso</li> <li>- Sombreros de papel</li> <li>- Pañuelos o servilletas de papel colores</li> </ul>	<b>Actividad</b>	<p><b>Dinámica de la Maleta</b></p> <p>Cada participante, uno tras otro, sucesivamente, se acerca a la maleta, la abre y hace una presentación de su persona en función del sombrero o pañuelo que escoja. Con él se cubre la cabeza. (El animador también debe hacer su presentación)</p>
<b>Objetivos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conocer a todos los miembros del grupo.</li> <li>• Hablar sobre lo que son las habilidades sociales, las principales competencias que las componen y la importancia de desarrollarlas adecuadamente para ser personas más exitosas y felices.</li> <li>• Presentar al grupo los objetivos del taller, las normas del grupo, y los procedimientos que se llevarán a cabo a lo largo de éste</li> </ul>								
<b>Tiempo</b>	120 minutos								
<b>Materiales</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Plumones o tizas para pizarra</li> <li>- Paleógrafos</li> <li>- Hojas.</li> <li>- Colores</li> <li>- Maleta grande o bolso</li> <li>- Sombreros de papel</li> <li>- Pañuelos o servilletas de papel colores</li> </ul>								
<b>Actividad</b>	<p><b>Dinámica de la Maleta</b></p> <p>Cada participante, uno tras otro, sucesivamente, se acerca a la maleta, la abre y hace una presentación de su persona en función del sombrero o pañuelo que escoja. Con él se cubre la cabeza. (El animador también debe hacer su presentación)</p>								

28	<p><i>Segunda Sesión: Saber Escuchar, Saber Hablar:</i></p>	
	<b>Objetivos</b>	<p>Detectar las áreas individuales menos desarrolladas, o que causen un nivel significativo de ansiedad y preocupación en el niño, mediante un cuestionario que ejemplifica situaciones sociales cotidianas.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Sondear el tipo de pensamientos y estructura mental que posee cada niño sobre sus propias capacidades y lo que los demás opinan de ellos.</li> <li>• Realizar una introducción sobre las implicaciones de los déficits en las habilidades sociales por medio del juego y ejemplos individuales.</li> <li>• Plantear objetivos personales para el taller.</li> </ul>
	<b>Tiempo</b>	120 minutos
	<b>Materiales</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Plumones o tizas para pizarra</li> <li>- Paleógrafos</li> <li>- Hojas.</li> <li>- Colores</li> </ul>
	<b>Actividad</b>	<p><b><u>Juego de roles</u></b>  <b>Saber comprender, saber escuchar.</b>  <b><u>Sociodrama</u></b>  <b>Tema:</b> Como decir no</p>
	<b>Logros</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Escuchan con atención lo que otros dicen durante la conversación.</li> <li>- Confirman lo que realmente otros tratan de decir durante la conversación.</li> <li>- Ponen atención a lo que dice la persona con la que se conversa.</li> <li>- Intervienen para armonizar o evitar conflictos.</li> <li>- Verifican lo que la persona trata de expresar.</li> </ul>

JULIO	05	<p><i>Tercera Sección: Identificando Estilos Comunicación - Autoconocimiento, Autoestima Asertividad.</i></p>
	<b>Objetivos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Hablar sobre la importancia de conocerse así mismo, tanto cualidades como talentos, debilidades, valores y preferencias, y la influencia de éstas en la manera en la que se relaciona la persona con su medio ambiente.</li> <li>• Introducir el concepto de autoestima y analizar la influencia del tipo de pensamientos (negativos o positivos) que tiene el niño sobre sí mismo y la manera en que esto influye su valor propio y la imagen que proyecta ante los demás.</li> <li>• Hablar sobre estrategias para mejorar el autoestima y detectar experiencias o acciones que puedan ir modificando este concepto.</li> <li>• Explicar el concepto de asertividad, o capacidad de la persona para transmitir sus necesidades y deseos de manera, directa y cordial respetando sus derechos y los de los demás.</li> <li>• Aprender a decir que no correctamente, en las situaciones que lo ameriten.</li> </ul>
	<b>Tiempo</b>	120 minutos
	<b>Materiales</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Lapiceros, plumones</li> <li>- Pizarra.</li> <li>- Fotocopias de la Ficha Nro.1 para cada niño(a).</li> <li>- Ficha N° 2</li> </ul>

	15	<i>Cuarta Sesión: Empatía - Tipos de comportamiento Agresivo vs. Pasivo (bullying), oposición y responsabilidad.</i>
		<p><b>Objetivos</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Hablar sobre el término de bullying, las personas implicadas, los daños que genera, y las acciones que deben ser tomadas al respecto.</li> <li>• Analizar las características del bully y de la víctima.</li> <li>• Hablar sobre ejemplos personales en los que se ha estado de alguno de los dos lados de la situación. Proponer soluciones grupales ante este fenómeno y hablar sobre la prevención y estrategias para detenerlo.</li> <li>• Analizar la actitud opositora y las actitudes pasivas o agresivas que surgen en contra de lo que se pide o espera del sujeto que las lleva a cabo.</li> <li>• Comprender el significado del comportamiento responsable, sus ventajas e importancia.</li> </ul>
		<p><b>Tiempo</b></p> <p>120 minutos</p>
		<p><b>Materiales</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Lapiceros, plumones</li> <li>- Pizarra.</li> <li>- Papelotes</li> <li>- Cartulinas</li> </ul>
		<p><b>Dinámica</b></p> <p><b>“Puedo decirles lo que es el bullying”</b></p>
	18	<i>Quinta Sesión: Monitoreo De Sesiones- Comunicación verbal y no verbal</i>
		<p><b>Objetivos</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Hablar sobre la importancia de la comunicación, los factores que la componen y su rol en la interacción social.</li> <li>• Analizar el comportamiento del que habla y el que escucha dentro de una conversación, y las conductas adecuadas para que sea efectiva la comunicación.</li> <li>• Establecer las normas básicas de comunicación verbal y no verbal para relacionarse positivamente con los demás.</li> </ul>

		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Practicar las conductas de comunicación verbal y no verbal que se requieren a diario, con la finalidad de detectar el nivel de desarrollo de éstas y si existen incongruencias en el mensaje expresado y en lo que se quiere decir.</li> <li>• Poder dar y recibir cumplidos.</li> <li>• Saber hacer y recibir críticas.</li> <li>• Disculparse y perdonar.</li> <li>• Establecer la importancia de preguntar dudas y pedir ayuda de manera concisa.</li> </ul>
	<b>Tiempo</b>	<i>120 minutos</i>
	<b>Materiales</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Pizarra</li> <li>- Plumones</li> <li>- Papelotes</li> <li>- Cartulinas</li> <li>- Escena 1</li> <li>- Escena 2</li> </ul> <p>- Escucha las siguientes escenas de la película “Novios” y reflexionad sobre los gestos que pueden estar realizando los personajes. Después interpretad la escena realizando los gestos adecuados.</p>
	<b>Observaciones de la dinámica</b>	Hay que tener presente que el objetivo principal de este ejercicio no es que el alumno adivine los gestos que se realizan en la película, sino que lo que se pretende es que el alumno reflexione sobre los signos no verbales que se pueden usar en las situaciones comunicativas que nos ocupan
AGOSTO	17	<p><i>Sexta Sesión: Manejo De Estrés - Manejo de las emociones. Como lidiar con el enojo.</i></p> <p><b>Objetivos</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Hablar sobre las emociones y las implicaciones que tienen en la calidad de vida, las relaciones sociales y el desempeño en la escuela o actividades lúdicas.</li> </ul>

		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Distinguir acertadamente las emociones y saber utilizar las palabras adecuadas para hablar de ellas.</li> <li>• Aprender estrategias para controlar las emociones negativas y expresarlas de manera socialmente aceptable.</li> <li>• Examinar las personas, condiciones y situaciones que generan enojo en el niño.</li> <li>• Desarrollar maneras constructivas de manejar el enojo.</li> <li>• Trabajar el autocontrol y la impulsividad mediante técnicas para el manejo de la ansiedad y la ira.</li> </ul>
	<b>Tiempo</b>	120 minutos
	<b>Materiales</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Lapicero o Lápiz</li> <li>- Plumones</li> <li>- Colores</li> <li>- Hojas de colores</li> <li>- Cartulinas de colores (con emociones escritas miedo, asco, sorpresa, felicidad, ira, amor, vergüenza, culpa, tristeza, alegría, celos, envidia, etc.),</li> <li>- Cinta adhesiva</li> </ul>
	<b>Actividad</b>	Representación de sentimientos
23	<i>Séptima Sesión: Auto Evaluación - Empatía y Consideración por el otro</i>	
	<b>Objetivos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Establecer la importancia de la empatía para mantener y nutrir las relaciones sociales.</li> <li>• Identificar comportamientos asociados con la expresión de la empatía.</li> <li>• Empatizar con los sentimientos de otro tomando su postura.</li> </ul>

		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificar veces en que se ha utilizado la empatía, y otras en que no.</li> </ul>
	<b>Tiempo</b>	120 minutos
	<b>Materiales</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Lapicero</li> <li>- Plumones</li> <li>- Papelotes</li> </ul>
26	<i>Octava Sesión: Toma De Decisiones - Resolución de conflictos</i>	
	<b>Objetivos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Hablar sobre la importancia de saber resolver conflictos adecuadamente para crear y mantener las relaciones personales.</li> <li>• Presentar estrategias para la negociación y la resolución de conflictos.</li> <li>• Discutir las implicaciones de no resolver los conflictos en el momento y de manera adecuada, con ejemplos individuales.</li> <li>• Practicar la resolución de conflictos dentro del grupo, mediante situaciones sociales simuladas.</li> </ul>
	<b>Tiempo</b>	<i>120 minutos</i>
	<b>Materiales</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Una sábana (o trozo de papel grande)</li> <li>- Papelotes</li> <li>- Plumones</li> <li>- Pizarra</li> <li>- Hoja con el Ciclo de da Solución de Problemas</li> </ul>
	<b>Dinámica</b>	<b>Ciclo de “Solución de problemas”</b>
		Dar la vuelta a una sábana
	<b>Logros</b>	1. Ante un problema, primero identifica exactamente de qué se trata.

SEPTIEMBRE		<p>2. Ante un problema, primero identificar cual fue su origen.</p> <p>3. Compara cada solución posible con otras para encontrar la mejor solución a al problema.</p> <p>4. Ante un problema elije la mejor solución, pero coherente con el problema.</p> <p>5. Pide ayuda a personas con más experiencia para la solución del problema.</p> <p>6. Solucionado un problema, analiza lo que pasa después.</p> <p>7. Es consciente que la solución a su problema afectará a los que le rodean.</p>
	02	<p><i>Novena Sesión: Solución De Problemas - Equilibrio entre la iniciativa y toma de decisiones personales con el trabajo en equipo</i></p>
		<p><b>Objetivos</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Entender que cada persona es responsable de sus propios comportamientos y acciones.</li> <li>• Proveer estrategias para tomar decisiones de manera más efectiva y racional.</li> <li>• Practicar la toma de decisiones en situaciones simuladas de la vida cotidiana, con la finalidad de reforzar el comportamiento adecuado y proveer retroalimentación sobre el proceso que se utiliza para decidir.</li> <li>• Reconocer los beneficios de trabajar en conjunto.</li> <li>• Tomar decisiones en grupo, evaluando estrategias</li> </ul>
		<p><b>Tiempo</b></p> <p><i>120 minutos</i></p>
		<p><b>Materiales</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Plumones</li> <li>- Pizarra</li> <li>- Cartulinas</li> <li>- Copias del Ejemplo Dilema 1</li> </ul>

		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Copias del Ejemplo Dilema 2</li> <li>- Copias del Ejemplo Dilema 3</li> </ul>
	<b>Dinámica</b>	<p>Se preparan 9 “regalos” (su contenido son dilemas) envueltos con papel de diferentes colores y de diferentes tamaños, de acuerdo a los siguientes criterios:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>o Tres amarillos pequeños.</li> <li>o Tres rojos grandes.</li> <li>o Tres verdes medianos</li> </ul>
	<b>Jurado 13</b>	
	<b>Logros</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Busca información precisa que ayude a entender la situación.</li> <li>2. Considera los riesgos de una elección antes de poner en práctica una decisión.</li> <li>3. Examina toda la información que dispone sobre las diferentes opciones.</li> <li>4. Calcula los posibles resultados antes de realizar una acción.</li> <li>5. Escucha atentamente diferentes opiniones.</li> <li>6. Desarrolla una lista de prioridades que ayuden a reflexionar sobre el tema.</li> <li>7. Se asegura que la información que dispongo del tema es correcta.</li> </ol>
06	<i>Decima Sesión: Trabajo En Equipo</i> - Revisión de las habilidades sociales aprendidas y cierre del taller.	
	<b>Objetivos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Retomar los conceptos teóricos y habilidades aprendidas durante el curso.</li> <li>• Practicar de manera global las habilidades entrenadas en situaciones sociales complejas.</li> <li>• Responder dudas, retroalimentación y sugerencias.</li> <li>• Cierre del taller y despedida.</li> </ul>

	<b>Materiales</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Papel</li> <li>• Plumones</li> <li>• Tijeras</li> <li>• Cartulinas</li> <li>• Ficha de Evaluación</li> </ul>
	<b>Tiempo</b>	120 minutos
	<b>Dinámica</b>	<b>De quien soy</b>
	Para resolver problemas y analizar las debilidades y fortalezas del equipo.	Identificar las cualidades del grupo al que pertenecen y las habilidades personales que aportan a éste.

<b>I.E. JAEF LLALLI</b>		
JULIO	07	<i>Primera Sesión: Taller De Presentación</i>
		<p><b>Objetivos</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Conocer a todos los miembros del grupo.</li> <li>• Hablar sobre lo que son las habilidades sociales, las principales competencias que las componen y la importancia de desarrollarlas adecuadamente para ser personas más exitosas y felices.</li> <li>• Presentar al grupo los objetivos del taller, las normas del grupo, y los procedimientos que se llevarán a cabo a lo largo de éste</li> </ul>
		<b>Tiempo</b>
		120 minutos

		<b>Materiales</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Plumones o tizas para pizarra</li> <li>- Paleógrafos</li> <li>- Hojas.</li> <li>- Colores</li> <li>- Maleta grande o bolso</li> <li>- Sombreros de papel</li> </ul> <p>Pañuelos o servilletas de papel colores</p>
		<b>Actividad</b>	<p><b>Dinámica de la Maleta</b></p> <p>Cada participante, uno tras otro, sucesivamente, se acerca a la maleta, la abre y hace una presentación de su persona en función del sombrero o pañuelo que escoja. Con él se cubre la cabeza. (El animador también debe hacer su presentación)</p>
14	<i>Segunda Sesión: Saber Escuchar, Saber Hablar</i>		
	<b>Objetivos</b>	<p>Detectar las áreas individuales menos desarrolladas, o que causen un nivel significativo de ansiedad y preocupación en el niño, mediante un cuestionario que ejemplifica situaciones sociales cotidianas.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Sondear el tipo de pensamientos y estructura mental que posee cada niño sobre sus propias capacidades y lo que los demás opinan de ellos.</li> <li>• Realizar una introducción sobre las implicaciones de los déficits en las habilidades sociales por medio del juego y ejemplos individuales.</li> <li>• Plantear objetivos personales para el taller.</li> </ul>	
	<b>Tiempo</b>	120 minutos	
	<b>Materiales</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Plumones o tizas para pizarra</li> <li>- Paleógrafos</li> <li>- Hojas.</li> <li>- Colores</li> </ul>	
	<b>Actividad</b>	<p><b>Juego de roles</b></p> <p><b>Saber comprender, saber escuchar.</b></p> <p><b>Sociodrama</b></p> <p><b>Tema:</b> Como decir no</p>	

		<b>Logros</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Escuchan con atención lo que otros dicen durante la conversación.</li> <li>- Confirman lo que realmente otros tratan de decir durante la conversación.</li> <li>- Ponen atención a lo que dice la persona con la que se conversa.</li> <li>- Intervienen para armonizar o evitar conflictos.</li> <li>- Verifican lo que la persona trata de expresar.</li> </ul>
	21	<i>Tercera Sección: Identificando Estilos Comunicación - Autoconocimiento, Autoestima Asertividad.</i>	
		<b>Objetivos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Hablar sobre la importancia de conocerse así mismo, tanto cualidades como talentos, debilidades, valores y preferencias, y la influencia de éstas en la manera en la que se relaciona la persona con su medio ambiente.</li> <li>• Introducir el concepto de autoestima y analizar la influencia del tipo de pensamientos (negativos o positivos) que tiene el niño sobre sí mismo y la manera en que esto influye su valor propio y la imagen que proyecta ante los demás.</li> <li>• Hablar sobre estrategias para mejorar el autoestima y detectar experiencias o acciones que puedan ir modificando este concepto.</li> <li>• Explicar el concepto de asertividad, o capacidad de la persona para transmitir sus necesidades y deseos de manera, directa y cordial respetando sus derechos y los de los demás.</li> <li>• Aprender a decir que no correctamente, en las situaciones que lo ameriten.</li> </ul>
		<b>Tiempo</b>	120 minutos
		<b>Materiales</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Lapiceros, plumones</li> <li>- Pizarra.</li> <li>- Fotocopias de la Ficha Nro.1 para cada niño(a).</li> <li>- Ficha N° 2</li> </ul>
AGOSTO	18	<i>Cuarta Sesión: Empatía - Tipos de comportamiento Agresivo vs. Pasivo (bullying), oposición y responsabilidad.</i>	

		<p><b>Objetivos</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Hablar sobre el término de bullying, las personas implicadas, los daños que genera, y las acciones que deben ser tomadas al respecto.</li> <li>• Analizar las características del bully y de la víctima.</li> <li>• Hablar sobre ejemplos personales en los que se ha estado de alguno de los dos lados de la situación. Proponer soluciones grupales ante este fenómeno y hablar sobre la prevención y estrategias para detenerlo.</li> <li>• Analizar la actitud oposiciónista y las actitudes pasivas o agresivas que surgen en contra de lo que se pide o espera del sujeto que las lleva a cabo.</li> <li>• Comprender el significado del comportamiento responsable, sus ventajas e importancia.</li> </ul>
		<p><b>Tiempo</b></p> <p>120 minutos</p>
		<p><b>Materiales</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Lapiceros, plumones</li> <li>- Pizarra.</li> <li>- Papelotes</li> <li>- Cartulinas</li> </ul>
		<p><b>Dinámica</b></p> <p><b>“Puedo decirles lo que es el bullying”</b></p>
25	<p><i>Quinta Sesión: Monitoreo De Sesiones- Comunicación verbal y no verbal</i></p>	
		<p><b>Objetivos</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Hablar sobre la importancia de la comunicación, los factores que la componen y su rol en la interacción social.</li> <li>• Analizar el comportamiento del que habla y el que escucha dentro de una conversación, y las conductas adecuadas para que sea efectiva la comunicación.</li> <li>• Establecer las normas básicas de comunicación verbal y no verbal para relacionarse positivamente con los demás.</li> <li>• Practicar las conductas de comunicación verbal y no verbal que se requieren a diario, con la finalidad de detectar el nivel de desarrollo de éstas y si existen incongruencias en el mensaje expresado y en lo que se quiere decir.</li> <li>• Poder dar y recibir cumplidos.</li> <li>• Saber hacer y recibir críticas.</li> <li>• Disculparse y perdonar.</li> <li>• Establecer la importancia de preguntar dudas y pedir ayuda de manera concisa.</li> </ul>

SEPTIEMBRE		<b>Tiempo</b>	120 minutos
		<b>Materiales</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Pizarra</li> <li>- Plumones</li> <li>- Papelotes</li> <li>- Cartulinas</li> <li>- Escena 1</li> <li>- Escena 2</li> <li>- Escucha las siguientes escenas de la película “Novios” y reflexionad sobre los gestos que pueden estar realizando los personajes. Después interpretad la escena realizando los gestos adecuados.</li> </ul>
		<b>Observaciones de la dinámica</b>	Hay que tener presente que el objetivo principal de este ejercicio no es que el alumno adivine los gestos que se realizan en la película, sino que lo que se pretende es que el alumno reflexione sobre los signos no verbales que se pueden usar en las situaciones comunicativas que nos ocupan
		29	<i>Sexta Sesión: Manejo De Estrés - Manejo de las emociones. Como lidiar con el enojo.</i>
		<b>Objetivos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Establecer la importancia de la empatía para mantener y nutrir las relaciones sociales.</li> <li>• Identificar comportamientos asociados con la expresión de la empatía.</li> <li>• Empatizar con los sentimientos de otro tomando su postura.</li> <li>• Identificar veces en que se ha utilizado la empatía, y otras en que no.</li> </ul>
		<b>Tiempo</b>	120 minutos
		<b>Materiales</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Lapicero</li> <li>- Plumones</li> <li>- Papelotes</li> </ul>
	01	<i>Séptima Sesión: Auto Evaluación - Empatía y Consideración por el otro</i>	
		<b>Objetivos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Establecer la importancia de la empatía para mantener y nutrir las relaciones sociales.</li> <li>• Identificar comportamientos asociados con la expresión de la empatía.</li> <li>• Empatizar con los sentimientos de otro tomando su postura.</li> <li>• Identificar veces en que se ha utilizado la empatía, y otras en que no.</li> </ul>

		<b>Tiempo</b>	120 minutos
		<b>Materiales</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Lapicero</li> <li>- Plumones</li> <li>- Papelotes</li> </ul>
08	<i>Octava Sesión: Toma De Decisiones - Resolución de conflictos</i>		
	<b>Objetivos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Hablar sobre la importancia de saber resolver conflictos adecuadamente para crear y mantener las relaciones personales.</li> <li>• Presentar estrategias para la negociación y la resolución de conflictos.</li> <li>• Discutir las implicaciones de no resolver los conflictos en el momento y de manera adecuada, con ejemplos individuales.</li> <li>• Practicar la resolución de conflictos dentro del grupo, mediante situaciones sociales simuladas.</li> </ul>	
	<b>Tiempo</b>	<i>120 minutos</i>	
	<b>Materiales</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Una sábana (o trozo de papel grande)</li> <li>- Papelotes</li> <li>- Plumones</li> <li>- Pizarra</li> </ul> <p>Hoja con el Ciclo de da Solución de Problemas</p>	
	<b>Dinámica</b>	<p><b>Ciclo de “Solución de problemas”</b></p> <p>Dar la vuelta a una sábana</p>	
	<b>Logros</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Ante un problema, primero identifica exactamente de qué se trata.</li> <li>2. Ante un problema, primero identificar cual fue su origen.</li> <li>3. Compara cada solución posible con otras para encontrar la mejor solución a al problema.</li> <li>4. Ante un problema elije la mejor solución, pero coherente con el problema.</li> <li>5. Pide ayuda a personas con más experiencia para la solución del problema.</li> <li>6. Solucionado un problema, analiza lo que pasa después.</li> <li>7. Es consciente que la solución a su problema afectará a los que le rodean.</li> </ol>	

09	<i>Novena Sesión: Solución De Problemas - Equilibrio entre la iniciativa y toma de decisiones personales con el trabajo en equipo</i>		
	<b>Objetivos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Entender que cada persona es responsable de sus propios comportamientos y acciones.</li> <li>• Proveer estrategias para tomar decisiones de manera más efectiva y racional.</li> <li>• Practicar la toma de decisiones en situaciones simuladas de la vida cotidiana, con la finalidad de reforzar el comportamiento adecuado y proveer retroalimentación sobre el proceso que se utiliza para decidir.</li> <li>• Reconocer los beneficios de trabajar en conjunto.</li> <li>• Tomar decisiones en grupo, evaluando estrategias</li> </ul>	
	<b>Tiempo</b>	<i>120 minutos</i>	
	<b>Materiales</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Plumones</li> <li>- Pizarra</li> <li>- Cartulinas</li> <li>- Copias del Ejemplo Dilema 1</li> <li>- Copias del Ejemplo Dilema 2</li> <li>- Copias del Ejemplo Dilema 3</li> </ul>	
	<b>Dinámica</b>	<p>Se preparan <b>9 “regalos”</b> (su contenido son dilemas)envueltos con papel de diferentes colores y de diferentes tamaños, de acuerdo a los siguientes criterios:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>o Tres amarillos pequeños.</li> <li>o Tres rojos grandes.</li> <li>o Tres verdes medianos</li> </ul>	
		<b>Jurado 13</b>	

	<b>Logros</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Busca información precisa que ayude a entender la situación.</li> <li>2. Considera los riesgos de una elección antes de poner en práctica una decisión.</li> <li>3. Examina toda la información que dispone sobre las diferentes opciones.</li> <li>4. Calcula los posibles resultados antes de realizar una acción.</li> <li>5. Escucha atentamente diferentes opiniones.</li> <li>6. Desarrolla una lista de prioridades que ayuden a reflexionar sobre el tema.</li> <li>7. Se asegura que la información que dispongo del tema es correcta.</li> </ol>
15	<i>Decima Sesión: Trabajo En Equipo - Revisión de las habilidades sociales aprendidas y cierre del taller.</i>	
	<b>Objetivos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Retomar los conceptos teóricos y habilidades aprendidas durante el curso.</li> <li>• Practicar de manera global las habilidades entrenadas en situaciones sociales complejas.</li> <li>• Responder dudas, retroalimentación y sugerencias.</li> <li>• Cierre del taller y despedida</li> </ul>
	<b>Materiales</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Papel</li> <li>• Plumones</li> <li>• Tijeras</li> <li>• Cartulinas</li> <li>• Ficha de Evaluación</li> </ul>
	<b>Tiempo</b>	120 minutos
	<b>Dinámica</b>	<b>De quien soy</b>
	Para resolver problemas y analizar las debilidades y fortalezas del equipo.	Identificar las cualidades del grupo al que pertenecen y las habilidades personales que aportan a éste.

#### **j. Recursos**

- ½ ciento de cartulina de colores
- 02 cientos de papel bond
- 50 lápices
- 50 borradores
- Fotocopias
- 1 ciento de papelotes
- 01 caja de plumones gruesos de pizarra
- 01 mota de pizarra acrílica
- 06 maskeintape
- 06 tijeras
- 

#### **4. PROCEDIMIENTO**

Para la realización de nuestra investigación se llevaron a cabo los trámites administrativos a fin de obtener la autorización respectiva con los Directores de las 4 Instituciones Educativas para explicar los motivos de nuestra investigación y darle a conocer el desarrollo y finalidad de dicho estudio.

Posterior a ello se realizaron las coordinaciones pertinentes de la I. E. a fin de aplicar los instrumentos de acuerdo a los horarios establecidos por ambas partes en las fechas establecidas.

Nos pusimos en contacto con los niños y niñas que fueron parte de nuestra investigación, con el objetivo de solicitar su colaboración en la investigación informándoles que los resultados que obtendremos serán de estricto cuidado y de confiabilidad. Se consideró presentar un consentimiento informado para los padres y que autoricen la participación de sus menores hijos.

Una vez autorizados los niños por sus padres, se procedió a aplicar el programa con sus instrumentos determinados para nuestra investigación. Luego se procedió a la calificación de las pruebas conforme lo establecen sus respectivos baremos.

## **CAPÍTULO IV**

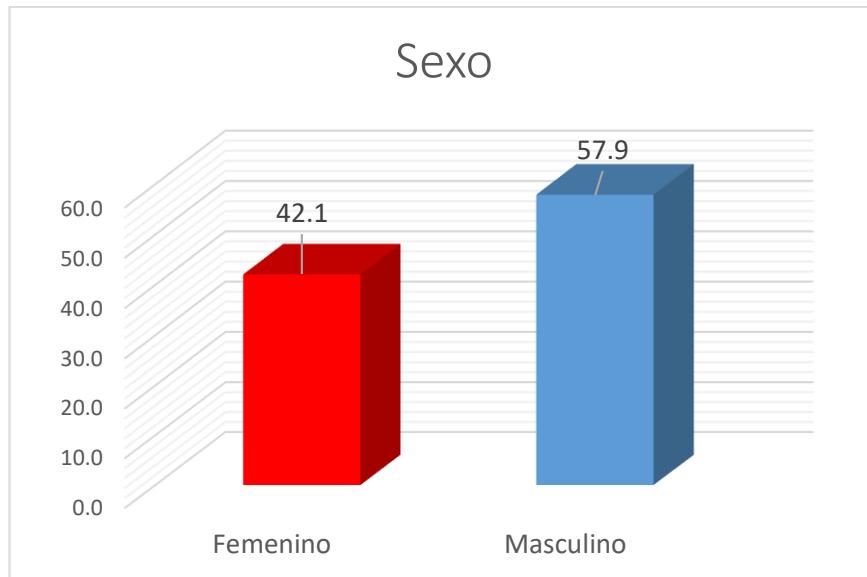
### **RESULTADOS**

Para realizar la prueba de hipótesis se utilizó la prueba estadística t de student; para poder determinar las posibles diferencias existentes entre los grupos de estudio, en este caso, comparar los resultados del grupo experimental antes y después de aplicar el programa; asimismo, comparar los resultados del grupo control antes y después; y por último comparar los resultados, luego de aplicar el programa, entre el grupo experimental con el grupo control y así determinar los efectos producidos por el programa en el grupo experimental.

## 1. DESCRIPCIÓN DE LAS CARACTERÍSTICAS DE LA MUESTRA

**Figura N° 01: Distribución según sexo de la muestra total**

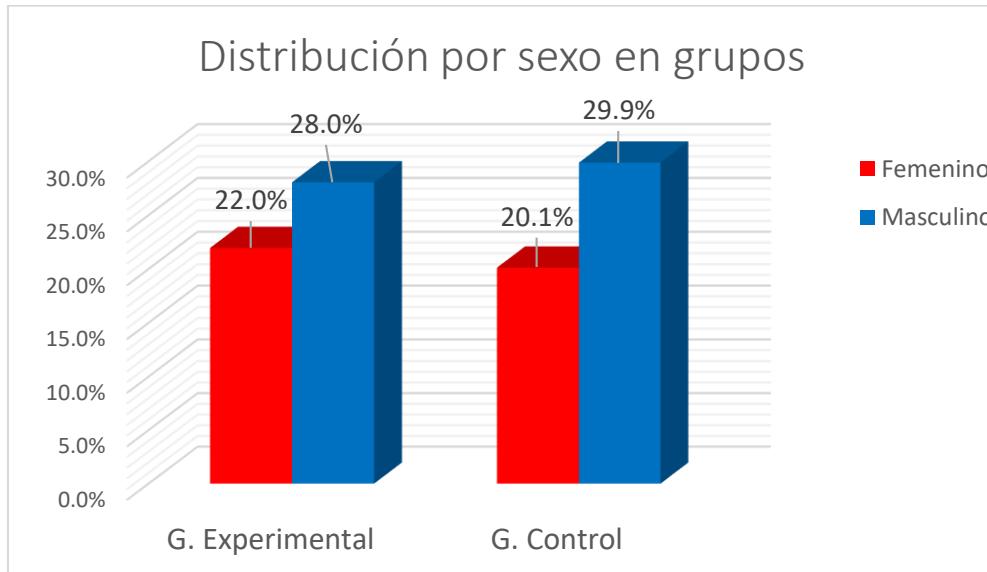
**Fig. N° 01**



Al observar la figura N° 01, del total de la muestra (164 sujetos), la distribución de la muestra según sexo, es que el 42,1% pertenece al sexo femenino y un 57,9% pertenece al sexo masculino. De la gráfica se puede concluir que del total de la muestra, niños que participarán en el estudio, hay más niños que pertenecen al sexo masculino que femenino.

**Figura N° 02: Distribución según sexo de la muestra por grupos**

**Fig. 02**

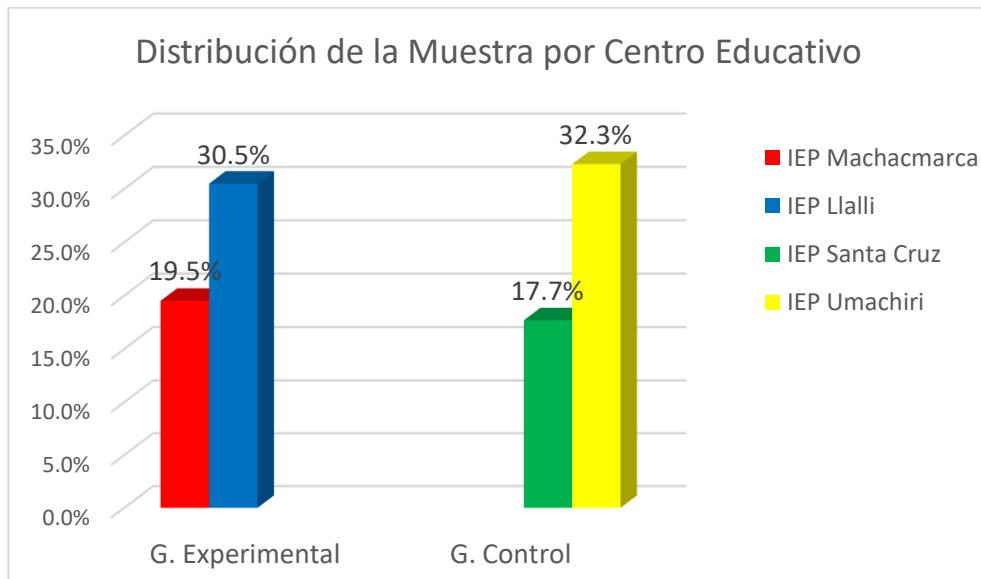


**Interpretación:**

Al observar la figura N° 02, del total de la muestra, en el grupo experimental, 22% pertenece al sexo femenino y un 28% pertenece a sexo masculino; por otro lado, en el grupo control, el 20,1% pertenecen al género femenino y un 29,9% pertenecen al sexo masculino. De la gráfica se puede concluir que en la muestra hay más niños que pertenecen al sexo masculino que femenino tanto en el grupo experimental como en el grupo control.

**Figura N° 03: DISTRIBUCIÓN DE LA MUESTRA POR CENTRO EDUCATIVO**

**Fig. Nº 03**



**Interpretación:**

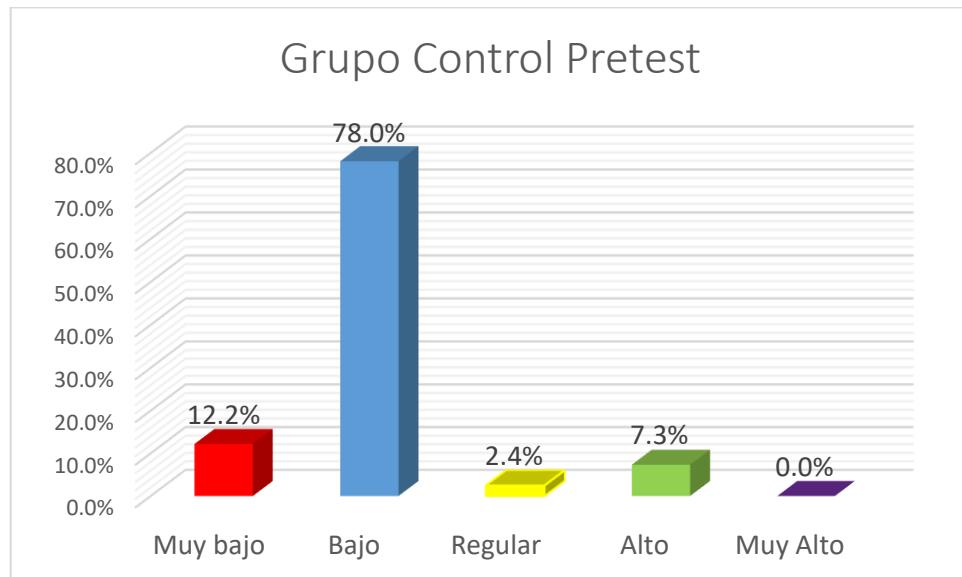
De la figura N° 03 se puede describir que, del total de la muestra (164 sujetos), en el grupo experimental, el 19,5% pertenece a la IEP N° 72597-Machacmarca, el 30,5% son de la IEP N° 70481-Llalli; por otro lado, en el grupo control, el 17,7% pertenecen a la IEP N° 70486-Santa Cruz y un 32,3% pertenecen a la IEP N° 70494-Umachiri.

## 2. RESULTADOS DE PRUEBAS APLICADAS A SUJETOS EN LA MUESTRA

### A. RESULTADO GENERAL SEGÚN CATEGORÍAS DE LA PRUEBA DE HABILIDADES SOCIALES.

**Figura N°4:** Resultados en el Grupo Control (Pretest)

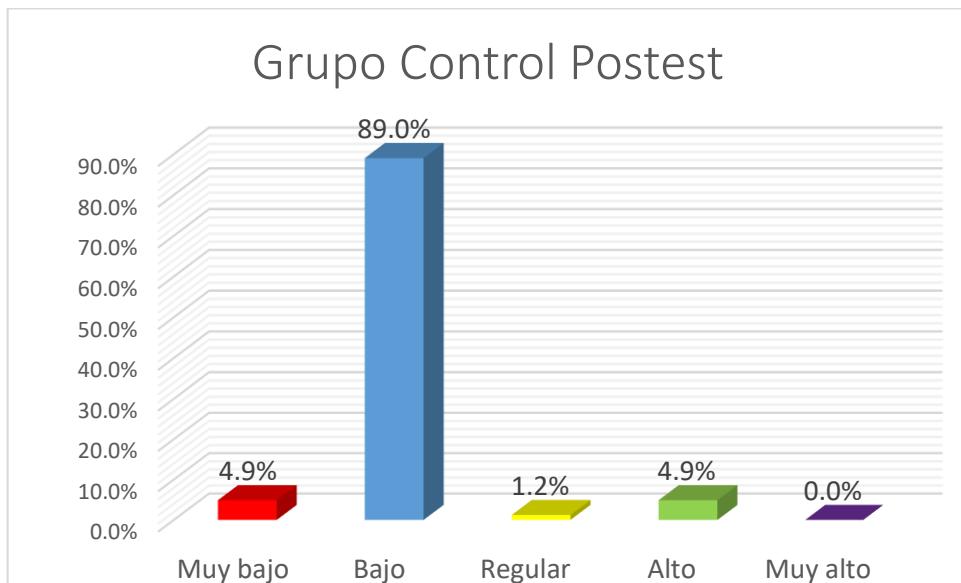
**Fig. N° 04**



**Interpretación:**

Al observar la figura N° 04 se puede observar que en el grupo control los resultados hallados en el pretest son los siguientes: el 12,2% obtiene la categoría muy bajo; un 78% obtiene la categoría bajo; en tanto, que solo un 2,4% se ubica en la categoría regular; de otro lado, un 7,3% obtiene la categoría alto; y por último, ningún sujeto logra la categoría muy alta. Estos resultados reflejan que un gran porcentaje (78%) de niños posee la categoría de bajo, en lo que respecta a las habilidades sociales.

**Figura N° 05: Resultados en el Grupo Control (Postest)**

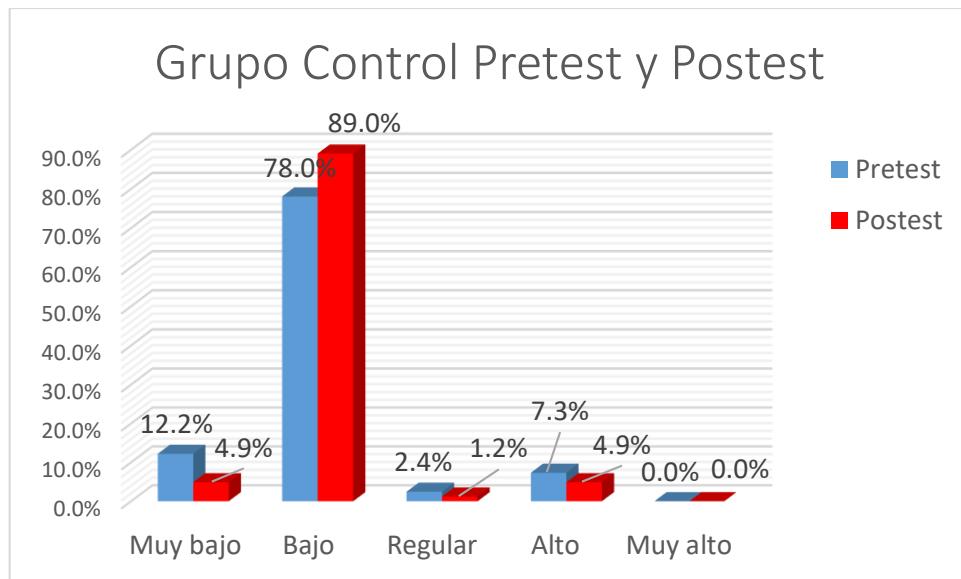


***Interpretación:***

De la figura N° 05 se puede observar que en el grupo control, el 4,9% se ubica en la categoría muy bajo; de otro lado un significativo 89% obtiene la categoría bajo; por otro lado, solo un 1,2% se ubica en la categoría regular; el 4,9% se ubica en la categoría alto; y por último ningún sujeto obtiene la categoría muy alto. Se concluye que luego de aplicar el programa de habilidades sociales en el grupo experimental, el grupo control no logra obtener diferencias significativas tanto en el pretest como en el Postest, ya que en ambos la categoría que resalta es la de bajo, lo cual indica que los sujetos poseen un nivel bajo en lo que respecta a habilidades sociales.

**Figura N° 06: Comparación de resultados en el Grupo Control (Pretest y Postest)**

**Fig. 06**

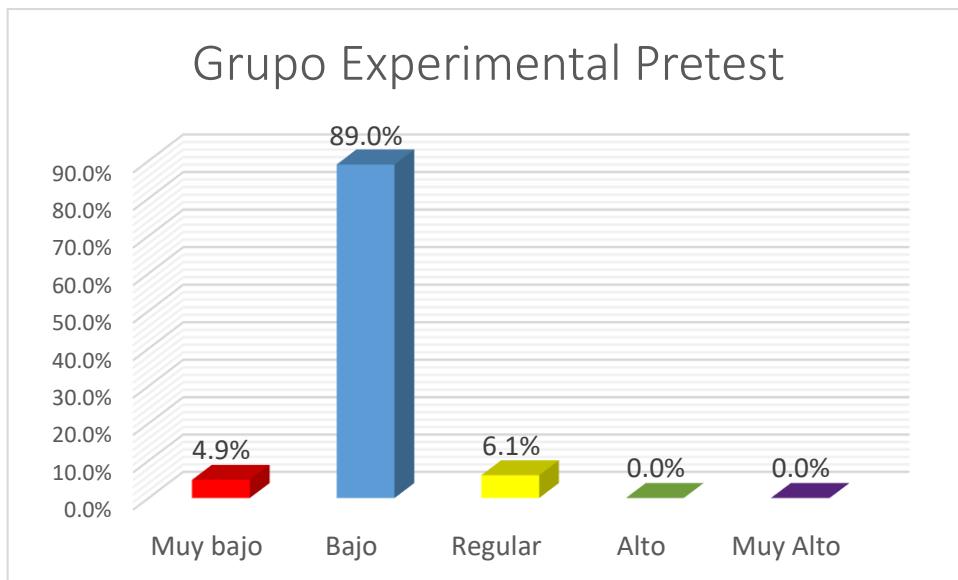


***Interpretación:***

De la figura N° 06, se puede apreciar que en el grupo control, tanto en el Pretest como en el Posttest la categoría que más sobresale es la de bajo; respecto a ésta categoría, los sujetos en el Pretest representan un 78%, mientras que en el Posttest logran esta categoría el 89% de los sujetos pertenecientes al grupo control. Estos resultados indican que, como en este grupo no se le ha aplicado el programa de habilidades sociales, es por eso que la gran mayoría de sujetos de este grupo no logran llegar a una categoría superior, es decir, los resultados se mantienen tanto en el pretest como en el Posttest.

**Figura N° 07: Resultados en el Grupo Experimental (Pretest)**

**Fig. N° 07**

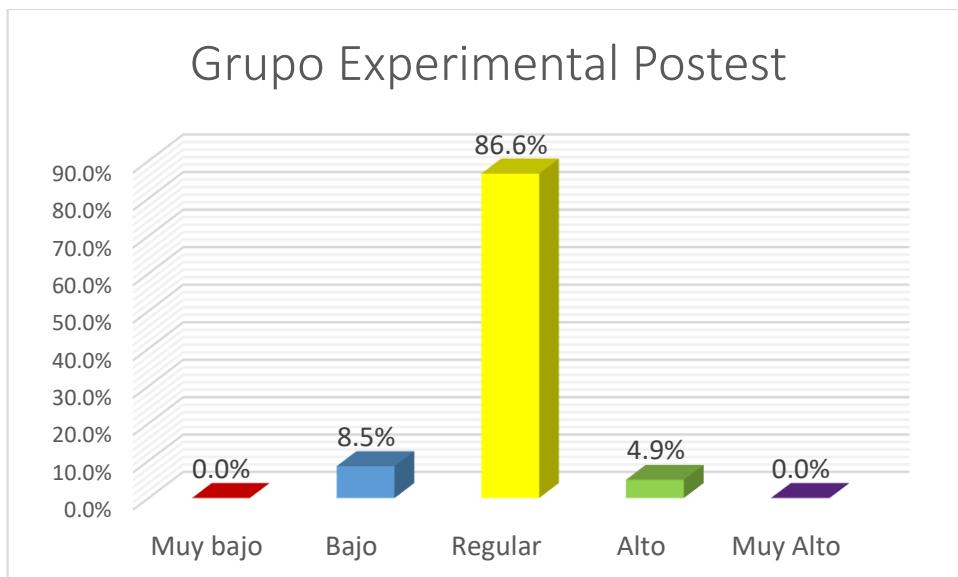


**Interpretación:**

En esta figura N° 07 se puede ver que en el grupo experimental antes de aplicar el tratamiento, el 4,9% de los sujetos presentan la categoría muy bajo; un representativo 89,% obtiene la categoría bajo; por otro lado un 6,1% de los sujetos posee la categoría regular; y por último, ningún sujeto obtiene las categorías de alto y muy alto. Los resultados hallados antes del tratamiento, indican que tanto en el grupo control y experimental la categoría que resalta en ambos grupos es la de bajo, lo cual indica que ambos grupos ingresan en las mismas condiciones para el respectivo tratamiento (aplicación del programa) en el grupo experimental.

**Figura N° 08: Resultados en el Grupo Experimental (Postest)**

**Fig. N° 08**

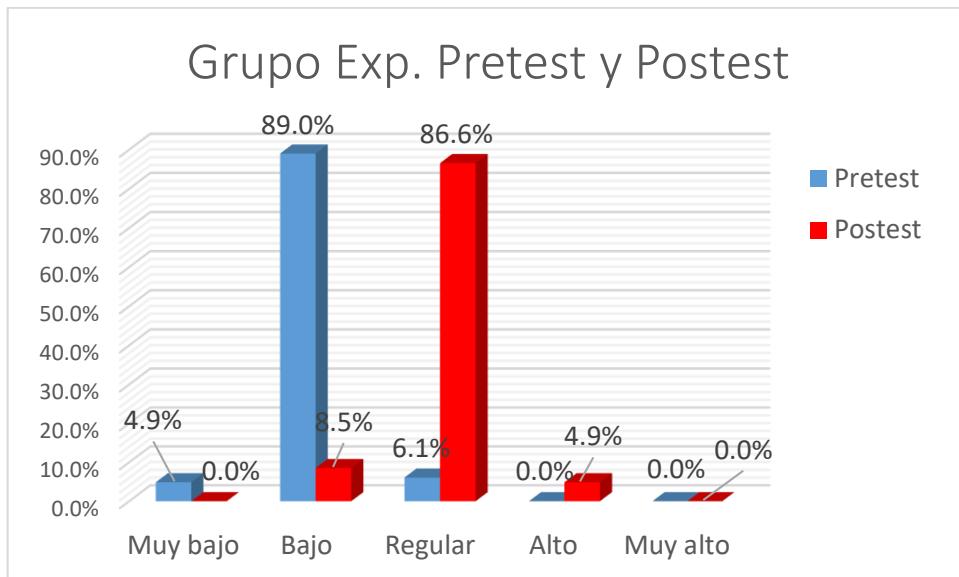


**Interpretación:**

En la figura N° 08 se puede observar luego del tratamiento en el grupo experimental, que ningún sujeto se ubica en la categoría muy bajo; un 8,5% obtiene la calificación bajo; un significativo 86,6% logra obtener la categoría regular, de otro lado, solo un 4,9% de los sujetos obtiene la categoría alto; y por último, ningún sujeto logra obtener la categoría muy alto. Se concluye, que el programa logró incrementar los niveles de habilidades sociales en los niños participantes en el programa pasando de la categoría bajo a la regular.

**Figura N° 09: Comparación de resultados en el Grupo Experimental (Pretest y Postest)**

**Fig. 09**



#### **Interpretación:**

En la figura N° 09, se puede apreciar que en el grupo Experimental, en el Pretest el resultado que es significativo es la categoría bajo ya que 89% de los sujetos logra esta categoría; de otro lado, luego del tratamiento, en el Posttest la categoría representativa es regular con un 86,6% de los sujetos logra esta categoría. Al comparar estos resultados con el pretest del grupo experimental, se puede decir que los sujetos (en su mayoría) pasa de la categoría baja a la categoría regular luego del tratamiento (programa de habilidades sociales). Se concluye, que el programa logró incrementar los niveles de habilidades sociales en los niños participantes en el programa.

### 3. PRUEBA ESTADÍSTICA PARA VERIFICAR LAS HIPÓTESIS.

**Tabla N° 10: Comparación de las medias en el grupo Experimental y Control antes y después de aplicar el programa (según puntaje global)**

	<b>Grupos</b>	<b>N</b>	<b>Media</b>	<b>Desviación típ.</b>
<b>Habilidades</b>	G. Control Pretest	82	98,04	19,075
	G. Control Postest	82	96,70	15,634
<b>Habilidades</b>	G. Experimental Pretest	82	99,66	10,881
	G. Experimental Postest	82	131,87	10,904

Se observa en la tabla N° 10, según las medias obtenidas en el grupo experimental antes y después del programa se ven que existen diferencias. Así, con respecto al nivel de habilidades sociales en el pretest se obtiene una media de 99,66 y luego del tratamiento aplicado a este grupo (Postest) la media se incrementa a 131,87; de otro lado, en el grupo control las medias obtenidas antes y después del tratamiento no se obtuvieron mayores diferencias, ya que en el pretest la media obtenida en este grupo fue de 98,04 y en el Postest de este grupo la media obtenida fue de 96,70. Estos resultados indicarían que en el grupo experimental los participantes logran incrementar los niveles en lo que respecta a las habilidades sociales producto del programa a que fueron sometidos.

**Tabla N° 11: Diferencia de medias Prueba T de estudent del grupo experimental y grupo control en el pretest y postest en las habilidades sociales.**

Prueba t para muestras independientes					
Grupos	Media	N	gl	T	Sig. bilateral
Pretest G. Control	98,04	82	162	,669	,505
Pretest G. Experimental	99,66	82			
Postest G. Control	96,70	82	162	16,708	,000
Postest G. Experimental	131,87	82			

Se observa en la tabla N° 11, que al comprobar la hipótesis mediante la t de student para establecer las diferencias entre el grupo experimental y control en el Pretest, teniendo en cuenta que se asignó un nivel de significancia (alfa) del 5% = 0,05. El valor de T es de 0,669 con 162 grados de libertad (gl) tiene asociada una probabilidad (significancia) de 0,505. Este valor, denominada nivel crítico o nivel de significancia observado está por encima del nivel crítico, entonces se decide aceptar la hipótesis nula el cual indica que no hay diferencias significativas entre el grupo experimental y control. Es decir que los puntajes obtenidos por el grupo experimental y control en el Pretest no difieren significativamente entre sí, esto porque no se aplicó el programa.

Por otro lado, en el Postest, teniendo en cuenta que se asignó un nivel de significancia (alfa) del 5% = 0,05. Se observa que el valor de T es de 16,708 con 162 grados de libertad y el nivel de significancia es de 0,000, este valor denominado nivel de significancia está por debajo del nivel crítico, entonces se acepta la hipótesis alterna el cual indica que existen diferencias entre el grupo experimental y el control. Ello se debe a que los sujetos del grupo experimental han participado del programa.

**Tabla N° 12: Diferencia de medias Prueba T de student del grupo experimental pretest y postest Niveles de Habilidades sociales**

<b>Prueba t para muestras independientes</b>					
<b>Grupos</b>	<b>Media</b>	<b>N</b>	<b>gl</b>	<b>T</b>	<b>Sig. Bilateral</b>
<b>Pretest G. Experimental</b>	99,66	82			
<b>Postest G. Experimental</b>	131,87	82	162	- 18,932	,000

Al observar la tabla N° 12 se puede decir que para comprobar la hipótesis mediante la t de student para determinar las diferencias que existen entre el pretest y el postest en el grupo experimental, se asume que se asignó un nivel de significancia (alfa) del 5% = 0,05. El valor de T calculado es de -18,932 con 162 grados de libertad (gl) y el nivel de significancia es de 0,000, este último valor denominado nivel crítico está muy por debajo del nivel significancia, entonces se decide aceptar la hipótesis alterna el cual establecía que existen diferencias significativas entre el pretest y el Postest de grupo experimental. Ello se debe a que el programa de habilidades sociales, logra incrementar los niveles de los sujetos participantes, esto como producto al programa del cual fueron partícipes.

## **DISCUSIÓN**

El propósito de la presente investigación fue comprobar los efectos de un programa de Habilidades Sociales, el cual al ser aplicado a niños y niñas del cuarto, quinto y sexto de educación primaria, estos incrementaran sus conductas socialmente hábiles y mejorarían sus relaciones interpersonales.

La muestra estuvo compuesta por 164 alumnos entre niños y niñas del cuarto, quinto y sexto grado de nivel primario, cuyas edades fluctúan entre los 9,10 y 11 años, distribuidos en dos grupos: El grupo Cuasi experimental compuesto por 82 alumnos de las Instituciones Educativas I.E.P N° 72597- Machacmarca y IEP N° 70481- JAEF y 82 alumnos de las Instituciones Educativas IEP N° 70494- Umachiri y IEP N° 70486-Santa Cruz

Antes de la aplicación del Programa de Habilidades Sociales y mediante la aplicación del Listado de Evaluación de las Habilidades Sociales para escolares de 8 a 11 años (pre-prueba) a ambos grupos, se observó que presentan un nivel de habilidades sociales bajo, es decir que los alumnos evaluados presentan marcadas dificultades en los factores que evalúa el Instrumento, lo cual interfiere negativamente en sus relaciones interpersonales Bellack y Morrison, (1982) refieren que existe un período crítico en la formación y adquisición de las habilidades sociales que es la niñez y, aunque no hay datos definitivos sobre cómo y cuándo se aprenden, parece ser que este proceso de formación de las

habilidades sociales, está influido por una predisposición biológica, genética (temperamento o expresión de emociones) y por factores ambientales de tipo socioemocional donde el aprendizaje juega un papel relevante (Bandura, 1986; Meinchembaum, 1977; Mischel, 1981; Rotter, 1966)

Bellack y Morrison, (1982) refieren que existe un período crítico en la formación y adquisición de las habilidades sociales que es la niñez y, aunque no hay datos definitivos sobre cómo y cuándo se aprenden, parece ser que este proceso de formación de las habilidades sociales, está influido por una predisposición biológica, genética (temperamento o expresión de emociones) y por factores ambientales de tipo socioemocional donde el aprendizaje juega un papel relevante (Bandura, 1986; Meinchembaum, 1977; Mischel, 1981; Rotter, 1966).

El desarrollo social se entiende desde un modelo explicativo interactivo en el que biología y cultura son factores activos que se influyen mutuamente y hacen del resultado siempre una versión individual y distinta de la persona humana (López, 1995), un humano es un ser social que sólo resuelve sus necesidades básicas en relación con los demás. Entre sus necesidades está la de construir vínculos afectivos y sociales (apego, amistad, enamoramiento) para sentirse psicológicamente seguro y acompañado, en lugar de solo y abandonado (López y Fuentes, 1994).

En los años iniciales y durante el proceso de desarrollo de las habilidades sociales, la familia desempeña un papel muy relevante como primeras figuras de apego. En opinión de Echeburúa (1993), la estimulación social que hacen los padres (por ejemplo, relaciones con vecinos, juegos colectivos) correlaciona directamente con el grado de desenvoltura social de los niños. La exposición a situaciones sociales nuevas y variadas, facilita la adquisición de habilidades sociales y disipa los temores sociales iniciales. Por el contrario, padres inhibidos y tímidos o poco sociables, evitan exponerse a sí mismos y a sus hijos a situaciones sociales. Así los niños aprenden repertorios de habilidades sociales escasos, aprenden respuestas de inhibición y/o de evitación (Monjas, 2000).

Durante los años siguientes, además de la familia, influyen otras figuras significativas de interacción como son los/as compañeros/as, los iguales, los/as profesores/as y educadores en general. Durante este tránsito de tiempo, la competencia social se desarrolla y se aprende a lo largo del proceso de sociabilización a merced de la interacción con otras personas, siendo posible principalmente por los siguientes mecanismos: a) Aprendizaje

por experiencia directa, b) aprendizaje por Observación, c) Aprendizaje verbal o Instruccional y d) Aprendizaje por feedback interpersonal

Después de la aplicación del programa de entrenamiento de habilidades sociales, a los niños y niñas del grupo Cuasi- Experimental, se procede nuevamente con la administración paralela a ambos grupos, del Listado de Evaluación de las Habilidades Sociales, para escolares de 8 a 11 años (post-prueba) con el fin de precisar el nivel de Habilidades de ambos grupos (Control y Cuasi experimental).

En cuanto a los efectos del Programa de entrenamiento en Habilidades Sociales se observan diferencias significativas en las respuestas del Grupo Cuasi- Experimental con respecto al grupo Control, es decir el Grupo Cuasi-Experimental (que sí estuvo expuesto al Programa) incremento su nivel inicial de Habilidades Sociales, mientras que el Grupo Control permaneció en su nivel inicial de Habilidades Sociales evaluado en la Pre-prueba.

El programa estuvo distribuido en cinco Módulos, cuyos resultados de los mismos se describe a continuación:

En cuanto a las Habilidades relacionada a los Derechos y obligaciones de los niños y niñas; Observamos que los alumnos del Grupo Experimental a diferencia del Grupo Control, se les instruyo en el uso de técnicas y estrategias para manejar saludablemente las demandas cotidianas lo cual le permitirá actuar según sus intereses, defenderse sin ansiedad inapropiada, expresar cómodamente los sentimientos honestos, ejerciendo los derechos personales sin negar los derechos de los demás; esto debido a que en la etapa de la niñez deben encarar múltiples tareas que implican reacciones interpersonales fuera del hogar como asistir a una escuela, entablar amistad con personas de diferentes familias, con diferentes costumbres y hábitos (Uribe y Cols 2008)

En lo que refiere a las Habilidades relacionadas a la Comunicación; se observa la diferencia en los resultados de los alumnos del Grupo Control y el Grupo Cuasi Experimental, ya que los alumnos expuesto al Programa de entrenamiento en habilidades sociales adquiere las competencias necesarias para un mejor desarrollo humano y para enfrentar en forma efectiva los retos de la vida diaria, logrando así una adecuada comunicación, minimizando las probabilidades de conflictos (Uribe y Cols. 2008) tal como se evidencia en los puntajes de la post-prueba

En cuanto a las Habilidades relacionadas a los sentimientos, se observa diferencia entre los grupos, debido a que en los puntajes de la post-prueba el Grupo control mantiene el nivel de Habilidades alcanzando en la pre-prueba mientras que el grupo Cuasi-experimental incremento su nivel inicial, o que explica que a los alumnos expuesto al Programa se les enseño para ejecutar conductas con resultados favorables, lo cual le va a permitir conocerse a sí mismo, identificando sus emociones y sentimientos, manejarlos, comprenderlos, y de esta manera incrementar actitudes positivas hacia sí mismo ( Uribe y Cols. 2008)

Así mismo, referido a las Habilidades alternativas a la Agresión, se evidencia que el grupo Control mantiene su nivel de habilidades inicial mientras que el Grupo Cuasi-experimental incremento su nivel inicial, que al aplicar el Programa de Entrenamiento de Habilidades Sociales, y tomando en cuenta que las habilidades actúan como determinantes de la salud, principalmente en los estilos de vida, se educó a los niños y niñas en conductas socialmente aceptadas contrarias a una cultura de violencia, utilizando mensajes de autocontrol cuando se experimenta ira favoreciendo la práctica de pensamientos que incentiven a emitir respuestas más adaptativas, reconociendo las consecuencias de sus conductas (Uribe y Cols. 2008)

Respectivamente en el módulo referido a las Habilidades para el manejo del Estrés, se observa que el Grupo Control mantiene el nivel de Habilidades alcanzado en la pre-prueba mientras que el Grupo cuasi-experimental aumenta dicho nivel; de lo cual se deduce que los niños y niñas, por su proceso de desarrollo están expuestos a situaciones de estrés; el proceso de entrenamiento les brinda las herramientas necesarias para identificar y manejar adecuadamente situaciones estresantes; asimismo expresar y enfrentar el miedo, responder a situaciones difíciles, enfrentar la presión de grupo y superar la vergüenza (Uribe y Cols. 2008)

Afirmándose que los efectos del Programa de entrenamiento en Habilidades Sociales en los niños y niñas del Grupo Cuasi experimental fueron positivos ya que en logro el incremento del nivel inicial de habilidades sociales en todos los factores que se evalúa (pre-prueba)

En termino generales los niños y niñas han mejorado su nivel de habilidades sociales ya que lograron aprender habilidades que no poseían antes y que ahora ponen en práctica en sus interacciones con sus pares y con los adultos.

Tomando en conjunto estos resultados a las habilidades de interacción social, afirmamos que el Entrenamiento en Habilidades Sociales mejora la aceptación social y el repertorio tanto cognitivo como conductual de los niños entrenados, siendo las habilidades sociales aprendidas, están pueden incrementar mediante actividades de entrenamiento sistemático y debidamente organizados y aplicados con una metodología específica, lo cual queda demostrado con la aplicación del programa de entrenamiento en Habilidades Sociales, confirmando de esta manera la Teoría del Aprendizaje Social, de Bandura (1987) que sostiene “*Las conductas que observamos en las personas son el resultado de una interacción permanente entre determinantes personales, conductas y ambiente*”. Los determinantes personales se refieren a aquellos factores que la mayoría de las teorías psicológicas tradicionales incluyen en el concepto de rasgos de personalidad. Considera, además, los estilos cognitivos, el concepto de si, la autoestima, la expectativa de la propia eficacia, el sistema de valores de creencias y distintos constructos y conocimientos generales que determina en algún grado el comportamiento de las personas.

De esta manera, se afirma que los alumnos que no estuvieron expuesto al Programa de entrenamiento, al no contar con estrategias y técnicas para manejar adecuadamente las dificultades, se observa un notable déficit de las habilidades sociales.

Además, dado que una parte importante de estas mejoras ya se han introducido con el Entrenamiento en Habilidades Sociales que se aplica en la actualidad el panorama es prometedor (Caballo, 2002 Gil y García Saiz 2000) Como ya señalaron Libert y Lewinsohn (1973), cuando las conductas sociales que muestra una persona son positivas, es decir, resultan agradables, deseables y satisfactorias para esa persona (y para quienes le rodean), entonces se puede decir en términos generales que esas conductas son adecuadas; por el contrario, cuando la persona emite comportamientos que le acarrean consecuencias desagradables o poco deseables para ella (o para los demás), es posible que sus conductas sociales sean inadecuadas.

Con respecto a nuestro objetivo general encontramos que las medidas obtenidas en el grupo cuasi-experimental antes y después del programa se ven que existen diferencias. Así, con respecto al nivel de habilidades sociales en el pre-test se obtiene una media de 99,66 y luego del tratamiento aplicado a este grupo (Pos-test) la media se incrementa a 131,87; de otro lado, en el grupo control las medias obtenidas antes y después del tratamiento no se obtuvieron mayores diferencias siendo el resultado de la prueba de pre-test y post-test casi similares.

Actualmente, el Entrenamiento en Habilidades Sociales se aplica, solo o en unión de otras técnicas terapéuticas, a un gran número de problemas de conducta en la infancia. Las Principales aplicaciones son las siguientes: niños rechazados por sus iguales, niños con excesos conductuales (conductas agresivas o hiperactivas), tímidos, retraídos y socialmente aislados, alumnado con necesidades educativas especiales, problemas psiquiátricos infantiles, adolescentes inadaptados, niños y niñas maltratado (Monjas, 1995).

Hoy en día, junto a los estudios clínicos, se aprecia un campo nuevo de intervención que es en el área educativa. Apoyamos al ingreso del entrenamiento de habilidades sociales dentro de la institución escolar, esta enseñanza de las habilidades de interacción social siendo impartida a niños y niñas en los contextos reales, en ambientes naturales, poseen un objetivo educativo de carácter de prevención primaria y de promoción de la competencia social de posibles problemas en su desarrollo y desenvolvimiento emocional y social.

## CONCLUSIONES

- PRIMERO** Los resultados hallados antes del tratamiento, indican que tanto en el grupo control y como en el grupo experimental, la categoría que resalta en ambos es la de bajo; lo cual indica que ambos grupos ingresan en las mismas condiciones, para el respectivo tratamiento en el grupo experimental.
- SEGUNDO** Luego de aplicar el programa de habilidades sociales en el grupo experimental, el grupo control no logra obtener diferencias significativas tanto en el pretest como en el Postest, ya que en ambos la categoría que resalta es la de bajo, lo cual indica que los sujetos poseen un nivel bajo en lo que respecta a habilidades sociales.
- TERCERO** Existen diferencias significativas entre el pre test y el pos test de grupo experimental. Ello se debe a que el programa de habilidades sociales, logró incrementar los niveles de los sujetos participantes,
- CUARTO** El programa logró incrementar los niveles de habilidades sociales en los niños participantes en el programa ya que al comparar los resultados del pre test del grupo experimental se puede decir que los sujetos logran pasar de la categoría baja a la categoría regular.
- QUINTA** Al aplicar el programa de habilidades sociales en los niños y niñas de las Instituciones Educativas, el grupo control no logra obtener diferencias significativas tanto en el pretest como en el Postest, mientras que en el grupo experimental si logró el incremento de los niveles de habilidades sociales en el Post test. y con lo cual queda confirmada nuestra hipótesis.

## **RECOMENDACIONES**

- 1.** La realización de otros estudios de investigación complementarios con niños para obtener la información necesaria en la aplicación e implantación de nuevos programas y así ayudar a las necesidades que presenten para lograr el incremento de las conductas socialmente hábiles favoreciendo así la interacción social con el fin de comunicar futuros problemas.
- 2.** Al momento de aplicar el programa de entrenamiento en Habilidades Sociales, uno de los objetivos principales esté orientado a considerar en los talleres que las actividades vayan dirigidas a la edad y a las características psicológicas de los escolares a los que se les aplique.
- 3.** Es conveniente la capacitación y formación de todos los docentes en el campo de las habilidades de interacción social y desarrollo social con el fin que llegue a tener más alcance para la educación de las mismas
- 4.** Entrenar sobre las habilidades sociales a los padres de familia para ellos puedan formar y fortalecer estas conductas sociales a sus hijos.
- 5.** Proponer a los profesionales especialistas en el tema se comprometan a la instrucción de Habilidades Sociales y a si propiciar a niños y niñas desarrollarse de manera exitosa en su entorno social

## REFERENCIAS BIBLIOGRAFÍCAS

**Ana Betina Lacunza; Norma Contini de González** (2009) *Las Habilidades Sociales En Niños Preescolares En Contextos De Pobreza*. Universidad Nacional de Tucumán, Argentina recuperado de [http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1688-42212009000100006](http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1688-42212009000100006)

**Antonia Pades Jiménez** (2003) *Habilidades sociales en enfermería: Propuesta de un programa de intervención*. (Tesis de Post-Grado) Universidad De Les Illes Balears Departamento De Psicología, España, Palma de Mallorca

**Arnold P. Goldstein** (1989). *Habilidades Sociales y Autocontrol en la Adolescencia* Madrid: Martínez Roca

**Bitácora En Línea** (2009) Recuperado de: <Http://Habilidades.Blogspot.Pe/2009/03/Problema-De-Investigacion.Html>

**Caballo V. E.** (2007). *Manual De Evaluación Y Entrenamiento De Habilidades Sociales* Madrid: Siglo XXI de España Editores, S. A.

**Caballo, V. E.** (1987). *Evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales: una estrategia multimodal*. Tesis de doctorado para la obtención del título de Doctor en Psicología, Universidad Autónoma de Madrid, España.

**Caballo, V.E.** (1988). *Teoría, evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales*. Valencia: Promolibro.

**Carrascosa Cebrian, Soledad; Hernández Rodríguez, Juana María; Herrero Navarro, José Manuel; Noblejas De La Flor Ángeles M<sup>a</sup>; Rodríguez De La Mota, Eugenio; Rodríguez Santos Francisco; Sterner De León, Amaya; Torrea Hernández, Jesús M<sup>a</sup>; De Tuero Y Gil-Delgado, Pilar M<sup>a</sup>.** (1999), *La Respuesta Educativa a los Alumnos Gravemente Afectados en su Desarrollo*. Madrid Disponible en

**Clavijo Gamero Roció; Fernández Gonzales, Concepción; Rodríguez Bausa Luis; Patiño Alite, José; Pérez Gonzales, Noelia; Junquera Velazco Carmen Rosa; Ribes Antuña, Dolores.** (2005, 1ed.) *Educador de Educación Especial de la Generalitat Valenciana*, España: Temario Específico

**Eva Peñafil Pedrosa y Cristina Serrano García** *Habilidades Sociales* Madrid: Editex disponible en:  
[https://books.google.com.pe/books?id=zpU4DhVHTJIC&printsec=frontcover&source=gbs\\_ge\\_summary\\_r&cad=0#v=onepage&q=&f=false](https://books.google.com.pe/books?id=zpU4DhVHTJIC&printsec=frontcover&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q=&f=false)

**Goñi Grandmontagne, Alfredo.** (1998, 2ed.) *Psicología de la Educación Socio personal.* Madrid: Fundamentos Colección Disponible en  
[https://books.google.com.pe/books?id=8c30pVeZWYMC&pg=PA131&lpg=PA131&dq=%EF%80%AD%09Carrascosa%20Cebrian%2C&source=bl&ots=g3H7L\\_Lsgog&sig=pMx9X9mhZHfbBLDPdtF0-YnaHkQ&hl=es-419&sa=X&ved=0ahUKEwjbpNK6vbfUAhUCfiYKHYBQABUQ6AEIKjAC#v=onepage&q=%EF%80%AD%09Carrascosa%20Cebrian%2C&f=false](https://books.google.com.pe/books?id=8c30pVeZWYMC&pg=PA131&lpg=PA131&dq=%EF%80%AD%09Carrascosa%20Cebrian%2C&source=bl&ots=g3H7L_Lsgog&sig=pMx9X9mhZHfbBLDPdtF0-YnaHkQ&hl=es-419&sa=X&ved=0ahUKEwjbpNK6vbfUAhUCfiYKHYBQABUQ6AEIKjAC#v=onepage&q=%EF%80%AD%09Carrascosa%20Cebrian%2C&f=false)

**Inés Monjas Casares, Balbina De La Paz González Moreno** (2000) *Las Habilidades Sociales en el Currículo.* España: Ministerio de educación, Cultura y Deporte, Secretaria General

**Isabel Coronel Montenegro, Marysabeth Marquez Ancajima y Ruperto Reto Sandoval** (2009) *Influencia Del Programa “Aprendamos A Ser Mejores Personas” En El Fortalecimiento De Las Habilidades Sociales De Los Niños Y Niñas Del 5º Grado De Educación Primaria De La Institución Educativa “Ramón Castilla Marquezado”.* (Tesis de Post Grado) Universidad César Vallejo, Piura, Perú.

**Hernández, R; Fernández, C y Baptista, P.** (2014) *Metodología de la Investigación.* México: Mc Graw Hill

**Kelly, J. A.** (2002, 7ed.) *Entrenamiento De La Habilidades Sociales* Bilbao: Desclée De Brouwer.

**Monjas, I. (1994).** *Programa de entrenamiento en habilidad social (PEHIS)*. Salamanca: Trilce.

**Segura Morales, Samuel.** (2006) “*Ser Persona y Relacionarse*”. *Habilidades Cognitivas y Sociales, y De Crecimiento Moral, Materiales 12-16 Para Educación Secundaria*. Madrid: Narcea

**Uribe R. y Cols** (2008) *Manual de Habilidades para Escolares de 8 A 11 años Instituto Nacional De Salud Mental*. Lima: Honorio Delgado – Hideyo Noguchi.

# **ANEXOS**

- **Instrumentos Utilizados en la investigación**
- **Consentimiento Informado**

## **CONSENTIMIENTO INFORMADO**

### **Información importante para el participante**

Estimado participante, nuestros nombres son:

.....

.....  
.....  
.....somos egresadas de la carrera profesional de Psicología de la Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa. El propósito de la presente es buscar su consentimiento en la participación del entrenamiento y evaluación de un programa de habilidades sociales que se realizará en el centro educativo.

Tu participación en este estudio es totalmente voluntaria, los datos no serán utilizados para otro propósito que no sea la investigación científica

Si decides participar en este estudio, por favor llena los cuestionarios marcando la opción que refleje mejor su condición.

Colegio:.....

Nombre del alumno/a:.....

Fecha:.....

## Lista de evaluación de habilidades sociales para niños escolares del 8 a 11 años

Nombres y apellidos \_\_\_\_\_

Edad \_\_\_\_\_ Colegio \_\_\_\_\_

Grado \_\_\_\_\_ Fecha \_\_\_\_\_

### INSTRUCCIONES:

A continuación, encontraras una lista d habilidades que utilizas en tu vida diaria. Al lado de cada habilidad encontraras 5 casilleros. Marca Tu respuesta con una X en el que consideres más conveniente, para esto tienes que tener en cuenta los siguientes criterios:

- NUNCA LO HAGO
- CASI NUNCA LO HAGO
- A VECES LO HAGO
- CASI SIEMPRE LO HAGO
- SIEMPRE LO HAGO

*¡Responde con sinceridad, no hay respuesta buenas ni malas, ahh! Y asegúrate de contestar todas.*

Habilidad	Nunca Lo Hago	Casi Nunca Lo Hago	A Veces Lo Hago	Casi Siempre Lo Hago	Siempre Lo Hago
1. Le pregunto a mis amigos si han entendido cuando les hablo					
2. Cuando converso con alguien le miro a los ojos para que me escuche					
3. Escucho con atención cuando me hablan					
4. En clase cuando no entiendo lo que explica el profesor le pregunto para aclarar mis dudas					
5. Cuando un compañero se burla de mi, le digo que me molesta lo que dice					
6. Cuando alguien agarra mis cosas pudo que me lo devuelvan					
7. Si algún compañero me amenaza le aviso al profesor o profesora					

<b>8. Si tengo dificultad para resolver una tarea pido ayuda a mis familiares o amigos</b>					
<b>9. Cuando me porto mal pido disculpas</b>					
<b>10. Pido disculpas cuando me doy cuenta de que he ofendido a alguien y le digo que no volveré a hacerlo</b>					
<b>11. Reconozco con facilidad la emoción de cólera o mido que estoy sintiendo</b>					
<b>12. Cuando me siento triste le cuento a un amigo</b>					
<b>Habilidad</b>	<b>Nunca Lo Hago</b>	<b>Casi Nunca Lo Hago</b>	<b>A Veces Lo Hago</b>	<b>Casi Siempre Lo Hago</b>	<b>Siempre Lo Hago</b>
<b>13. Si mi amiga o amigo está triste lo ayudo</b>					
<b>14. Cuando mis amigas o amigos están alegres busco compartir su alegría</b>					
<b>15. Pienso que soy un niño o niña que vale mucho</b>					
<b>16. Pienso que soy importante aunque a veces me equivoque</b>					
<b>17. Si me saco buenas notas por mi propio esfuerzo pienso: "Soy un buen estudiante"</b>					
<b>18. Luego de cumplir mis tareas en mi casa me premio (salgo a jugar, entro a internet, veo televisión, me compro un dulce, etc.)</b>					
<b>19. Me doy un tiempo para reconocer las cosas que me molestan</b>					

<b>20. Si alguien me fastidia, le digo que me molesta y que deje de hacerlo</b>					
<b>21. Cuando alguien me molesta pienso en mi mente “no le voy hacer caso”</b>					
<b>22. Cuando estoy muy molesto cuento hasta 5 para calmarme</b>					
<b>23. Si me buscan pelea, pienso antes, en las cosas malas que podrían ocurrir</b>					
<b>24. Pienso que los niños y las niñas que pelean siempre, se meten en más problemas</b>					
<b>25. Cuando estoy molesto tomo aire y lo boto lentamente para poder calmarme</b>					
<b>26. Practico ejercicios para poder calmarme cuando estoy molesto</b>					
<b>27. Si alguien no está de acuerdo conmigo escucho sus razones</b>					
<b>28. Para evitar pelear con un amigo converso con él para buscar una solución</b>					
<b>29. A pesar de que tenga miedo de salir a la pizarra, algo al frente de todas maneras</b>					
<b>30. Duermo solo y tranquilo</b>					
<b>31. Si desapruebo un examen sigo estudiando</b>					
<b>32. Pienso “ No soy perfecto algunas veces me puedo equivocar”</b>					
<b>33. Si un compañero o compañera de clase me dice para escaparnos le respondo que no quiero hacerlo</b>					

Habilidad	Nunca Lo Hago	Casi Nunca Lo Hago	A Veces Lo Hago	Casi Siempre Lo Hago	Siempre Lo Hago
<b>34. Si mis amigos o amigas me obligan para esconder los útiles de un compañero o compañera no les hago caso</b>					
<b>35. Si mis amigos o amigas se ríen cuando salgo a la pizarra, no les hago caso y sigo haciendo la tarea</b>					
<b>36. Participo en algunas actuaciones en mi colegio</b>					
<b>37. Si alguien me trata mal, se lo digo a una persona de confianza (amigo, papa, mama, profesor, policía, etc.)</b>					
<b>38. Recazo hacer cosas de adultos que no se hacer y que ponen en peligro mi salud (arreglar enchufes, cambiar gas, planchar, etc.)</b>					
<b>39. Boto los desechos en el basurero</b>					
<b>40. Tiendo mi cama y ordeno mi cuarto</b>					

**“PROGRAMA DE FORTALECIMIENTO DEL DESARROLLO PERSONAL”**

**HABILIDADES SOCIALES Y COMUNICATIVAS**



## “TALLER DE HABILIDADES SOCIALES”

El programa que veremos fue diseñado con el fin de promover el desarrollo de las Habilidades Sociales en niños y niñas, la adquisición de las mismas persigue un mismo fin que es el de relacionarse con las demás personas de forma eficaz,

A lo largo de los años, numerosos psicólogos, profesionales y especialistas en salud han investigado y estudiado este tipo de habilidades en las personas, denominándolo de diferentes maneras, tales como: habilidades sociales, habilidades de relación interpersonal, habilidades interpersonales, conducta social, etc. Caballo (1993) señala que se han dado numerosas definiciones, no habiéndose llegado todavía a un acuerdo explícito sobre lo que constituye una conducta socialmente habilidosa. Meichenbaum, Butler y Grudson (1981) señalan que no es posible dar una definición exacta de competencia social, debido a que esta es, en parte, dependiente del contexto cambiante. Por ello, se entiende que la habilidad social ha de darse en un determinado contexto cultural, ya que los modelos y formas de comunicación suelen cambiar entre las distintas culturas, entre las edades, el sexo o nivel de educación.

Albert Bandura (1977), creador de la Teoría del Aprendizaje Social, también conocida como el Modelo Cognitivo de Aprendizaje Social, quien, a partir de sus estudios, señala que los niños aprenden a comportarse no sólo por medio de la instrucción (cómo los padres, maestros y otras autoridades y modelos les indican que deben comportarse), sino y principalmente, por medio de la observación (cómo ven que los adultos y sus pares se comportan). La conducta de un niño se consolida, o se modifica, conforme a las consecuencias que surgen de sus acciones y a la respuesta de los demás a sus conductas. Los niños aprenden a comportarse, entonces, a través de la observación y la interacción social, antes que a través de la instrucción verbal. Bandura también hace hincapié en que la autoeficiencia, definida como la confianza en sus propias habilidades para desempeñar diversas conductas, es importante para aprender y mantener conductas apropiadas, especialmente en vista de las presiones sociales para desarrollar un comportamiento diferente. Así, el desarrollo de habilidades no sólo se convierte en una cuestión de comportamiento externo, sino de cualidades internas (tales como la autosuficiencia) que apoyan tales conductas (Bandura, 1977).

Estas habilidades no son innatas, surgen por un proceso de aprendizaje, que comienza en la familia y es reforzado en la escuela y grupos de convivencia. Los niños que no han

logrado aprender estas habilidades, tienen muchos problemas para establecer relaciones sociales y mantenerlas, lo que causa una gran cantidad de ansiedad y sentimientos negativos sobre su propio valor como personas, y su calidad de vida. Es importante mencionar que estos niños no desean ser rechazados ni aislados por su comportamiento, si no que requieren de un reaprendizaje o reforzamiento de las habilidades básicas de interacción, con nuevas herramientas para fortalecer sus cualidades personales, y permitir que se relacionen a través de ellas.

El objetivo principal del taller consta en detectar, tomar conciencia, trabajar y practicar las áreas sociales individuales más debilitadas para permitir una mejor interacción entre el niño y el medio que lo rodea. A través de dinámicas grupales, se trabajará el proceso de socialización y las competencias más importantes que influyen en éste: comunicación verbal y no verbal, empatía, oposicionismo, toma de decisiones, solución de conflictos, manejo emocional, autoestima, asertividad, creación y mantenimiento de relaciones personales, habilidades de negociación, trabajo en equipo, liderazgo y seguridad personal.

Las habilidades mencionadas se revisarán teóricamente y se practicarán en situaciones simuladas que se asemejen a las interacciones cotidianas en la vida de los niños, con el fin de especificar las conductas esperadas en cada una de éstas. Dependiendo de las necesidades individuales y grupales detectadas, se irán modificando las sesiones para adaptarlas a los requerimientos de los niños.

<b>1<sup>a</sup> Sesión</b>	
<b>Tema</b>	Presentación del grupo e introducción al tema de habilidades sociales.
<b>Objetivos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conocer a todos los miembros del grupo.</li> <li>• Hablar sobre lo que son las habilidades sociales, las principales competencias que las componen y la importancia de desarrollarlas adecuadamente para ser personas más exitosas y felices.</li> <li>• Presentar al grupo los objetivos del taller, las normas del grupo, y los procedimientos que se llevarán a cabo a lo largo de éste.</li> </ul>

<b>2<sup>a</sup> Sesión</b>	
<b>Tema</b>	Detección de las habilidades sociales más debilitadas
<b>Objetivos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Detectar las áreas individuales menos desarrolladas, o que causen un nivel significativo de ansiedad y preocupación en el niño, mediante un cuestionario que ejemplifica situaciones sociales cotidianas.</li> <li>• Sondear el tipo de pensamientos y estructura mental que posee cada niño sobre sus propias capacidades y lo que los demás opinan de ellos.</li> <li>• Realizar una introducción sobre las implicaciones de los déficits en las habilidades sociales por medio del juego y ejemplos individuales.</li> <li>• Plantear objetivos personales para el taller.</li> </ul>

<b>4<sup>a</sup> Sesión</b>	
<b>Tema</b>	Tipos de comportamiento Agresivo vs. Pasivo (bullying), oposición y responsabilidad.
<b>Objetivos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Hablar sobre el término de bullying, las personas implicadas, los daños que genera, y las acciones que deben ser tomadas al respecto.</li> <li>• Analizar las características del bully y de la víctima.</li> </ul>

3 <sup>a</sup> Sesión	
Tema	Autoconocimiento, Autoestima Asertividad.
<b>Objetivos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Hablar sobre la importancia de conocerse así mismo, tanto cualidades como talentos, debilidades, valores y preferencias, y la influencia de éstas en la manera en la que se relaciona la persona con su medio ambiente.</li> <li>• Introducir el concepto de autoestima y analizar la influencia del tipo de pensamientos (negativos o positivos) que tiene el niño sobre sí mismo y la manera en que esto influye su valor propio y la imagen que proyecta ante los demás.</li> <li>• Hablar sobre estrategias para mejorar el autoestima y detectar experiencias o acciones que puedan ir modificando este concepto.</li> <li>• Explicar el concepto de asertividad, o capacidad de la persona para transmitir sus necesidades y deseos de manera, directa y cordial respetando sus derechos y los de los demás.</li> <li>• Aprender a decir que no correctamente, en las situaciones que lo ameriten.</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Hablar sobre ejemplos personales en los que se ha estado de alguno de los dos lados de la situación. Proponer soluciones grupales ante este fenómeno y hablar sobre la prevención y estrategias para detenerlo.</li> <li>• Analizar la actitud oposicionista y las actitudes pasivas o agresivas que surgen en contra de lo que se pide o espera del sujeto que las lleva a cabo.</li> <li>• Comprender el significado del comportamiento responsable, sus ventajas e importancia.</li> </ul>

5 <sup>a</sup> Sesión	
Tema	Comunicación verbal y no verbal
<b>Objetivos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Hablar sobre la importancia de la comunicación, los factores que la componen y su rol en la interacción social.</li> <li>• Analizar el comportamiento del que habla y el que escucha dentro de una conversación, y las</li> </ul>

	<p>conductas adecuadas para que sea efectiva la comunicación.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Establecer las normas básicas de comunicación verbal y no verbal para relacionarse positivamente con los demás.</li> <li>• Practicar las conductas de comunicación verbal y no verbal que se requieren a diario, con la finalidad de detectar el nivel de desarrollo de éstas y si existen incongruencias en el mensaje expresado y en lo que se quiere decir.</li> <li>• Poder dar y recibir cumplidos.</li> <li>• Saber hacer y recibir críticas.</li> <li>• Disculparse y perdonar.</li> <li>• Establecer la importancia de preguntar dudas y pedir ayuda de manera concisa.</li> </ul>
--	---

6 <sup>a</sup> Sesión	
Tema	Manejo de las emociones. Como lidiar con el enojo.
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Hablar sobre las emociones y las implicaciones que tienen en la calidad de vida, las relaciones sociales y el desempeño en la escuela o actividades lúdicas.</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Distinguir acertadamente las emociones y saber utilizar las palabras adecuadas para hablar de ellas.</li> <li>• Aprender estrategias para controlar las emociones negativas y expresarlas de manera socialmente aceptable.</li> <li>• Examinar las personas, condiciones y situaciones que generan enojo en el niño.</li> <li>• Desarrollar maneras constructivas de manejar el enojo.</li> <li>• Trabajar el autocontrol y la impulsividad mediante técnicas para el manejo de la ansiedad y la ira.</li> </ul>
--	---

<b>7<sup>a</sup> Sesión</b>	
Tema	Objetivos
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Establecer la importancia de la empatía para mantener y nutrir las relaciones sociales.</li> <li>• Identificar comportamientos asociados con la expresión de la empatía.</li> <li>• Empatizar con los sentimientos de otro tomando su postura.</li> <li>• Identificar veces en que se ha utilizado la empatía, y otras en que no.</li> </ul>

<b>8<sup>a</sup> Sesión</b>	
Tema	Objetivos
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Hablar sobre la importancia de saber resolver conflictos adecuadamente para crear y mantener las relaciones personales.</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Presentar estrategias para la negociación y la resolución de conflictos.</li> <li>• Discutir las implicaciones de no resolver los conflictos en el momento y de manera adecuada, con ejemplos individuales.</li> <li>• Practicar la resolución de conflictos dentro del grupo, mediante situaciones sociales simuladas.</li> </ul>
--	---

<b>9<sup>a</sup> Sesión</b>	
<b>Tema</b>	Equilibrio entre la iniciativa y toma de decisiones personales con el trabajo en equipo
<b>Objetivos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Entender que cada persona es responsable de sus propios comportamientos y acciones.</li> <li>• Proveer estrategias para tomar decisiones de manera más efectiva y racional.</li> <li>• Practicar la toma de decisiones en situaciones simuladas de la vida cotidiana, con la finalidad de reforzar el comportamiento adecuado y proveer retroalimentación sobre el proceso que se utiliza para decidir.</li> <li>• Reconocer los beneficios de trabajar en conjunto.</li> <li>• Tomar decisiones en grupo, evaluando estrategias para resolver problemas y analizar las debilidades y fortalezas del equipo.</li> <li>• Identificar las cualidades del grupo al que pertenecen y las habilidades personales que aportan a éste.</li> </ul>

<b>10<sup>a</sup> Sesión</b>	
<b>Tema</b>	Revisión de las habilidades sociales aprendidas y cierre del taller.
<b>Objetivos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Retomar los conceptos teóricos y habilidades aprendidas durante el curso.</li> <li>• Practicar de manera global las habilidades entrenadas en situaciones sociales complejas.</li> <li>• Responder dudas, retroalimentación y sugerencias.</li> <li>• Cierre del taller y despedida.</li> </ul>

### Sesiones

## TALLER



## **I. OBJETIVO:**

- Motivar a los niños y a las niñas para su participación activa en las siguientes sesiones.
- Conocer e interactuar con los participantes

## **II. TIEMPO:**

- 120 minutos

## **III. MATERIALES:**

- Plumones o tizas para pizarra
- Paleógrafos
- Hojas.
- Colores
- Maleta grande o bolso
- Sombreros de papel
- Pañuelos o servilletas de papel colores

## **IV. PROCEDIMIENTO:**

1. Saludar a los niños y las niñas manifestándole el agrado y satisfacción de trabajar con ellos.
2. Informar a los niños y niñas sobre lo que son las habilidades en general y los objetivos de los módulos que se irán desarrollando a través de sesiones, con frecuencia semanal.
3. Seguidamente se realizará la presentación de cada uno de los participantes incluyendo la del facilitador, para lo cual se utilizará la siguiente dinámica:

### ***LA MALETA CON SOMBROS***

**Observación:** Para realizar con chicos durante una convivencia.

**Material:** Una maleta (Valija o bolso) - Sombreros, gorros, pañuelos, gorras, etc., en abundancia –

**Organización:** Se pone en medio de un cuarto, una maleta llena de sombreros y pañuelos para la cabeza.

**Reglas:**

Cada participante, uno tras otro, sucesivamente, se acerca a la maleta, la abre y hace una presentación de su persona en función del sombrero o pañuelo que escoja. Con él se cubre la cabeza. (El animador también debe hacer su presentación)

### **Lo que se espera**

- Formar un grupo
- Crear ambiente
- Percibir los distintos caracteres de unos y otros.

### **Otros posibles usos:**

Una posible variante es que, en el propio micro en que se dirigen a la convivencia, cada cual es invitado a presentar a su vecino de asiento: un detalle característico, un aspecto de su vestimenta, etc. Es una estupenda y divertida manera de empezar a conocerse.

### **Algunas dificultades:**

Procurar que todo el mundo se presente, ayudando especialmente a los más tímidos y defendiendo discretamente a los que suelen ser objeto de más burlas. El animador nunca debe presentarse el primero.

### **Reflexión:**

El animador deberá apuntar cuidadosamente la forma en que cada cual se expresa y se presenta ante los demás. En este juego, efectivamente, se manifiesta lo que cada uno quiere ser y la facilidad (o la torpeza) para expresarlo ante los demás.

4. Luego se propone la elaboración de las reglas básicas a seguir durante el desarrollo de las sesiones los niños y niñas presentaran propuestas de reglas o normas si ésta es aceptada por consenso la escribirá en un papelógrafo con un color diferente y este papelógrafo quedará puesto en un lugar visible del aula, durante las sesiones. A manera de ejemplo el facilitador puede sugerir las siguientes:

- Respeto a las ideas y propuestas de sus compañeros.
- No están permitidas las agresiones físicas ni verbales entre los participantes.

5. Finalizada la presentación se reforzará la importancia de la participación en cada sesión y se les explicara cómo se llevará a cabo cada sesión, y la necesidad de que cada uno(a) cuente con un cuaderno de trabajo al que denominaremos “Cuaderno de habilidades” que utilizarán durante el desarrollo de las sesiones y ejercicios para compartir con su familia.

6. Se verificará si los niños y niñas comprendieron el cómo se llevarán a cabo las sesiones
7. Se despedirá con aplausos para todos porque empezaremos el trabajo que nos permitirá ser cada día mejores

<b>Objetivo General</b>	<b>Contenido</b>	<b>Actividad</b>
Conocer e interactuar con los participantes	<p>Informar a los niños y niñas sobre lo que son las habilidades en general y los objetivos de los módulos que se irán desarrollando a través de sesiones, con frecuencia semanal.</p> <p>Seguidamente se realizará la presentación de cada uno de los participantes incluyendo la del facilitador,</p>	<p><b>Dinámica de la Maleta</b></p> <p>Cada participante, uno tras otro, sucesivamente, se acerca a la maleta, la abre y hace una presentación de su persona en función del sombrero o pañuelo que escoja. Con él se cubre la cabeza. (El animador también debe hacer su presentación)</p>
Motivar a los niños y a las niñas para su participación activa en las siguientes sesiones.	Luego se propone la elaboración de las reglas básicas a seguir durante el desarrollo de las sesiones los niños y niñas presentaran propuestas de reglas o normas si ésta es aceptada por consenso	La escribirá en un papelógrafo con un color diferente y este papelógrafo quedará puesto en un lugar visible del aula, durante las sesiones. A manera de ejemplo el facilitador puede sugerir las siguientes:

## **SESIÓN 2: Detección de las habilidades sociales más debilitadas**

## **SABER ESCUCHAR, SABER HABLAR**

### **I. Objetivo de la sesión:**

Identificar y utilizar los componentes de comunicación que permitan comprender y hacerse comprender con el interlocutor.

### **II. TIEMPO:**

- 120 minutos

### **III. MATERIALES:**

- Plumones o tizas para pizarra
- Paleógrafos
- Hojas.
- Colores

### **IV. PROCEDIMIENTO:**

#### **Ideas a trabajar La comunicación es:**

- Un proceso de “ida y vuelta”: COMPRENDER Y HACERSE COMPRENDER.
- Saber escuchar, prestar atención, mirar a los ojos
- Asegurarse de entender bien lo que otra persona quiere decir.
- Entender a la persona, antes de pensar en lo que hay que decir.
- No Interrumpir cuando alguien está hablando
- Ser preciso cuando se quiere decir algo.
- Asegurarse que la otra persona ha entendido lo que se ha tratado de decirle  
Importancia de la comunicación para regular las relaciones interpersonales
- Pone en práctica o manifiesta conocimientos, valores. Afectos.
- Refuerza las funciones de liderazgo
- Da oportunidad para manifestarse en lo que respecta a los intereses propios
- Contribuye a la solución de conflictos
- Genera y refuerza vínculos afectivos, familia, amigos,

Dinámica: El teléfono Malogrado

- El facilitador pedirá 2 participantes entre niños y niñas voluntario(a)s con el fin de enviar un mensaje a sus demás compañeros. Se les dará la siguiente frase en voz alta: la siguiente frase:  
*“Pablito clavo un clavito en la cabeza de un calvito”*
- El mensaje será transmitido, en las mismas condiciones, sucesivamente hasta llegar al último niño o niña que trasmítirá el mensaje recibido a todo el salón (se espera que el mensaje haya cambiado).
- Luego propiciaremos un debate con las siguientes interrogantes.
  - ¿Qué pasó con el mensaje?
  - ¿Por qué cambio el mensaje?
  - ¿Suceden situaciones parecidas, en el que se cambia el mensaje, en el salón, en la casa o en algún otro lugar?
- Despues el facilitador solicitará ejemplos con situaciones parecidas. Luego de los ejemplos anteriores se define que:

### **“Escuchar mejor”**

Es una parte de la comunicación en donde la persona que recibe el mensaje demuestra su disposición a escuchar. Para ello es importante considerar las siguientes recomendaciones:

- Estar atento
- Concentrarse en lo que le dicen
- Escuchar lo que dice la otra persona
- Mirarse a los ojos mientras se esté hablando.
- Tener una distancia apropiada.
- Preguntar cuando no se entendió el mensaje.
- Pedir que repitan si no se escuchó adecuadamente.
- Se solicitará la participación de otros 2 niños/niñas voluntario(a)s para que utilizando las pautas para saber escuchar, se trasmitan el siguiente mensaje:  
*“Tres tristes tigres comen trigo en un trigal”*
- El ultima(o) niño(a) trasmítirá el mensaje a todo el salón.
- Remarcara la importancia de hacer uso de las recomendaciones que se les dio en clase.

## **ESCUCHANDO MEJOR EVITAMOS MALOS ENTENDIDOS**

### **Juego de roles**

#### **Saber comprender, saber escuchar**

- Se forman parejas, para ello se “numeran” previamente a todos los participantes solo con “1” y “2”. Todos los “1” se quedan en el salón, y todos los “2” salen.
- Se plantean las siguientes consignas, por separado:

**Grupo 1:** Preparar un tema de análisis para conversar, puede ser, por ejemplo: “como contribuyen los jóvenes al desarrollo de la comunidad”.

**Grupo 2:** Prepararse para dialogar sobre “la importancia del deporte para la salud del joven” Los integrantes de cada grupo deben procurar convencer al interlocutor.

- No deben de permitir ser convencidos. Tienen 5 minutos para prepararse Posteriormente todos ingresan al salón y se ubicaran con sus respectivas parejas, para realizar el dialogo durante 5 minutos. Seguidamente, se ubican en círculo y se les piden expresen sus experiencias respecto a:
  - Si han entendido a su interlocutor fácilmente.
  - Si han podido hacerse comprender por su interlocutor.
  - Que dificultades han encontrado.
  - Que sentimientos han experimentado.
  - Como se puede mejorar el dialogo en contextos semejantes.
  - Como ayudar a que el interlocutor se exprese con mayor confianza

### **Sociodrama**

**Tema:** Como decir no

#### **SOCIO DRAMA: PROCEDIMIENTO**

Se desarrolla en tres pasos:

1º: Se elige un tema.

- Precisar, definir el tema
- Justificar el tema, porque y para que

- 2º: Se explora y conversa sobre el tema, de manera que el grupo homogeniza sus ideas, y

- 3º: En base a lo conversado se acuerda la representación.

- Se prepara la historia y argumento
- Se identifican los personajes.
- La secuencia de los hechos

- Se realiza la representación.

#### **Recomendaciones:**

- Hablar con voz clara, fuerte y pausadamente.
- Moverse y hacer gestos que refuerzen el dialogo
- Ubicar paneles o letreros que indiquen el lugar o situación.

#### **Tener en cuenta los siguientes aspectos para el dialogo:**

- Aproximación a las personas sin ofender,
- Tener en cuenta normas de saludo y despedida, al inicio y término □
- Referirse a la persona por su nombre siempre que se pueda.
- Sonreír cuando la ocasión lo requiera, esto acerca a las personas.
- Conservar la calma en todo momento, de una discusión

#### **V. Logros**

- Escuchan con atención lo que otros dicen durante la conversación.
- Confirman lo que realmente otros tratan de decir durante la conversación.
- Ponen atención a lo que dice la persona con la que se conversa.
- Intervienen para armonizar o evitar conflictos.
- Verifican lo que la persona trata de expresar.

**SESION N° 3 AUTOCONOCIMIENTO, AUTOESTIMA ASERTIVIDAD.:**

**IDENTIFICANDO ESTILOS COMUNICACIÓN**

## **I. OBJETIVO:**

Lograr que los niños y niñas participantes identifiquen los estilos de comunicación más frecuentemente usados y fortalecer la comunicación asertiva.

## **II. TIEMPO**

120 minutos

## **III. MATERIALES**

- Lapiceros, plumones
- Pizarra.
- Fotocopias de la Ficha Nro.1 para cada niño(a).
- Ficha Nº 2

## **IV. PROCEDIMIENTO**

1. Saludar a los niños de manera expresiva y sonriente. Se comentará sobre la tarea anterior, reforzando la idea principal de la sesión anterior.
2. El facilitador entregara la Ficha Nº 1 y solicitará que contesten la siguiente pregunta: ¿Qué es lo que está sucediendo en cada figura?
3. Luego, el facilitador propiciará la reflexión, pidiendo a los niños(as) que contesten la pregunta número 2 de la Ficha Nº1.
4. El facilitador explicará utilizando los ejemplos de los niños y niñas que existen básicamente tres estilos o formas de comunicarnos en nuestra vida y son los siguientes.

### **ESTILOS DE COMUNICACIÓN**

Estilo agresivo consiste en decir lo que piensas, sientes, quieres u opinas sin respetar a las demás personas. Las formas más usuales de este estilo de comunicarse son los gritos, los golpes, los insultos, etc.

Este estilo favorece los conflictos, peleas y genera más agresión

El estilo pasivo consiste en evitar decir lo que piensas, quieres u opinas porque tienes miedo de las consecuencias o porque no sabes expresar tus derechos.

El estilo adecuado ó asertivo consiste en decir lo que tú piensas, sientes, quieres u opinas sin hacer daño a los demás, expresando las cosas de manera franca, honesta y no amenazadora, respetando tus derechos y los derechos de los demás.

(I) ESTILOS DE COMUNICACIÓN			
	AGRESIVO	PASIVO	ASERTIVO
COMUNICACIÓN	Insulta, golpea y no respeta a las personas.	Callado, no expresa lo que piensa y siente. Fácilmente se deja dominar.	Dice lo que siente y piensa de manera respetuosa, defiende sus derechos.
COMPORTAMIENTO	Dominante	Permite que los demás decidan	Confianza en si mismo. Proactivo
SEÑALES NO VERBALES	Señala con el dedo. Morada desafiante	Postura sumisa	Mira a la persona, en postura de atención
RESULTADO	Temido por los demás	Pierde el respeto de los demás	Mantiene buenas relaciones

1. El facilitador dará algunos ejemplos de respuestas asertivas

Situaciones	Respuestas asertivas
Tu amigo está jugando contigo , de pronto de empuja muy fuerte	“ Por favor ten más cuidado de lo contrario ya no jugaré “
Tu amiga te ensucia la mochila por jugar	“Me molesta tu juego brusco, ayúdame a limpiarla.
Por casualidad botas su chupete de tu amigo	“ Te pido disculpas, mañana te comprare uno”

2. A continuación, el facilitador leerá algunas situaciones de la cartilla Nº 2 los niños responderán de forma verbal. levantando la mano o señalando algunos voluntarios
3. Se terminará comunicando que la próxima sesión se reforzará el tema de la asertividad

## **SESIÓN 4: TIPOS DE COMPORTAMIENTO AGRESIVO VS. PASIVO (BULLYING), OPOSICIONISMO Y RESPONSABILIDAD.**

### **I. Objetivos**

- Conocer y asimilar las principales manifestaciones de conductas violentas en los establecimientos educacionales de nuestro país.
- Informar a nuestros compañeros de clase sobre el fenómeno Bullying
- Al tratar y manejar el tema, contribuir en la prevención del fenómeno de la violencia en las escuelas.
- Lo que se espera que los niños aprendan
  - Sé lo que significa ser testigo de la intimidación.
  - Sé que los testigos pueden mejorar o empeorar la situación, según cómo actúen.
  - Sé lo que podría sentir el ser testigo de, y blanco del “bullying”.
  - Puedo decir por qué en ocasiones los testigos se unen a participar con la intimidación, o no acusan a los acosadores.
  - Puedo decirles algunas maneras de ayudar a sentirse mejor a alguien que está siendo intimidado.
  - Sé que a veces la intimidación es difícil de detectar, y sé qué hacer si sospecho que está ocurriendo, pero no estoy seguro.
  - Puedo resolver una situación de “bullying” junto a otras personas.
  - Comprendo que la propagación de rumores y el uso de apodos pueden considerarse comportamientos intimidatorios.
  - Puedo explicar la diferencia entre intimidación directa e indirecta.
  - Puedo explicar algunas de las formas a través de las cuales una persona (o grupo de personas) pueden ejercer poder sobre otro.
  - Conozco algunas de las razones por que la gente intimida a otros.
  - Conozco algunas maneras de alentar a niños que tienen comportamientos intimidatorios, a tomar otras decisiones.
  - Puedo nombrar una gama de estrategias que conozco para manejar mis sentimientos en situaciones de “bullying”, y para la resolución de problemas cuando estoy involucrado en alguno.

## **II. TIEMPO:**

120 Minutos

## **III. MATERIALES**

- Lapiceros, plumones
- Pizarra.
- Papelotes
- Cartulinas

## **IV. Procesamiento**

**Nombre de la Dinámica: “Puedo decirles lo que es el bullying”**

1. Pregunte a los niños qué es lo que saben acerca del bullying, usando la técnica “lluvia de ideas” y remembre junto a ellos los trabajos que hayan realizado previamente respecto a este tema.
2. Escriba las ideas de los niños en tres columnas: Sobre el bullying/ Ejemplos de bullying: Cómo se sienten los afectados.

Es posible que aparezcan ejemplos que no correspondan a bullying, inclúyalos también. En caso de que no aparezcan, de usted los siguientes ejemplos:

*“Samuel y su pandilla siempre dejan a Nicolás fuera de los partidos de fútbol que se arman en el patio, a pesar de que Nicolás tiene muchas ganas de jugar. Samuel nunca dice que no quiere que Nicolás juegue, pero siempre tiene excusas como: que ya son demasiados, que llega muy tarde, que no se mantiene en la posición que le corresponde, etc”.*

*“Lisa y Diana tienen una discusión en el patio y terminan tirándose del pelo y de la ropa, hasta que el delantal de Lisa se raja, y ella va corriendo a decírselo a su profesora”.*

3. Extraiga de las ideas dadas por los niños las características claves del bullying:
4. No ocurre en una sola oportunidad; se mantiene en el tiempo y se repite una y otra vez. Destaque palabras relevantes que hayan dado los niños, como, por ejemplo: “todos los días”, “nuevamente”, “todo el tiempo”, “a cada rato” etc.
5. Es deliberado, hace daño a propósito, no es hacer daño accidentalmente.
6. Es injusto, el amedrentador es más fuerte, más poderoso o están en superioridad numérica, y aunque ellos lo están disfrutando, la persona a quien están amedrentando no lo está disfrutando.
7. Vuelva sobre los ejemplos dados por usted y “piense en voz alta”, usando los tres criterios anteriores para decidir si corresponde o a bullying Pida algunos alumnos

“pensar en voz alta” para decidir si otros ejemplos corresponden o no a bullying.  
Alumnos

8. Trabajo en grupo: entregue a cada grupo un paleógrafo y pídale que al centro escriban las palabras “Bullying es .... Luego cada grupo debe generar ejemplos de bullying, anotarlos y finalmente pensar y anotar una definición de bullying.

## **SESION N° 5 COMUNICACIÓN VERBAL Y NO VERBAL**

### **I. Objetivos**

Que el alumno reflexione sobre los signos no verbales que se utilizan al felicitar y al pedir perdón y que los ejercite.

### **II. Tiempo**

120 Minutos

### **III. Materiales**

- Pizarra
- Plumones
- Papelotes
- Cartulinas
- Escena 1
- Escena 2
- Escuchad la siguientes escenas de la película “Novios” y reflexionad sobre los gestos que pueden estar realizando los personajes. Después interpretad la escena realizando los gestos adecuados.

### **IV. Descripción**

1. Organizamos la clase en grupos de seis personas. Presentamos a los alumnos la escena 1 sin imagen. Seguidamente, se les entrega el material 6, en el que aparece la trascipción de la escena. Cada grupo tiene que imaginar qué signos no verbales realizan los personajes para felicitar a los novios, teniendo en cuenta la situación y la relación entre los personajes. A continuación, tienen que representar la escena con los signos que hayan elegido. El resto de los alumnos evaluará si los gestos que han escogido sus compañeros son adecuados para esa situación. Después, se presenta otra vez la escena a los alumnos, pero esta vez con imágenes. Por ultimo, en caso de que los alumnos no hayan utilizado en el ejercicio todos los signos que se utilizan para felicitar, se les pregunta si conocen otros gestos que se utilicen para realizar esta misma función y se hace un repaso de los mismos.

2. Se presenta la escena 2 sin imagen (véase el Material). Los alumnos tienen que imaginarse qué gestos podría estar realizando la persona que está pidiendo perdón. Se

realiza una puesta en común y, después, se pide a algunos alumnos que escenifiquen la secuencia. Por último, se muestra la escena con imagen. que en la puesta en común no se hayan expuesto todos los signos no verbales que se utilizan para pedir perdón, se pregunta a los alumnos si conocen otros signos que se utilicen en la misma situación y se hace un repaso de los mismos.

## **MATERIAL**

### **Escena 1:**

Felicitar

Arturito- Cristal, mi vida, ¿quieres casarte conmigo?

Cristal- Si.

Arturito baja del escenario y se acerca a Cristal. (Gesto: \_\_\_\_\_ )

Paz (La madre de Arturito)- ¡Hijo!, ¡Hijo! (Gesto: \_\_\_\_\_ )

El padre de Cristal- Que calladito te lo tenías, ¡eh!. (Gesto: \_\_\_\_\_ )

Paz- Cristal, hija, que no das crédito.

El padre de Cristal de dirige a Arturito.

El padre de Cristal- ¡Champion! (Gesto: \_\_\_\_\_ )

Paz- ¡Arturo!, ¡Que...!, ¿No vas a venir a felicitarlos?

Un amigo de Cristal- ¡Tu estás loca! (Le dice al oído a Cristal)

Arturo se acerca a Cristal y le habla en voz baja.

Arturo- (Se acerca a felicitar a Cristal) Dentro de cinco minutos te espero en la cocina. (Gesto: \_\_\_\_\_ )

(Soluciones: 1. Beso y abrazo/ 2. Besos recíprocos en la mejilla/ 3. Beso en la frente y abrazo/ 4. Palmada en la parte superior de la espalda/ 5. Beso en la mejilla.)

### **Escena 2:**

Pedir perdón

El cura: Siento mucho lo de anoche. Tuve... una reacción absurda, indigna de un buen cristiano. ¡Estoy terriblemente avergonzado! (Después, el cura y su amigo se sonríen)

### **Observaciones de la dinámica**

Hay que tener presente que el objetivo principal de este ejercicio no es que el alumno adivine los gestos que se realizan en la película, sino que lo que se pretende es que el alumno reflexione sobre los signos no verbales que se pueden usar en las situaciones comunicativas que nos ocupan. También es conveniente mencionar que en la Escena 1 aparecen signos no verbales con los que no nos interesa trabajar, como, por ejemplo, el beso en la frente. En estos casos se explicará a los alumnos que algunas personas en lugares realizan esos gestos. Sin embargo, no es necesario que los aprendan, pues no se consideran signos representativos.

## **SESION 6: MANEJO DE LAS EMOCIONES. COMO LIDIAR CON EL ENOJO.**

### **IDENTIFICANDO Y EXPRESANDO MIS EMOCIONES**

#### **I. OBJETIVO:**

- Que los niños y las niñas logren Identificar sus propias emociones
- Reconocer y poner en práctica habilidades para identificar y controlar emociones.
- Aprender a describir y a expresar emociones. Promover la reflexión sobre las emociones y las situaciones que las provocan.

#### **II. Tiempo**

120 minutos

#### **III. MATERIALES:**

- Lapicero o Lápiz
- Plumones
- Colores
- Hojas de colores
- Cartulinas de colores (con emociones escritas miedo, asco, sorpresa, felicidad, ira, amor, vergüenza, culpa, tristeza, alegría, celos, envidia, etc. ),
- Cinta adhesiva

#### **IV. PROCEDIMIENTO:**

1. Saludamos a los niños y a las niñas demostrando alegría y satisfacción por compartir esta sesión, reforzando la idea principal del Módulo anterior
2. REPRESENTACION DE SENTIMIENTOS

Teniendo en cuenta el listado de emociones o sentimiento a cada participante se le coloca en la frente una cartulina con una emoción escrita previamente por los monitores (usar cinta adhesiva para que no se caiga), de modo que, todos menos él, puedan ver la emoción que tiene. Así, el resto del grupo debe decirle situaciones que provocan dicha emoción para que, con esa información, el participante pueda auto-descubrir de qué emoción se trata. Dicho procedimiento se realizará con cada participante.

Se le pide al resto del grupo que debe decirle situaciones que provocan dicha emoción Así, el resto del grupo debe decirle situaciones que provocan dicha emoción para que, con esa información, el participante pueda auto-descubrir de qué emoción se trata.

3. El facilitador explicara que es importante aprender a identificar nuestras emociones y aprendan a controlarlas según las circunstancias o situaciones en que nos encontramos. Las emociones son la alegría, la tristeza, el miedo, la cólera:

- La alegría se manifiesta cuando nos ocurre algo agradable, por ejemplo: si te sacas una buena nota, o si ganas un concurso o cuando es tu cumpleaños.
- La tristeza aparece generalmente cuando nos sucede algo desagradable, por ejemplo: si se muere tu mascota, o cuando pierde tu equipo favorito, o si tu amigo se va del colegio
- El miedo aparece cuando nos asustamos por algún objeto o situación, por ejemplo: cuando vemos una película de terror, o cuando estamos solos en la oscuridad.
- La cólera es por lo general cuando sentimos disgusto por algún hecho, por ejemplo: si un amigo se comió nuestra lonchera, o si nuestro hermano rompió nuestro juguete

Estas emociones aparecen a veces en forma inesperada y tiene un significado diferente para cada uno de nosotros, se caracteriza por ser intensas y breves. Cuando aparece una emoción inmediatamente hay cambios en nuestro cuerpo, como: sudor, calor, temblor, latidos del corazón acelerados, respiración agitada, cara roja, frío, calor, ceño fruncido, cejas levantadas, sonrisa, lágrimas en nuestras manos frías, transpiración

**Emoción:** Es el estado físico y mental que se produce en una persona como respuesta a una situación inesperada y que tiene un significado particular para cada persona. La reacción emocional es por lo general, intensa y breve, y se acompaña de una reacción afectiva que puede ser agradable o dolorosa.

Las Emociones son capaces de transformar, impulsar o influenciar nuestros comportamientos.

5. El facilitador dividirá en cuatro grupos (o por filas) a los niños e indicará que en cada grupo los niños en forma individual van a dibujar una situación donde se vea demostrado la expresión de una emoción: alegría, tristeza, miedo y cólera y también escribirán las características físicas que aparecen cuando están sintiendo esa emoción (Ejemplo: se pone rojo, se agita) que pueden ser observadas por el resto de personas.
6. Seguidamente el facilitador solicitará a uno o dos integrantes de cada grupo o fila que muestren su dibujo y que verbalice qué sienten cuando está presente esa emoción, y que hacen.
7. El facilitador felicitará a los niños y niñas por su participación en la presente sesión y finalizará la sesión con aplausos.

## **SESIÓN 7: EMPATÍA Y CONSIDERACIÓN POR EL OTRO APRENDIENDO A DESARROLLAR EMPATIA**

### **I. OBJETIVO:**

- Lograr que los niños y las niñas conozcan y desarrollen la habilidad de la empatía para entender mejor a las personas

### **II. TIEMPO:**

120 Minutos

### **III. MATERIALES:**

- Lapicero
- Plumones
- Papelotes

### **IV. PROCEDIMIENTO:**

1. Saludamos a los niños y a las niñas mostrando satisfacción y alegría por compartir la presente sesión, reforzando la idea principal de la sesión anterior.
2. El Facilitador relatará la siguiente historia:

*Javier sufrió un accidente teniendo que ser enyesado el brazo derecho, y en esa semana él tenía que participar en el campeonato de basket representando a la selección del colegio, al encontrarse con Miguel este se sorprende de verlo así y le pregunta ¿qué te paso? y le manifiesta que lo lamenta lo que le ha sucedido y que realmente si a él le sucediera lo mismo también se sentiría muy triste. Y José que es el otro amigo íntimo de Javier, lo miró y solo le dijo, "hola" y siguió caminando*

El Facilitador preguntará:

- ✓ ¿Qué han observado en esta situación?
- ✓ ¿Cómo sentirá Javier ante actitud de Miguel?
- ✓ ¿Cómo sentirá Javier ante actitud de José?
- ✓ ¿Ustedes han visto o han vivido situaciones similares?

3. El Facilitador explicará que la capacidad de comprender a las personas o ponerse en lugar del otro se llama empatía:

La empatía es la capacidad de captar los sentimientos, necesidades e intereses de los demás y ponerse en el lugar del otro, compartiendo ayudando y siendo tolerantes. La **empatía** se va construyendo cuando vamos conociendo a las personas, cuando los escuchamos y cuando nos vamos relacionando con ellas.

Los sentimientos que compartimos pueden ser tanto los negativos como (tristeza, cólera) como los positivos (alegrías)

### **¿Cómo desarrollamos la empatía?**

- ✓ Teniendo en cuenta que las personas tenemos derechos.
  - ✓ Teniendo siempre una disposición de ayuda.
  - ✓ Teniendo disposición a escuchar.
  - ✓ Siendo cálido y no indiferente.
  - ✓ Teniendo buen sentido del humor.
  - ✓ Siendo honesto en tus relaciones.
  - ✓ Podemos decir que la empatía involucra nuestras propias emociones y de esta manera entendemos los sentimientos de los demás.
4. El Facilitador, solicitará la participación de 5 alumnos para dramatizar la siguiente situación:

*Luís y Jaquelin se encontraban jugando en la hora de recreo, cuando de repente observan a Raúl que está sentado en una esquina, callado y con el rostro triste, se le acercan y le preguntan ¿qué le pasa porque no juega si él es inquieto y juguetón?,*

*“Raúl les contesta la verdad es que estoy triste porque han despedido a mi papá del trabajo y no sabemos qué hacer y mi mamá me ha dicho que voy a tener que vender caramelos”.*

*Jacqueline le dice, que es muy triste lo que te está pasando, y le avisan a la profesora para que converse con Raúl.*

5. El facilitador solicitará a cada uno de los alumnos que respondan en su cuaderno de habilidades las siguientes preguntas
  - ¿Qué pasó en esta situación?
  - ¿Qué habilidad de empatía demostró Jaquelin?
6. Pedir a dos o tres de ellos que lean sus respuestas:
7. Señalar finalmente que la empatía es importante porque además de compartir los sentimientos con el otro podemos ser más comprensivos y tolerantes.
8. El Facilitador felicitará a los niños y a las niñas por su participación en la sesión y pedirá aplausos, al finalizar la sesión.

## **SESION 8: SOLUCION DE PROBLEMAS**

### **I. Objetivo**

Identificar y utilizar los procedimientos adecuados para la solución de problemas

### **II. Tiempo**

120 minutos

### **III. Materiales**

- Una sábana (o trozo de papel grande)
- Papelotes
- Plumones
- Pizarra
- Hoja con el Ciclo de la Solución de Problemas

### **IV. Procedimiento**

#### **Ideas a trabajar**

- Tipos de problemas
- Características de los problemas
- Procedimientos en la solución de problemas
- Reconocimiento e identificación del problema.
- Definición de la naturaleza del problema.
- Disponibilidad de recursos.
- Planificación de pasos para la resolución del problema.
- Combinación de los pasos en una estrategia.
- Monitoreo del proceso de resolución.
- Evaluación de la solución.
- Habilidades cognitivas para la solución del problema
  - o Tipos de razonamiento
  - o Deductivo
  - o Inductivo
  - o Solución de problemas por ensayo y errores
  - o Por intuición
  - o Metodológicamente (algoritmo)

- o Heurística (empíricamente)
- Habilidades socio conductuales para la solución de problemas
- o Solicitar ayuda de otras personas
- o Solicitar opinión de otras personas
- o Opiniones para la evaluación de la solución.

### **Dinámica: ciclo de “Solución de problemas”**

Previamente se ha escrito “el ciclo de la solución de problemas” en un papelote o pizarra, ver recuadro.

### **“CICLO DE LA SOLUCIÓN DE PROBLEMA”**

Seguidamente se pasa a exponer, brevemente, el ciclo de la solución del problema.

- Se entrega 5 hojas de papel bond a cada participante, ellos en base a sus vivencias y con la ayuda del facilitador resolverán los siguientes puntos:

#### **1. Identificación del problema**

Identificando mis problemas

- Teniendo en cuenta los obstáculos, situaciones de incertidumbre, posibilidades, intereses, Hacer una lluvia de ideas para identificar los principales problemas personales a los que se debe de dar solución
- Hacer una relación de posibles problemas que requieren solución.

#### **2. Priorizando mis problemas**

- Clasificar los problemas de acuerdo a los siguientes criterios
- A. Problemas importantes que demandan urgente solución
- B. Problemas importantes, pero no urgentes
- C. Problemas urgentes, pero no importante

#### **3. Definición del problema**

- Elegido el problema de mayor importancia y de mayor urgencia, definirla en pocas palabras de manera objetiva y precisa (realista y exactamente)

#### **4. Análisis de problema**

- Buscan otras opiniones relacionadas con el problema, sus causas, alternativas y consecuencias deseadas.

Preguntan y escuchan las opiniones de los compañeros de grupo, profesores, otros.

Mantienen una actitud abierta para recibir opiniones.

- Identificando sus causas sistemáticamente

Utilizan: Árbol de problemas, lluvia de ideas, otras técnicas

- Priorizan las causas

Hacen una relación, ordenando las causas de acuerdo a su importancia.

#### **5. Generación de soluciones**

- Generación de alternativas

A cada causa habrá que darle una orientación positiva, ejemplo: causa: reducido tiempo para estudiar; solución: incrementar el tiempo para estudiar. / Causa: escasa estrategias de técnicas de estudio; Solución: incrementar estrategias de Técnicas de Estudio.

#### **6. Identificar criterios**

- El tiempo disponible para solucionar el problema
- La cantidad de recursos (materiales, financieros, habilidades) con que se cuenta
- La pertinencia de la solución con el problema (¿la alternativa solucionará el problema de manera efectiva?)
- Riesgos o consecuencias, consecuencias inmediatas, a corto y largo plazo, positivas, negativas.
- Aplicación práctica (es fácil, sencilla)

#### **7. Evaluar alternativas**

- Se evalúan en base a los criterios arriba señalados
- Evalúan las ventajas o desventajas, las consecuencias de cada solución
- Alternativas más prácticas, realizables, de aplicación sencilla.
- Nivel de eficacia de las alternativas
- Pertinencia de la solución con el problema

## **8. Elegir las alternativas**

- En base a la tabla resultante de la evaluación de alternativas

## **9. Planificación**

- Elaborar un plan operativo:
  - Objetivo
  - Metas/tiempo
  - Cronogramas (si se desea usar el modelo de cronograma del proyecto)

## **10. Ejecución**

- Desarrollar el cronograma

## **11. Evaluación**

- Este es un punto transversal a todo el proceso, para el inicio del proceso, durante y después.

### **Segunda Parte**

**Dinámica** Título: Dar la vuelta a una sábana

#### **Objetivo:**

- Favorecer la colaboración entre compañeros.
- Estimular la búsqueda de soluciones a partir de la colaboración ante los conflictos.

#### **Explicación:**

Colocamos una sábana (o trozo de papel grande) en el suelo y se suben encima varias personas de manera que ocupan la mitad del espacio. A continuación, se les pide que den la vuelta a la sábana. Habrán de ponerla boca abajo sin salirse de ella.

#### **Comentarios/Observaciones:**

Analizamos los problemas habidos, sus causas, sus consecuencias, las diferentes posturas tomadas por cada persona, las diferentes soluciones aportadas.

¿Hay personas que destapan los conflictos y personas que se callan? ¿Cuál de las dos cosas se favorecen más en esta sociedad, en la familia, en los centros de enseñanza? ¿Quién se considera en el grupo de las personas que destapan el conflicto o de las que se callan? ¿Crees en principio que todos los conflictos pueden tener solución?

## **Logros**

1. Ante un problema, primero identifica exactamente de qué se trata.
2. Ante un problema, primero identificar cual fue su origen.
3. Compara cada solución posible con otras para encontrar la mejor solución a al problema.
4. Ante un problema elije la mejor solución, pero coherente con el problema.
5. Pide ayuda a personas con más experiencia para la solución del problema.
6. Solucionado un problema, analiza lo que pasa después.
7. Es consciente que la solución a su problema afectará a los que le rodean.

## **SESION 9 EQUILIBRIO ENTRE LA INICIATIVA Y TOMA DE DECISIONES PERSONALES CON EL TRABAJO EN EQUIPO**

### **I. Objetivo:**

- Solucionar las diferencias existentes entre los miembros del grupo.
- Facilitar la discusión y la negociación.
- Desarrollar el respeto y la solidaridad. Evitar conflictos.
- Llegar a un acuerdo.
- Identificar y poner en práctica habilidades para la toma de decisiones.

### **II. Tiempo**

120 Minutos

### **III. Materiales**

- Plumones
- Pizarra
- Cartulinas
- Copias del Ejemplo Dilema 1
- Copias del Ejemplo Dilema 2
- Copias del Ejemplo Dilema 3

### **IV. Procedimiento**

#### **Ideas a trabajar**

- Importancia de la toma de decisiones
  - o Posibilidad de aprovechar oportuna y adecuadamente las diferentes circunstancias que se presenten como oportunidades de superación y desarrollo personal.
- Para la toma de decisiones se debe:
  - o Conocer los pasos o procedimientos adecuados.
  - o Contar con objetivos precisos.
  - o Contar con criterios o referentes para la toma de decisiones.
  - o Contar con estrategias para informarse adecuadamente.
  - o Contar con la información precisa del tema.
  - o Tener en cuenta los riesgos en la toma de decisiones.

- o Tener en cuenta los principales errores en la toma de decisiones.
- o Contar con una lista de prioridades personales.
- o Tener en cuenta posibilidades y opciones provenientes de otras fuentes.

### **Dinámica:**

- Se preparan 9 “regalos” envueltos con papel de diferentes colores y de diferentes tamaños, de acuerdo a los siguientes criterios:
  - o Tres amarillos pequeños.
  - o Tres rojos grandes.
  - o Tres verdes medianos
- El contenido de los regalos son dilemas, en este sentido se preparan tres dilemas diferentes, se saca tres copias de cada dilema, de manera que en cada uno de los regalos amarillos se pondrá el dilema “A”, en los rojos los dilemas “B”, y así con los verde.
- Los participantes se organizan en tres sub grupos (nombre del grupo, líder, secretario, como los integrantes del sub grupo decidan).
- A cada sub grupo se presenta los tres “regalos” u opciones, para que selecciones solo uno.
- Cada grupo deberá explicar porque se han decidido por el “regalo” determinado
- Los ejemplos de dilemas podrían ser:

### **Ejemplo Dilema 1**

Juan siempre ha tenido gusto por ejercer y defender el derecho propio y el de los demás, ahora que termina la secundaria, ha logrado una beca integral (incluye gastos) para estudiar Derecho en una universidad de Lima, sin embargo, se le ha presentado la oportunidad de trabajar ganando 2000 soles al mes, esto implica ir a zonas muy alejadas sin acceso a carreteras, por tres años. La opción parece importante y necesaria, ya que tiene 3 hermanos menores que apoyar y la madre atraviesa por una situación de salud muy delicada, que requiere de costosas operaciones y medicinas.

¿Que debe de hacer Juan?

### **Ejemplo Dilema 2**

Luis cuando tenía 18 años estaba metido en la droga y en compañía de otros dos jóvenes de su edad asaltaron la vivienda de una mujer viuda, madre de dos niños pequeños y le robaron 2500 soles, que la señora tenía para pagar el colegio de sus tres hijos, alimentación del mes, y otros gastos, además se llevaron algunos objetos de valor y recuerdos familiares, valorados en 3000 soles. La sentencia de la Audiencia judicial lo condenó en el 2005 a más de dos años de prisión, al año salió de la prisión. La sentencia

fue apelada por la agraviada y la corte judicial ratificó la condena 7 años después. Luis en este tiempo (2012) se ha casado, tiene un hijo de 5 años, es un padre ejemplar, trabaja en Saposoa como peón en una empresa de construcción de carretera. Ahora tiene que cumplir el año de cárcel que le queda. Su abogado ha pedido el indulto para Luis, alegando que ya está reinsertado en la sociedad, y que tiene responsabilidades familiares.

¿Se le debe indultar?

### **Ejemplo Dilema 3**

En la clase se ha roto el cristal de una ventana, como consecuencia de la mala conducta de un alumno. El profesor pregunta quién ha sido, diciendo que si el culpable no aparece toda la clase tendrá que pagar su reparación, además de sufrir otros castigos. Un grupo de alumnos saben quién es el responsable, pero deciden no decir nada, porque el alumno causante del problema es amigo de ellos, y no quieren ser acusados de "soplones" ni "traidores". Además, quieren evitarse los problemas y molestias que les causaría su confesión.

En consecuencia, toda la clase es castigada. ¿Ves correcta la conducta de esos alumnos? ¿Tú qué harías en un caso similar?

### **Dinamica: Jurado 13**

#### **- DESARROLLO:**

Utiliza los mismos roles que un jurado tradicional: el juez, el jurado, testigos, fiscal, defensor, y acusado; y tiene la misma mecánica que un juicio.

Sobre un determinado tema se prepara una “Acta de acusación” donde se plantea qué y por qué está enjuiciando al acusado. El acusado es el problema que se va a tratar. Una vez elaborada el acta de acusación, se reparten los siguientes papeles entre los participantes: Un juez, 2 Secretarios de actas (toman notas de cada participación), 5 a 7 jurados (dan un veredicto en base a las notas de los secretarios).

El resto del grupo se dividirá en dos grupos, uno que defienda al acusado y el otro que está en su contra. El número de jurado, testigos, etc., puede variar según el número de participantes. El grupo que está en contra nombra Fiscal, y prepara sus pruebas y testigos. Los grupos se reúnen para discutir y preparar su participación con el Acta de Acusación. El jurado y el juez deben revisar el acta con detalle. Una vez preparados los grupos se inicia el juicio.

### **Logros**

Los participantes:

1. Busca información precisa que ayude a entender la situación.
2. Considera los riesgos de una elección antes de poner en práctica una decisión.
3. Examina toda la información que dispone sobre las diferentes opciones.
4. Calcula los posibles resultados antes de realizar una acción.
5. Escucha atentamente diferentes opiniones.

6. Desarrolla una lista de prioridades que ayuden a reflexionar sobre el tema.

7. Se asegura que la información que dispongo del tema es correcta.

## **Sesión 10: Revisión de las habilidades sociales aprendidas y cierre del taller.**

### **I. OBJETIVO:**

- ✓ Que los niños y niñas conozcan la importancia de utilizar las habilidades sociales.
- ✓ Favorecer el desarrollo de la expresión facial y corporal
- ✓ Utilizar la memoria
- ✓ Fomentar la atención
- ✓ Tener conocimiento de sí mismo y de los demás
- ✓ Reforzase los saberes previos

### **II. MATERIALES**

- Papel
- Plumones
- Tijeras
- Cartulinas
- Ficha de Evaluacion

### **III. TIEMPO:**

120 minutos.

### **IV. PROCEDIMIENTO:**

1. Saludar a los niños y niñas, demostrando alegría y satisfacción por compartir esta sesión.

1. Explicar que esta será la última sesión a trabajar
2. Se hará el repaso de las habilidades sociales tocadas anteriormente
3. Se realizara la Dinámica

#### **Dinámica de quien soy**

#### **CONTENIDOS:**

- Expresión facial y corporal
- Memoria
- Atención
- Conocimiento inter e intrapersonal

## **DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD:**

La actividad consistirá en que un grupo de personas tendrán que estar atentos a la persona que tenga que imitar por azar, para adivinar la persona de quien se trata, de esta forma, se desarrollarán los contenidos anteriormente expuestos.

## **DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD:**

En primer lugar, se sentarán en semicírculo alrededor del “escenario” que montarán las educadoras. Una vez colocados en su sitio, las educadoras pedirán a los participantes que imaginen que están en un programa de televisión en el que ellos serán los concursantes y las educadoras serán las presentadoras, por lo que, una vez metidos todos en el papel empezará la actividad.

Para comenzar la actividad, se preguntará quién quiere ser voluntario, si hay más de un candidato para salir, se llamará al azar a los alumnos

Después de tener al candidato, éste cogerá un papel de la bolsa (donde estarán los nombres de todas las personas de la clase, incluido el de las educadoras) y deberá imitar mediante gestos, voz, posturas... al compañero que le haya tocado en el sorteo. Mientras éste coge el papel de la bolsa, una de las educadoras, tocará un tambor para captar la atención de los demás alumnos y, a la vez, crear un poco de emoción.

Mientras la persona está imitando, nadie podrá decir quién es la persona que cree hasta que una de las educadoras toque el silbato, como señal de que ya pueden alzar la mano para coger el turno de palabra. Si pasa un tiempo y los participantes no saben de quién se trata, la persona que imita podrá dar una pista para facilitar el conocimiento de ésta. Por ejemplo, puede decir la edad de la persona, alguna característica física...

Finalmente, la persona que acierte, se convertirá en la mano inocente del sorteo para elegir a la siguiente persona a imitar; le dará el papel, sin mirar el nombre, a la persona que tendrá que imitar, que será la persona a la que han imitado la vez anterior.

La persona que acierta, además de ser la mano inocente de la siguiente ronda, tendrá como recompensa una piruleta.

Las consignas que les daremos son:

- Levantar la mano para poder tener el turno de palabra.
- No se darán los turnos de la palabra hasta que la presentadora (educadora) no toque el silbato (de esta forma, se permitirá que la persona que imita no sea interrumpida)
- Respetar el turno de palabra.
- Si se alza la cartulina verde es que han acertado la solución y, por tanto, será el ganador/a de la ronda, de lo contrario, si se levanta la cartulina roja es que no han acertado con la solución y, por tanto, se pasará a coger el turno de palabra de otro participante hasta que acierten.

5. Se tomará la final de Salida a los alumnos

# **Casos Clínicos**

## **CASO 1**

**Karen Roxana Ordoñez Cornejo**

## ANAMNESIS

### I. DATOS DE FILIACIÓN

<b>Nombres y apellidos</b>	: A.E.E.
<b>Fecha de nacimiento</b>	: 25 noviembre 2012
<b>Edad</b>	: 4 años
<b>Lugar de nacimiento</b>	: Arequipa
<b>Sexo</b>	: Masculino
<b>Lugar que ocupa</b>	: Hijo único
<b>Grado de instrucción</b>	: Inicial 4 años
<b>Procedencia</b>	: Arequipa
<b>Informante</b>	: Los padres
<b>Lugar de entrevista</b>	: Departamento de Psicología del centro de intervención
<b>Fecha de entrevista</b>	: 21 de marzo
<b>Evaluadora</b>	: Karen Roxana Ordoñez Cornejo

### II. MOTIVO DE CONSULTA

El niño llega a consulta traído por su madre, quien refiere que su niño tiene un mal comportamiento caracterizado por desobediencia a las indicaciones, cuando quiere pedir algo llora y continuos berrinches donde frente a una solicitud del niño, llora, patalea y grita. Este tipo de comportamiento los tiene desde hace 6 meses.

### III. PROBLEMA ACTUAL

A. es un niño que muestra un mal comportamiento, no obedece ordenes cuando se le indica repitiéndole varias veces una orden para que la ejecute, también cuando él quiere algo suele empezar a gritar, llorar y patalear. Posee reacciones violentas llegando muchas veces a insultar y agredir a sus padres, sobre todo a su mamá cuando se le llama la atención por un mal comportamiento.

## **IV. HISTORIA PERSONAL**

### **1. ETAPAS DE DESARROLLO**

#### **A. ETAPA PRE-NATAL**

El niño proviene del primer embarazo de la madre y fue un niño deseado y planificado; el embarazo fue desarrollado de manera normal, con las atenciones médicas oportunas y sin complicaciones.

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

Su nacimiento fue de parto por cesárea después de 9 meses de gestación en un Centro de Salud, hubo el adecuado control prenatal, no se presentaron complicaciones en el parto. El bebé nació con un peso de 3 kilos 280 gramos teniendo contacto con la madre al nacer.

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

##### **Primer año**

###### **a) Alimentación**

Hubo una adecuada lactancia materna, probando las papillas a la edad de 7 meses aproximadamente, la madre continuó dándole la leche materna hasta los 10 meses, combinando ambos tipos de alimentación.

###### **b) Desarrollo psicomotor**

Levantó la cabeza a los 3 meses, se sentó solo a los 4 meses, a los 7 meses empezó a gatear, pero a los 9 meses se le detectó displasia en la cadera y tuvo que usar el arnés corrector durante un año y medio aproximadamente retrasando su desarrollo motor ya que empezó a caminar normalmente a la edad de 2 años aproximadamente, mostrando un predominio lateral diestro, teniendo siempre el apoyo de sus padres y familiares de alrededor en estos nuevos aprendizajes.

###### **c) Lenguaje**

En cuanto al lenguaje balbuceó cerca de los 6 meses y dijo sus primeras palabras al año de nacido, época en que también empezó a imitar sonidos onomatopéyicos.

**d) Educación de esfínteres y hábitos higiénicos**

La madre refiere que el niño empezó a controlar su esfínter vesical al año y 4 meses de nacido y esfínter anal a la edad de 1 año y aproximadamente, inició el vestirse y lavarse las manos y el rostro de forma independiente a la edad de 3 años aproximadamente, manteniendo una higiene personal adecuada.

**e) Sueño**

Durante su primer año dormía 10 horas en la noche, pero en el día dormía aproximadamente 3 a 4 horas, teniendo siempre un sueño tranquilo. Actualmente duerme de 10 a 8 horas apropiadamente además toma siestas por la tarde. Desde su nacimiento hasta la actualidad duerme con sus padres.

**f) Etapa escolar**

La primera vez que el niño fue al jardín lloró un poco, pero luego viendo a los demás niños entrando dejó de llorar y empezó a jugar; los siguientes días no mostró molestia o tristeza alguna al ir al jardín sino se mostraba muy entusiasta por ir. La madre refiere que actualmente el niño no tiene dificultades académicas.

## **2. ANTECEDENTES MÓRBIDOS PERSONALES**

**a) Enfermedades y accidentes**

La madre refiere que al niño se le detectó displasia a los 9 meses usando arnés corrector un año y medio aproximadamente aparte de ello sólo se enferma de gripe y resfriados. Manifiesta que necesitaba lentes, aunque el médico le dijo que esto no iba ser permanente.

**b) Personalidad pre-mórbida**

A es un niño sociable que se lleva bien con sus compañeros de jardín haciendo amigos con facilidad además posee una buena relación con su familia, pero esto se ve afectado con las discusiones que tiene con sus padres al momento de obedecer una orden y tornándose más reticente a obedecer y repetir las escenas de berrinches frecuentemente.

**c) Juegos**

Actualmente, A. gusta de jugar con sus juguetes y con sus compañeros del jardín desenvolviéndose naturalmente, pero le cuesta un poco compartir sus actividades de juego con otros niños manifestándose selectivo a juguetes vistosos para él y entregando los que no le hace falta a otros niños

**d) Sociabilidad**

El niño se lleva bien con sus compañeros de jardín además de tener amigos en los talleres a los cuales asiste, siendo muy sociable y haciendo amigos con facilidad. Muestra una conducta cordial y un trato de respeto frente a sus profesores, pero presenta una conducta desafiante con algunas personas adultas y en especial los desconocidos manifestando su dificultad para aceptarlos.

**V. HISTORIA FAMILIAR**

**A. Composición familiar**

Único hijo de padres jóvenes, la madre de 33 años, es docente de educación primaria pero actualmente no se encuentra trabajando y se dedica por completo a la casa. En cuando a su padre de 38 años, es Ingeniero Civil y trabaja fuera de Arequipa regresando cada 15 días a casa.

**B. Dinámica familiar**

El niño vive con sus padres y con sus abuelos paternos, la relación con su madre no es tan buena ya que tiene fuertes discusiones con ella sobre todo cuando le pide hacer algo, tiene mejor relación con su padre a pesar que no se encuentra mucho tiempo en casa. La madre indica que ella es la que pone la disciplina en el hogar utilizando solo llamadas de atención, pero cuando llega el padre de viaje muchas veces la desautoriza frente al niño causando confusión. En cuanto a la relación con los abuelos paternos nos indican que se llevan muy bien llegando a engrerír al niño, pero con los abuelos maternos también es aceptable pero no los frecuenta mucho por falta de tiempo.

La relación entre los padres ha sido adecuada y de respeto, pero esto se ha visto afectado debido a las discusiones que sostiene por la conducta de A.

## **VI. HISTORIA SOCIO-ECONÓMICA**

La familia de A. cuenta con una casa propia de construcción noble y con todos los servicios básicos de luz, agua y desagüe. El padre es el que actualmente sustenta la manutención del hogar.

## **VII. RESUMEN**

A. es un niño de 4 años de edad, que aparenta tener la edad referida, es de contextura delgada, cabello lacio y negro, usa lentes, Siendo hijo único.

El niño proviene del primer embarazo de la madre y fue un niño deseado y planificado; el embarazo fue desarrollado de manera normal, con las atenciones médicas oportunas y sin complicaciones su nacimiento fue de parto por cesárea después de 9 meses de gestación, hubo el adecuado control prenatal, no se presentaron complicaciones en el parto. Hubo una adecuada lactancia materna, probando las papillas a la edad de 7 meses aproximadamente,

Se le detectó a los 9 meses displasia en la cadera y tuvo que usar el arnés corrector durante un año y medio aproximadamente retrasando su desarrollo motor ya que empezó a caminar normalmente a la edad de 2 años aproximadamente, mostrando un predominio lateral diestro, teniendo siempre el apoyo de sus padres y familiares de alrededor en estos nuevos aprendizajes. En cuanto al lenguaje balbuceó cerca de los 6 meses y dijo sus primeras palabras al año de nacido Empezó a controlar su esfínter vesical al año y 4 meses de nacido y esfínter anal a la edad de 1 año y aproximadamente actualmente duerme de 10 a 8 horas y tomas siestas por la tarde, desde su nacimiento hasta la actualidad duerme con sus padres.

La primera vez que el niño fue al jardín lloró un poco, pero luego viendo a los demás niños entrando dejó de llorar y empezó a jugar, ya los siguientes días no mostró molestia o tristeza alguna al ir al jardín sino se mostraba muy entusiasta por ir.

A es un niño sociable que se lleva bien con sus compañeros de jardín haciendo amigos con facilidad además posee una buena relación con su familia, pero esto se ve afectado con las discusiones que tiene con sus padres al momento de obedecer una orden y tornándose más reticente a obedecer y repetir las escenas de berrinches frecuentemente.

Muestra una conducta cordial y un trato de respeto frente a sus profesores, pero presenta una conducta desafiante con algunas personas adultas y en especial los desconocidos manifestando su dificultad para aceptarlos.

El niño vive con sus padres y con sus abuelos paternos, la relación con su madre no es tan buena ya que tiene fuertes discusiones con ella sobre todo cuando le pide hacer algo, tiene mejor relación con su padre a pesar que no se encuentra mucho tiempo en casa. La madre indica que ella es la que pone la disciplina en el hogar utilizando solo llamadas de atención, pero cuando llega el padre de viaje muchas veces la desautoriza frente al niño causando confusión. En cuanto a la relación con los abuelos paternos nos indican que se llevan muy bien llegando a engreír al niño, pero con los abuelos maternos también es aceptable pero no los frecuenta mucho por falta de tiempo.

La relación entre los padres ha sido adecuada y de respeto, pero esto se ha visto afectado debido a las discusiones que sostiene por la conducta de A.

La familia de A. cuenta con una casa propia de construcción noble y con todos los servicios básicos de luz, agua y desagüe. El padre es el que actualmente sustenta la manutención del hogar.

---

**Karen Roxana Ordoñez Cornejo**

**Bachiller en Psicología**

## **HISTORIA ESCOLAR**

### **I. DATOS DE FILIACIÓN**

<b>Nombres y apellidos</b>	:	A.E.E.
<b>Fecha de nacimiento</b>	:	25 noviembre 2012
<b>Edad</b>	:	4 años
<b>Lugar de nacimiento</b>	:	Arequipa
<b>Sexo</b>	:	Masculino
<b>Lugar que ocupa</b>	:	Hijo Único
<b>Grado de instrucción</b>	:	Inicial 4 años
<b>Procedencia</b>	:	Arequipa
<b>Informante</b>	:	Los padres
<b>Lugar de entrevista</b>	:	Departamento de Psicología
<b>Fecha de entrevista</b>	:	25 de Marzo 2017
<b>Evaluadora</b>	:	Karen Roxana Ordoñez Cornejo

### **II. ANTECEDENTES DE LA HISTORIA ESCOLAR**

#### **PRE ESCOLAR**

A. no presentó problemas con relación a su desarrollo, ni dificultades en la adquisición de hábitos. Asistió al jardín desde los 3 años de edad, en el jardín es tranquilo, mostrando un comportamiento adecuado, en el juego sigue las reglas, comparte juegos con sus compañeros, no presentando dificultades para relacionarse, pero veces le cuesta un poco compartir No mostró complicaciones en los estudios o trabajos dejados por las profesoras.

#### **2.1.CONTEXTO ESCOLAR**

El niño tiene una buena relación con sus compañeros lo que contribuye a un adecuado desarrollo emocional, le gusta participar en el salón de clase refiere que tiene una adecuada relación con sus profesores.

Tiene una buena opinión sobre el jardín al que pertenece refiriendo que se “siente feliz, y que le gusta ir a jugar con sus amigos”.

## **2.2.CONTEXTO EDUCATIVO**

Los padres de A. están de conformes con el jardín al que asiste ya que tienen referencias de ser un buen centro de estudios para que pueda desarrollar todas las capacidades.

En lo referente a sus tareas, la madre es la que se encarga de ayudar a realizarlas teniendo un control de ellas mientras que el padre solo ayuda cuando regresa de trabajar, pero muchas veces el niño, no le hace caso a su papá al momento de hacerlas.

## **2.3. HÁBITOS DE ESTUDIO**

A. no tiene un tiempo específico para hacer sus tareas o ponerse a estudiar, poniéndose a discutir con su madre al momento de realizarlas, no le gusta realizar algunas tareas como la caligrafía ni los trabajos que le parecen difíciles.

## **2.4. SE ENCUENTRA MOTIVADO PARA APRENDER**

A. suele ser un alumno regular sin embargo cuando el trabajo le resulta difícil lo deja de lado y no pone de su parte para ser más cumplido, dejando sus tareas académicas y diciendo que “esas cosas todavía no le han enseñado”

## **2.5. USO DEL TIEMPO LIBRE**

En su tiempo libre mira películas, juega con sus juguetes, pinta y dibuja, va a talleres de estimulación y los días sábados hace talleres de natación

## **III. CONCLUSIONES**

- A. no presentó problemas con relación a su desarrollo, ni dificultades en la adquisición de hábitos.
- Ingresó al jardín a la edad de los 3 años
- No presenta dificultades para relacionarse con lo demás
- Le cuesta compartir con sus compañeros
- No cuenta con un tiempo específico para realizar sus deberes
- Frente algún trabajo escolar que le resulte difícil, opta por no hacerlo, no poniendo de su parte para su realización

#### **IV. RECOMENDACIONES**

- Estructurar un horario para la realización de sus tareas académicas, distribuyendo así adecuadamente su tiempo entre sus actividades académicas y personales.
- Motivarlo en la realización y participación de actividades académicas
- Determinar su estilo de aprendizaje con el fin de mejorar su rendimiento escolar.
- Tener mayor control en casa para monitorear el cumplimiento del horario y la aplicación de los hábitos de estudio.

---

**Karen Roxana Ordoñez Cornejo**

**Bachiller en Psicología**

## INFORME PSICOMÉTRICO

### I. DATOS DE FILIACIÓN

<b>Nombres y apellidos</b>	: A.E.E.
<b>Fecha de nacimiento</b>	: 25 noviembre 2012
<b>Edad</b>	: 4 años
<b>Lugar de nacimiento</b>	: Arequipa
<b>Sexo</b>	: Masculino
<b>Lugar que ocupa</b>	: Hijo Único
<b>Grado de instrucción</b>	: Inicial 4 años
<b>Procedencia</b>	: Arequipa
<b>Informante</b>	: Los padres
<b>Lugar de entrevista</b>	: Departamento de Psicología
<b>Fecha de entrevista</b>	: 31 de Marzo del 2017 07, 21,28 de abril del 2017
<b>Evaluadora</b>	: Karen Roxana Ordoñez Cornejo

### II. MOTIVO DE EVALUACIÓN

El niño llega a consulta traído por su madre, quien refiere que su niño tiene un mal comportamiento caracterizado por desobediencia a las indicaciones, cuando quiere pedir algo llora y continuos berrinches donde frente a una solicitud del niño, llora, patalea y grita. Este tipo de comportamiento los tiene desde hace 6 meses.

### III. OBSERVACIONES DE LA CONDUCTA

El evaluado es un niño de 4 años de edad, se muestra muy colaborador y entusiasta, se distrae un poco, pero realiza lo que se le pide, posee una gran imaginación. Es un niño sociable, alegre y muy conversador. Siempre trata de jugar y a veces no pone atención a lo que se le está diciendo que haga, pero después de un tiempo se pone a realizar las actividades que se le pide.

#### **IV. INSTRUMENTOS PSICOLÓGICOS UTILIZADOS**

- Evaluación del desarrollo en niños pequeños (Dayc)
- Inventario de Problemas conductuales y socioemocionales
- Escala de Evaluación de la Psicomotricidad en Preescolares

#### **V. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS**

##### **1. Evaluación del desarrollo en niños pequeños (Dayc)**

###### **- Análisis Cuantitativo**

<b>Sub test Cognitivo</b>	
Puntaje directo	60
Edad Equivalente	49
Percentil	42
Puntaje Estándar	97
Clasificación	Promedio

<b>Sub test Comunicación</b>	
Puntaje directo	67
Edad Equivalente	44
Percentil	81
Puntaje Estándar	113
Clasificación	Encima del Promedio

<b>Sub test Social emocional</b>	
Puntaje directo	52
Edad Equivalente	54
Percentil	23
Puntaje Estándar	89
Clasificación	Debajo del Promedio

<b>Sub test Desarrollo Físico</b>	
Puntaje directo	77
Edad Equivalente	55
Percentil	98
Puntaje Estándar	130
Clasificación	Superior

<b>Sub test Conducta Adaptativa</b>	
Puntaje directo	46
Edad Equivalente	44
Percentil	9
Puntaje Estándar	80
Clasificación	Debajo del promedio

<b>Área de Desarrollo</b>	<b>Puntaje brujo</b>	<b>Edad Equivalente</b>	<b>Puntaje Estándar</b>	<b>Cociente de Desarrollo Global 79</b>
<b>Cognitivo</b>	60	49 meses	97	<b>Nivel Bajo</b>
<b>Comunicación</b>	67	44 meses	113	
<b>Socio Emocional</b>	52	54 meses	89	
<b>Desarrollo Físico</b>	77	55 meses	130	
<b>Conducta adaptativa</b>	46	44 meses	80	

- **Análisis Cualitativo**

#### **Área Cognitiva**

Las habilidades cognitivas como las destrezas. Atención, memoria, planificación, toma de decisiones y discriminación, de acuerdo a lo desarrollado durante la prueba se encuentra dentro de un nivel PROMEDIO. Lo que indicaría normalidad en constante progreso dentro de esta área de desarrollo.

#### **Área de Comunicación**

Las habilidades de compresión, lenguaje expresivo-no expresivo se encuentran en un nivel ENCIMA DEL PROMEDIO, respecto a este resultado referimos que el niño se desarrolla en estas actividades de forma adecuada para su edad.

#### **Área Socio emocional**

Las interacciones sociales evaluadas dentro de esta área, se encuentran en un nivel DEBAJO DEL PROMEDIO lo que refiere para los resultados que no se encuentra desarrollándose de forma adecuada y constantemente progresiva.

#### **Área de desarrollo físico**

Las destrezas motrices del niño evaluadas dentro de la prueba nos indican un nivel SUPERIOR, lo que nos expresaría un crecimiento adecuado respecto a sus actividades motoras.

### **Área de conducta adaptativa**

Las habilidades de responsabilidad personal de acuerdo a la evaluación se encuentran en un nivel DEBAJO DEL PROMEDIO lo que indica que en las habilidades de autoayuda no se encuentra desarrollándose de forma significativa.

Se concluye que A. muestra un coeficiente de desarrollo de 79 que corresponde a un nivel BAJO, lo que indica que su edad de desarrollo se encuentra por debajo de sus pares sobretodo debe llamar la atención el área Social emocional en las cuales se encuentra debajo del promedio indicándonos que tiene deficiencias en las relaciones sociales en tanto al área de competencia social del niño también presenta deficiencias en la conducta adaptativa la cual nos indica que no posee una independencia en su medio ambiente.

## **2. Inventario de Problemas conductuales y socioemocionales**

	<b>Puntaje Total</b>	<b>Percentiles</b>	<b>Interpretación</b>
<b>Punta total del Niño</b>	6	50	Sin riesgo
<b>Puntaje Total Madre</b>	7	60	Sin riesgo
<b>Puntaje total de Situaciones</b>	4	55	Sin riesgo

### **Análisis Cualitativo**

En la presente evaluación A, obtiene un PC= 55 que lo ubica dentro de la categoría del niño sin riego de problemas conductuales y emocionales. Describiendo las áreas tenemos que: Presenta ciertas dificultades en el FACTOR AGRESIVIDAD en el cual puntúa PC=90 debido a que a veces destruye sus propias cosas, como sus colores, en ocasiones presenta ausencia de sentimiento de culpa después de portarse mal y arremete verbalmente.

Dentro del área en RELACIÓN CON LA MADRE PC TOTAL =60 lo cual la ubica dentro de la categoría de no presentar riesgo de generar problemas conductuales y emocionales en su niño. Describiendo las áreas tenemos que: En el FACTOR PROBLEMAS FAMILIARES (PC=90) el padre del niño les produce problemas debido a que muchas veces desautoriza a la madre al momento de disciplinar al niño

ocasionalmente sostienen problemas con los suegros debido a mal comportamiento del niño.

Dentro del área en RELACIÓN A LA SITUACIÓN (PC TOTAL = 60) lo cual lo ubica dentro de la categoría NORMALIDAD o SIN RIESGO de presentar problemas conductuales y emocionales debido a su entorno inmediato o medio ambiente.

### **3. Escala de Evaluación de la Psicomotricidad en Preescolar**

#### **- Análisis Cuantitativo**

	Puntuación obtenida	Bueno	Normal	Bajo
<b>Locomoción</b>	11			
<b>Posiciones</b>	6			
<b>Equilibrio</b>	11			
<b>Coordinación de Piernas</b>	10			
<b>Coordinación de Brazos</b>	5			
<b>Coordinación de Manos</b>	6			
<b>Esquema corporal (1)</b>	5			
<b>Esquema corporal (2)</b>	3			

#### **- Análisis Cualitativo**

Respecto a la psicomotricidad presentó una buena locomoción en la forma de desplazamiento o cambio de posición del niño utilizando sus propios medios. En cuanto al equilibrio manifiesto en una buena aptitud para sostener una posición con la superficie. En cuanto a la coordinación de piernas, de brazos y manos puntos presenta una normal utilización simultánea de varios músculos o grupos musculares. Y por último en lo que refiere al esquema corporal de si mismo y en el esquema corporal en otros presentó un normal conocimiento de del cuerpo y la percepción del mismo, incluyendo algunos aspectos de lateralidad.

## **V. RESUMEN**

A. es un de 4 años de edad, se muestra muy colaborador y entusiasta, se distrae un poco, pero realiza lo que se le pide, posee una gran imaginación. Es un niño sociable, alegre y muy conversador. Siempre trata de jugar y a veces no pone atención a lo que

se le está diciendo que haga, pero después de un tiempo se pone a realizar las actividades que se le pide.

En lo que refiere a su coeficiente de desarrollo de 79 que corresponde a un nivel BAJO, lo que nos quiere decir que su edad de desarrollo, se encuentra por debajo de sus pares debiendo estimular las diferentes áreas de su desarrollo y de manera particular en las áreas Social emocional y competencia social.

En relación al inventario de Problemas conductuales y socioemocionales A, obtiene un PC= 55 que lo ubica dentro de la categoría del niño sin riesgo de problemas conductuales y emocionales describiendo las áreas tenemos que presentar ciertas dificultades en el FACTOR AGRESIVIDAD, así mismo dentro del área en RELACIÓN CON LA MADRE PC TOTAL =60 lo cual la ubica dentro de la categoría de no presentar riesgo de generar problemas conductuales y emocionales en su niño. Describiendo las áreas tenemos que en el FACTOR PROBLEMAS FAMILIARES presenta dificultades. Dentro del área en RELACIÓN A LA SITUACIÓN PC = 60 lo cual lo ubica dentro de la categoría normalidad o sin riesgo de presentar problemas conductuales y emocionales debido a su entorno inmediato o medio ambiente.

Respecto a la psicomotricidad presenta una buena locomoción en la forma de desplazamiento o cambio de posición del niño utilizando sus propios medios. En cuanto al equilibrio manifiesto en una buena aptitud para sostener una posición con la superficie. En cuanto a la coordinación de piernas, de brazos y manos puntos presenta una normal utilización simultánea de varios músculos o grupos musculares. Y por último en lo que refiere al esquema corporal de sí mismo y en el esquema corporal en otros presento un normal conocimiento de del cuerpo y la percepción del mismo, incluyendo algunos aspectos de lateralidad.

## INFORME PSICOPEDAGÓGICO

### I. DATOS DE FILIACIÓN

<b>Nombres y apellidos</b>	: A.E.E.
<b>Fecha de nacimiento</b>	: 25 noviembre 2012
<b>Edad</b>	: 4 años
<b>Lugar de nacimiento</b>	: Arequipa
<b>Sexo</b>	: Masculino
<b>Lugar que ocupa</b>	: Hijo Único
<b>Grado de instrucción</b>	: Inicial 4 años
<b>Procedencia</b>	: Arequipa
<b>Informante</b>	: Los padres
<b>Lugar de entrevista</b>	: Departamento de Psicología
<b>Fecha de entrevista</b>	: 09 de Mayo 2017
<b>Evaluadora</b>	: Karen Roxana Ordoñez Cornejo

### II. MOTIVO DE CONSULTA

El niño llega a consulta traído por su madre, quien refiere que su niño tiene un mal comportamiento caracterizado por desobediencia a las indicaciones, cuando quiere pedir algo llora y continuos berrinches donde frente a una solicitud del niño, llora, patalea y grita. Este tipo de comportamiento los tiene desde hace 6 meses.

### III. TECNICAS E INSTRUMENTOS UTILIZADOS

- Observación de la conducta
- Entrevista
- Evaluación del desarrollo en niños pequeños (Dayc)
- inventario de Problemas conductuales y socioemocionales
- Escala de Evaluación de la Psicomotricidad en Preescolar

#### **IV. OBSERVACIONES DE LA CONDUCTA**

El evaluado es un niño de 4 años de edad, se muestra muy colaborador y entusiasta, se distrae un poco, pero realiza lo que se le pide, posee una gran imaginación. Es un niño sociable, alegre y muy conversador. Siempre trata de jugar y a veces no pone atención a lo que se le está diciendo que haga, pero después de un tiempo se pone a realizar las actividades que se le pide.

#### **V. COMPORTAMIENTO EN EL AULA**

Según refieren los profesores de A, él conversa y juega con sus compañeros, pero a veces le cuesta compartir cuando se le pide algo, cuando le piden silencio se le tiene que repetir dos veces para que se calle, cuando no hay docentes en el salón, es que empieza a hacer travesuras con sus compañeros.

#### **VI. DATOS RELEVANTES DE LA HISTORIA Y DESARROLLO GENERAL**

A. es un niño de 4 años de edad, que aparenta tener la edad referida, es de contextura delgada, cabello lacio y negro, usa lentes, Siendo hijo único.

El niño proviene del primer embarazo de la madre y fue un niño deseado y planificado; el embarazo fue desarrollado de manera normal, con las atenciones médicas oportunas y sin complicaciones su nacimiento fue de parto por cesárea después de 9 meses de gestación, hubo el adecuado control prenatal, no se presentaron complicaciones en el parto. Hubo una adecuada lactancia materna, probando las papillas a la edad de 7 meses aproximadamente,

Se le detectó a los 9 meses displacia en la cadera y tuvo que usar el arnés corrector durante un año y medio aproximadamente retrasando su desarrollo motor ya que empezó a caminar normalmente a la edad de 2 años aproximadamente, mostrando un predominio lateral diestro, teniendo siempre el apoyo de sus padres y familiares de alrededor en estos nuevos aprendizajes. En cuanto al lenguaje balbuceó cerca de los 6 meses y dijo sus primeras palabras al año de nacido Empezó a controlar su esfínter vesical al año y 4 meses de nacido y esfínter anal a la edad de 1 año y aproximadamente actualmente duerme de 10 a 8 horas y tomas siestas por la tarde, desde su nacimiento hasta la actualidad duerme con sus padres.

La primera vez que el niño fue al jardín lloró un poco, pero luego viendo a los demás niños entrando dejó de llorar y empezó a jugar, ya los siguientes días no mostró molestia o tristeza alguna al ir al jardín sino se mostraba muy entusiasta por ir.

A es un niño sociable que se lleva bien con sus compañeros de jardín haciendo amigos con facilidad además posee una buena relación con su familia, pero esto se ve afectado con las discusiones que tiene con sus padres al momento de obedecer una orden y tornándose más reticente a obedecer y repetir las escenas de berrinches frecuentemente.

Muestra una conducta cordial y un trato de respeto frente a sus profesores, pero presenta una conducta desafiante con algunas personas adultas y en especial los desconocidos manifestando su dificultad para aceptarlos.

El niño vive con sus padres y con sus abuelos paternos, la relación con su madre no es tan buena ya que tiene fuertes discusiones con ella sobre todo cuando le pide hacer algo, tiene mejor relación con su padre a pesar que no se encuentra mucho tiempo en casa. La madre indica que ella es la que pone la disciplina en el hogar utilizando solo llamadas de atención, pero cuando llega el padre de viaje muchas veces la desautoriza frente al niño causando confusión. En cuanto a la relación con los abuelos paternos nos indican que se llevan muy bien llegando a engreír al niño, pero con los abuelos maternos también es aceptable pero no los frecuenta mucho por falta de tiempo.

La relación entre los padres ha sido adecuada y de respeto, pero esto se ha visto afectado debido a las discusiones que sostiene por la conducta de A.

La familia de A. cuenta con una casa propia de construcción noble y con todos los servicios básicos de luz, agua y desagüe. El padre es el que actualmente sustenta la manutención del hogar.

## **VII. NIVEL DE LOGROS DE DESEMPEÑO CURRICULAR**

Presenta ciertas dificultades escolares, cuando no tiene supervisión directa no ejecuta sus tareas de manera responsable, es decir no completa ciertos trabajos dejados en casa mostrando poco interés en el cumplimiento de estas, realizando solas las tareas que le gustan más.

## **VIII. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS**

A. es un de 4 años de edad, se muestra muy colaborador y entusiasta, se distrae un poco, pero realiza lo que se le pide, posee una gran imaginación. Es un niño sociable, alegre y muy conversador. Siempre trata de jugar y a veces no pone atención a lo que se le está diciendo que haga, pero después de un tiempo se pone a realizar las actividades que se le pide.

En lo que refiere a su coeficiente de desarrollo de 79 que corresponde a un nivel BAJO, lo que nos quiere decir que su edad de desarrollo, se encuentra por debajo de sus pares debiendo estimular las diferentes áreas de su desarrollo y de manera particular en las áreas Social emocional y competencia social.

En relación al inventario de Problemas conductuales y socioemocionales A, obtiene un PC de 55 que lo ubica dentro de la categoría del niño sin riesgo de problemas conductuales y emocionales describiendo las áreas tenemos que presentar ciertas dificultades en el Factor Agresividad, así mismo dentro del área Relación con la Madre PC total de 60 lo cual la ubica dentro de la categoría de no presentar riesgo de generar problemas conductuales y emocionales en su niño. Describiendo las áreas tenemos que en el Factor Problemas Familiares presenta dificultades. Dentro del área en Relación de la situación PC de 60 lo cual lo ubica dentro de la categoría normalidad o sin riesgo de presentar problemas conductuales y emocionales debido a su entorno inmediato o medio ambiente.

Respecto a la psicomotricidad, presenta una buena locomoción en la forma de desplazamiento o cambio de posición del niño utilizando sus propios medios. En cuanto al equilibrio manifiesto en una buena aptitud para sostener una posición con la superficie. En cuanto a la coordinación de piernas, de brazos y manos puntos presenta una normal utilización simultánea de varios músculos o grupos musculares. Y por último en lo que refiere al esquema corporal de sí mismo y en el esquema corporal en otros presento un normal conocimiento de del cuerpo y la percepción del mismo, incluyendo algunos aspectos de lateralidad.

## **IX. DIAGNÓSTICO**

Teniendo en cuenta los hallazgos encontrados en la entrevista, observación, evaluaciones, biografía y características personales del niño, se puede señalar que el niño cuenta con un desarrollo adecuado para su edad respecto a sus habilidades cognitivas, lenguaje y

destreza motora, sin conductas de riesgo, sin embargo, muestra conductas agresivas en especial hacia su madre, además de romper sus propias cosas y no sentir culpa después de portarse mal. En el área socioemocional muestra también dificultades debido a que el niño no presenta interacción social con padres ni compañeros, así también no posee independencia esto se hace presente al realizar actividades escolares en las que sin supervisión directa no las ejecuta de manera responsable, es decir no completa ciertos trabajos dejados en casa mostrando poco interés en el cumplimiento de estas, realizando solo las tareas que le gustan más.

Así mismo de acuerdo con el ámbito familiar, existe una reiterada desautorización de ambos padres frente al niño ocasionando en él confusión de roles respecto a quien determina la disciplina, lo cual genera situaciones conflictivas que reducen su desenvolvimiento en el ámbito familiar. De acuerdo a todo lo mencionado se concluye que el área emocional, social, conductual y familiar del niño presenta dificultades debido a su falta de control de ira, sus escasos vínculos emocionales con la madre por su rol en la disciplina del niño los cuales están afectando una apropiada interacción.

## **X. RECOMENDACIONES**

1. Organizar adecuadamente su tiempo, estableciendo un horario específico para sus tareas y deberes en casa
2. Entrenar al niño en el control de su enojo y agresividad enseñándole diferentes habilidades sociales
3. Tener mayor control en casa por parte de los padres, para apoyar el cumplimiento de horarios, respectivos hábitos de estudios y deberes en casa orientando a los padres a través talleres.
4. Orientación Psicológica familiar hacia los padres, para mayor conocimiento de las necesidades de su hijo brindando apoyo emocional y manejo conductual del niño a través de charlas orientativas.

## PLAN DE INTERVENCIÓN PSICOPEDAGÓGICO

### I. DATOS DE FILIACIÓN

<b>Nombres y apellidos</b>	: A.E.E.
<b>Fecha de nacimiento</b>	: 25 noviembre 2012
<b>Edad</b>	: 4 años
<b>Lugar de nacimiento</b>	: Arequipa
<b>Sexo</b>	: Masculino
<b>Lugar que ocupa</b>	: Hijo Único
<b>Grado de instrucción</b>	: Inicial 4 años
<b>Procedencia</b>	: Arequipa
<b>Informante</b>	: Los padres
<b>Lugar de entrevista</b>	: Departamento de Psicología
<b>Fecha de entrevista</b>	: 19,26 mayo 2,9,16,23,30 junio 7 julio
<b>Evaluadora</b>	: Karen Roxana Ordoñez Cornejo

### II. DIAGNÓSTICO

Teniendo en cuenta los hallazgos encontrados en la entrevista, observación, evaluaciones, biografía y características personales del niño, se puede señalar que el niño cuenta con un desarrollo adecuado para su edad respecto a sus habilidades cognitivas, lenguaje y destreza motora, sin conductas de riesgo, sin embargo, muestra conductas agresivas en especial hacia su madre, además de romper sus propias cosas y no sentir culpa después de portarse mal. En el área socioemocional muestra también dificultades debido a que el niño no presenta interacción social con padres ni compañeros, así también no posee independencia esto se hace presente al realizar actividades escolares en las que sin supervisión directa no las ejecuta de manera responsable, es decir no completa ciertos trabajos dejados en casa mostrando poco interés en el cumplimiento de estas, realizando solo las tareas que le gustan más.

Así mismo de acuerdo con el ámbito familiar existe una reiterada desautorización de ambos padres frente al niño ocasionando en él confusión de roles respecto a quien determina la disciplina, lo cual genera situaciones conflictivas que reducen

su desenvolvimiento en el ámbito familiar. De acuerdo a todo lo mencionado se concluye que el área emocional, social, conductual y familiar del niño presenta dificultades debido a su falta de control de ira, sus escasos vínculos emocionales con la madre por su rol en la disciplina del niño los cuales están afectando una apropiada interacción.

### **III. OBJETIVOS GENERALES**

- Fomentar y motivar el uso de hábitos de estudio adecuadas.
- Desarrollar actitudes de método, disciplina y compromiso necesarios para un óptimo rendimiento escolar.
- Identificar sus propias emociones es aprendiendo sobre cómo manejar su rabia y su enojo
- Fomentar lazos positivos para la familia
- Desarrollar actividades que provean al estudiante de habilidades para su mejor comunicación y sobre todo conductas asertivas para afrontar sus problemas en casa.
- Brindar orientación a la familia sobre cómo hacer para mejorar el rol que desempeñan en el área académica, que propicien su desarrollo

### **IV. TÉCNICAS DE INTERVENCIÓN**

Terapias cognitivo-conductuales, donde se elaboró un proyecto de mejoramiento del rendimiento escolar, técnicas de manejo de emociones y plan de intervención familiar

### **V. TIEMPO DE EJECUCIÓN**

Para la realización de este plan psicoterapéutico se necesitó de 8 sesiones. Cada una de las cuales tuvo una duración de 40 a 60 minutos aproximadamente y se realizará una vez por semana.

Se le dio 4 sesiones con el niño y 5 sesiones de Intervención Familiar para los padres de familia.

## **VI. DESARROLLO**

### **1. Sesiones con el Niño**

#### **A. Sesión N°1 “Conociendo mis emociones I”**

##### **1. DURACIÓN**

40 minutos

##### **2. OBJETIVO**

Expresar los sentimientos reconociendo cada uno de ellos

##### **3. MATERIALES**

- Páginas impresas con la actividad
- Lápiz
- Colores Hojas de papel en blanco y de colores
- Cartulinas

##### **4. DESARROLLO**

Se le indica al niño del sobre el tema que se va a trabajar y se le pide su colaboración, entregándole los colore y los lápices

Se le pide al niño, primero, que observe las imágenes que se le muestra se le preguntándole que ve en ellas, motivando al niño para que describa lo que ve utilizando vocabulario apropiado relacionado con los sentimientos.

Tras realizar las diferentes imágenes, pedirle al niño que coloree los dibujos.

Luego se le pide que dibuje cualquier cosa que el quiera

##### **5. Logros**

- Reconoció las emociones

## **B. Sesión 2 : “ Conociendo mis emociones”**

### **1. DURACIÓN**

45 minutos

### **2. OBJETIVO**

Reconocimiento de sentimientos y emociones.

### **3. MATERIALES**

Páginas impresas con la actividad

Lápiz

Colores Hojas de papel en blanco y de colores

### **4. DESARROLLO**

Se le indica al niño que se le mostrara unas imágenes con emociones y que él debe decir cuales son.

Se le muestra primero la imagen con una cara feliz y se le pide a niño que explique cuál es y porque está cree el que está feliz, luego se sigue mostrando las diferentes imágenes con las emociones (triste, enojo, miedo).

Al final se le entrega las imágenes al niño y se le pide que siga jugando con ella en casa.

Se les indica a los padres del niño la actividad que realizara en casa con las imágenes

### **5. Logros**

- Reconoció las diferentes emociones
- Expreso cuando siente diferentes emociones

## C. Sesión 3: “Monstruo de la ira”

### 1. DURACIÓN

45 minutos

### 2. OBJETIVO

Seguir instrucciones, estimular la atención y concentración.

### 3. MATERIALES

Cartulinas

Tijeras

Goma

1 bote o recipiente mediano con tapa. Puede ser un frasco.

### 4. DESARROLLO

Proponemos este **juego para aprender a controlar la rabia**. A partir de aquí haz que cada niño tome una hoja de papel y varios lápices para continuar con el relato. Solamente necesitaremos los siguientes elementos:

#### **¿Cómo jugamos a este juego? – Creando nuestro propio monstruo de la rabia**

Se iniciará pidiendo al niño haga un dibujo donde exprese toda su rabia, su enojo. No necesariamente tienen que dibujar algo en concreto. Pueden hacer líneas rectas, pero asegúrate de que las rayas expresen todo su enojo

Cuando haya terminado, vamos a hacer que le ponga ojos, boca, pies y brazos al mismo ¡Ahora ya han creado su propio **monstruo de la rabia**!

Luego se le pide al niño que “hagan con el dibujo lo que ellos deseen”: pueden romperlo, arrugarlo, etc.

A continuación, toma el frasco y guarda dentro de él, los dibujos (o los restos de los mismos en caso que los hayan roto).

Asegúrate de que el frasco se cierre por completo, y empezamos a decorara el frasco con para que quede como si fuera un monstruo de verdad

Recuerda que este frasco debe ser usado solamente para guardar dibujos con **monstruos de rabia**.

Al finalizar la actividad se les pide a los padres que usen este Monstro de la ira en casa cuando el niño este molesto o enojado.

## **6. Logros**

- Se logró que el niño identifique las emociones
- El niño reconoció cuando se encuentra molesto
- Mayor control de sus emociones.
- Reconoce momento de enojo

## **D. SESIÓN 4 “Seguir Instrucciones”**

### **1. DURACIÓN**

45 minutos

### **2. OBJETIVO**

- Seguir instrucciones para realizar tareas
- Estimula la atención y concentración

### **3. MATERIALES**

- Hojas impresas con dibujos son pintar
- Hojas impresas con dibujos y previamente pintada
- Colores
- Lápiz

### **4. Desarrollo**

Se saluda al niño y se le indica que hoy vamos a trabajar pintando y dibujando, se le indica también que si obedece a todo lo que se le ordena se realizará un juego al final.

Se le entrega una imagen y un conjunto de colores y lápices, se le muestra la misma imagen ya pintada y se le pide que la pinte cada sección de la imagen de igual manera, Por ejemplo, es posible instruir a los niños para colorear la flor roja, el sol amarillo y la hierba verde

Muestra la imagen para que el niño pueda comparar su producto final con el tuyo.

Si se siguen las instrucciones, las imágenes deben ser similares.

Luego se le mostrarán otras imágenes para que las pinte

### **Juego Final**

#### **Simón Dice**

Simón dice: El juego trata de dar órdenes al niño por ejemplo "Simón dice que toquemos la nariz", las sentencias se van cambiando, se trata de estimular la capacidad del niño para obedecer. Cuando no cumple lo que Simón dice va perdiendo.

### **5. Logro**

- Logro que el niño obedezca diferentes indicaciones

## **2. Plan de Intervención Familiar**

### **A. SESIÓN 1 “HACIENDO MI HORARIO”**

#### **1. DURACIÓN**

**45 minutos**

#### **2. OBJETIVO**

Desarrollar actitudes de método, disciplina y compromiso necesarios para un crear hábitos en el niño.

#### **3. MATERIALES**

- Cartulinas de colores
- Plumones
- Lápiz
- Lapiceros

#### **4. Técnicas**

- Economía de Fichas

#### **5. DESARROLLO**

Se comienza conversando con los padres de familia acerca de las diferentes tareas y obligaciones que el niño tiene tanto en el colegio como en casa, planificando el tiempo para cada uno de ellas, recalmando la importancia de cada uno de ellas

Se les propuso planificar el tiempo, la cual se debe hacer en función de necesidades y posibilidades de cada uno explicando punto por punto como deberían manejar los tiempos con el niño y el manejo adecuado del instrumento a ser utilizado.

Se les pide a los padres que hagan un listado obligaciones que el niño tiene en casa como en el colegio.

#### **6. Desarrollo de la Técnica**

	<b>Economía de Fichas</b>
<b>Objetivo</b>	El objetivo de la técnica de Economía de Fichas consiste en fomentar, entrenar e instaurar una serie de conductas deseables y positivas, como por ejemplo: que haga los deberes en casa, que se porte bien, que no se salte las normas o límites

	puestos en casa o en el aula, que termine una tarea/actividad, que empiece una tarea, que coma, que obedezca, etc.
<b>Procedimiento de la técnica</b>	<p>La técnica consiste en entregar un estímulo (fichas, vales, puntos, estrellas, vales canjeables) que actúa de reforzador simbólico, inmediatamente después de la conducta deseada o que queremos reforzar</p> <p>El estímulo (fichas, vales, puntos, estrellas) se cambia más tarde por un refuerzo ( premio previamente pactado).</p>
<b>Aplicación efectiva de la Economía de fichas</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Fase de Implantación</li> <li>2. Seleccionar los reforzadores-objetivo, que se canjearán por las fichas obtenidas.</li> <li>3. Identificar las conductas-objetivo del sujeto o del grupo, que van a ser reforzadas.</li> <li>4. Elegir el tipo de fichas (puntos, estrellas, pegatinas) más apropiadas para cada grupo-niño/a: en niños más pequeños las pegatinas y estrellas son reforzadores simbólicos muy atractivos y motivantes, en cambio, con los niños mayores los vales canjeables o los puntos tienen mayor poder de motivación y poder de atracción.</li> <li>5. Especificar las condiciones de canje: nº de estímulos necesarios para conseguir el reforzador objetivo. Es muy importante atender a la edad del niño a la hora de establecer el cambio por el premio, cuando los niños son pequeños el número de estímulos debe ser pequeño o medio, a medida que se van haciendo mayores, o en los niños mayores el número de puntos para cambiar por el reforzador debe ser mayor. Elaborar un registro para las fichas donde conste el número de fichas ganadas, canjeadas, extraviadas y ahorradas. También en este caso hay que atender a las características y la edad de los niños, cuando son pequeños el registro debe ser grande (una cartulina), con colores y letras grandes. En cambio los niños mayores, no es necesario que el registro sea tan colorido, pero sí es imprescindible que esté muy bien explicado, bien ordenado y organizado.</li> </ol>

## **7. Logros**

- Mayor compromiso por parte de los padres para las actividades del niño tanto en el colegio como en casa

## B. Sesión 2 “Tareas Domésticas”

### 1. Duración

60 minutos

### 2. Objetivo:

- Asumir responsabilidades en labores domésticas sin ayuda o supervisión

### 3. Materiales:

- Toallas, cubiertos, bandeja.

### 4. Procedimiento:

Se comenzará primero planificando unas tareas familiares muy simples para que el niño cuando las realice pueda desarrollarlas independientemente y le enseñen a colaborar en las tareas del hogar de forma adecuada. Su rutina de trabajo podría ser: doblar toallas, clasificar u ordenar cubiertos después de limpiarlos, o limpiar el polvo de un mueble en concreto.

Se le hará al niño un horario de actividades de cada día (Economía de fichas ) para mostrarle lo que tiene que hacer y vea cuál será su recompensa cuando lo termine todo.

Cuando llegue “la hora de trabajar” dale su agenda y señálale qué actividad deberá hacérsele explica a los padres que eventualmente se le den dos tareas para ver si quiere desempeñar la segunda antes de terminar la primera. Se le explica que hay que alabar al final de cada trabajo y prémialo al final con la recompensa que tenga señalada cada vez.

### A tomar en cuenta

- Si fuese necesario, inventa (o aumenta) las labores a desempeñar, desdoblando toallas o mezclando cubiertos, sin permitir que él te vea, a fin de que sienta que realmente te está ayudando.
- Al principio deberías permanecer ocupado en algo que esté a su alrededor para que si llega a necesitar tu ayuda le tengas cerca, pero gradualmente ve alejándote de su lugar de trabajo conforme veas que puede hacerlo todo bien por sí mismo.

### 5. Logros

- Creación de deberes en casa ayudando en diferentes actividades

## **C. SESIÓN 3:“Educando al niño en responsabilidad”**

### **1. Duración**

60 minutos

### **2. Materiales**

Trifoliados con a información correspondiente

### **3. Objetivo**

Reconocer la existencia de reglas, deberes y derechos en el ámbito familiar

### **4. Presentación**

Se presenta el cartel con el objetivo escrito. Se lee y se solicita que a los padres que den su punto de vista acerca de lo que se quiere alcanzar, luego se coloca a un lado del pizarrón.

### **DESCUBRIR QUE LA RESPONSABILIDAD SE ADQUIERE CON EL CUMPLIMIENTO DE LAS TAREAS PERSONALES Y DE COLABORACIÓN EN LA FAMILIA**

### **5. Desarrollo**

#### **EDUCANDO AL NIÑO EN LA RESPONSABILIDAD**

Este tema es muy importante dentro del contenido de la Escuela para Padres, pues es una semilla que se siembra a corta edad y con raíces fuertes, para que el niño se convierta el día de mañana en un adulto responsable.

Hemos visto que todos los niños nacen con temperamentos y disposiciones diferentes. Todos son investigadores de pequeños, todo se les presenta como algo nuevo de lo que seguramente van a aprender. Los podemos comparar con los inventores más innovadores, les encanta tener siempre desafíos, retos o trabajos nuevos, (pero ninguno ordenado por un adulto), tienen una responsabilidad consigo mismos, la de autosatisfacción, saber que pueden hacer lo que se proponen, aunque para el adulto sea poco significativo. Tienen tanta iniciativa que casi es imposible detenerlos.

Otros, también considerados “buenos niños” en la familia, necesitan una descarga de corriente eléctrica para moverlos de un cuarto a otro. Y esto no significa que en mi papel como madre o padre de “fracasé” con un hijo y “triunfó” con el otro recordemos que cada hijo es diferente, por lo tanto, su educación es diferente.

Los niños responsables no se producen de la noche a la mañana. Todo lo que se requiere es un esfuerzo constante de padres pacientes y amorosos que respetan a

sus hijos para prepararlos desde niños a una vida adulta, honesta y responsable. Todos los niños pequeños quieren ser como sus padres. Si un niño ve que sus padres eluden sus responsabilidades, desarrollarán una actitud semejante. Pero si los padres de familia enfrentan sus tareas con buena voluntad, paciencia y un firme sentido de la responsabilidad, estarán creando un clima en el que los esfuerzos de los niños por aprender a trabajar quedarán asociados a sentimientos positivos.

Vamos a empezar nuestro tema hablando de la responsabilidad de los hijos.

### **Enseñando a los hijos a ser responsable**

El asesor inicia este punto con una “lluvia de ideas”, preguntando a los padres cómo podemos enseñar a nuestros hijos a ser responsables. Se escriben en el pizarrón, ya sea por el asesor.

Una vez dadas varias ideas se continúa: Veamos algunos consejos prácticos para educar al niño en la responsabilidad. Se coloca un cartel que nos servirá de guía

Se coloca un cartel que nos servirá de guía:

### **CONSEJOS PRÁCTICOS PARA EDUCAR EN LA RESPONSABILIDAD.**

1. Enseña a tu hijo desde pequeño
2. Sé oportuno
3. No hagas por el niño lo que él pueda hacer por sí mismo.
4. Deja que experimente la consecuencia natural de su irresponsabilidad.
5. Deliberada y repetitivamente preséntales a tus hijos situaciones donde tengan qué elegir entre varias opciones.
6. Si tu hijo cumple una promesa o hace bien su tarea, señálaselo.
7. Papá y mamá necesitan ser ejemplo de conducta responsable.
8. Los niños serán responsables si pueden ser parte del proceso de toma de decisiones de la familia.
9. Establece la regla de que la tarea y las labores domésticas son primero que el juego y la T.V.
10. Si las labores de tu hijo no están lo suficientemente bien hechas, usa el sistema de aprendices por algún tiempo.

Para concluir este punto, el asesor añadirá:

En las primeras etapas de la vida, la responsabilidad suele ir asociada al juego; es muy importante entender que el juego es un factor determinante en la preparación del niño para que sea responsable

### **¿Cómo hacer responsables a los hijos?**

- Asignándoles una responsabilidad en las tareas del hogar: sacar la basura, cortar el césped, limpiar las ventanas, bañar la mascota y darle de comer todos los días, etc.
- Equilibrar las responsabilidades o el trabajo (escuela y asignaciones en el hogar), con el juego.
- La complejidad de las tareas y los niveles de exigencia que se esperan del niño variarán según la edad, pero se espera que siempre se cumplan y se les hace ver de lo que sucede cuando alguien no cumple con sus responsabilidades dentro del hogar
- Los padres necesitan definir lo que se espera que los niños hagan en el hogar, de modo que empleen un tiempo razonable. Esta situación debe platicarse ampliamente con ellos, de tal forma que haya un compromiso de ambas partes
- La organización del tiempo, tanto dentro como fuera de la casa aumentará la capacidad del niño para realizar sus tareas con responsabilidad

#### **RECORDEMOS:**

Los hijos son nuestros reflejos, si son responsables es que cuando eran pequeños los enseñamos a ser responsables y seguramente significó esfuerzo... aunque pequeño, así como ellos y la tarea ha sido realizada con éxito; si no lo son... trabajemos por conseguirlo, concientizándolos y sensibilizándolos mediante una buena comunicación, donde no sea el reproche nuestra defensa sino la comprensión y el entendimiento de lo que sucede alrededor, que lastima a los miembros de la familia y evita que haya armonía familiar.

#### **6. Logros**

- Logro que cada miembro de la familia cumpla con sus responsabilidades a corto, mediano y largo plazo.
- Elaboro una lista de actividades que se tienen que hacer en la casa.
- Repartir las actividades entre los miembros de la familia que viven en el hogar.

## D. Sesión N° 4“AFECTO Y COMUNICACIÓN”

### **1. Duración**

60 minutos

### **2. Objetivos**

- Motivar a los padres a reflexionar acerca de las experiencias de comunicación y/o afecto que cotidianamente sostienen en el ambiente familiar.
- Reflexionar sobre la cantidad y calidad de comunicación que se vive diariamente a través de qué y con quien hablamos.
- Promover la comunicación como herramienta eficaz no sólo de dar y recibir información sino para dar y recibir afecto y mejorar la vida afectiva
- Lograr que los padres identifiquen la conducta que provocan las conductas negativas de el niño
- Sensibilizar y dar conocimiento a los participantes sobre los efectos negativos de sus conductas en el niño

### **3. Materiales**

- Material de información para los padres

### **4. Desarrollo**

La afectividad es imprescindible para el ser humano en todas las etapas de la vida. Para un crecimiento integral y equilibrado, más allá de las necesidades corporales y junto con el cultivo de la inteligencia y de la voluntad, es necesario atender también al desarrollo de la afectividad.

- En esta primera sesión proporcionamos a los padres una pequeña explicación de cómo comunicar el afecto, de forma que se pueda establecer un debate posterior. Las formas de comunicar el afecto son:
  - Como modelo:
  - Fomentar el desarrollo de la capacidad decisoria

Tenemos que tener en cuenta que los padres deben pasar de ser eminentemente protectores cuando sus hijos son pequeños a tratar con iguales cuando sus hijos son mayores, evitando relaciones de dependencia mutua.

Al finalizar la sesión se les entrega un folleto con información “como hablar con los niños “

## **5. Logros**

- Se llegó a reflexionar acerca de las experiencias de comunicación en el ambiente familiar, tanto como la cantidad y calidad de comunicación
- Se logró que los padres identifiquen diferentes conductas que provocan los comportamientos negativos en el niño
- Se llegó al compromiso de utilizar diferentes herramientas para mejorar la comunicación en casa.

## E. SESIÓN 5 “Autoridad familiar”

### 1. Duración

6 0 minutos

### 3. Objetivos

Ofrecer elementos para que los padres de familia reflexionen sobre la necesidad de una autoridad equilibrada, serena y compartida

### 4. Materiales

Trifoliado con la información

Cuestionario

### 5. Desarrollo

Se comienza la sesión entregando el Cuestionario para Reflexionar, se les da un tiempo para que puedan responder las preguntas, seguidamente se hace la reflexión de cada respuesta.

La autoridad se encuentra en una encrucijada y, por tanto, es difícil saber cómo ejercerla. A tal punto, que tenemos planteada una auténtica crisis de autoridad en la familia:

#### Para reflexionar

1. ¿Por qué motivo considero importante ejercer autoridad sobre los hijos? (Subraye dos opciones):
  - a. Lo necesitarán, posteriormente, en su vida.
  - b. Deben aprender a recibir órdenes.
  - c. Soy su padre (madre) y ese es mi deber.
  - d. Si no lo hiciera, me harán mal frente a otras personas.
  - e. Para que haya disciplina en casa,
  - f. Por su bienestar.
  - g. Para evitar que cometan los errores que cometo cuando joven.
2. ¿En qué situaciones encuentro mayor dificultad para ejercer autoridad con mis hijos?
  - a. La hora de acostarse o levantarse: \_\_\_\_\_
  - b. Las comidas: \_\_\_\_\_
  - c. El estudio: \_\_\_\_\_
  - d. Las labores domésticas: \_\_\_\_\_
  - e. Las visitas de los amigos: \_\_\_\_\_
  - f. Llevarse bien con el resto de la familia:
  - g. Beber y fumar:
  - h. La elección de amigos:

- i. La televisión:
  - j. La hora de volver a casa en la noche:
  - k. Otra. ¿Cuál? \_\_\_\_\_
3. ¿Cuál de mis hijos heredó mi manera de actuar frente a la autoridad de mis padres?  
\_\_\_\_\_

Después de la reflexión se complementa el tema

Los padres se quejan de la desobediencia de los hijos y de la falta de respeto que llega a veces a la altanería. Los hijos, por el contrario, reprochan el autoritarismo de los padres y sus imposiciones. Hay quien otorga a la falta de autoridad en la familia, los desmanes de la juventud.

Los padres se declaran confundidos con las exigencias de libertad de los hijos y caen en la inhibición. En muchos hogares no hay paz por falta de una autentica autoridad. Unos que añoran autoridad de "mano dura" y otros que abogan por que se suprima toda autoridad.

### **¿Que entendemos por autoridad en la familia?**

En la familia tendremos que definirla "amor" y por la "libertad y responsabilidad" que son su mejor fruto. Esto nos lleva a deducir que la autoridad en la familia debe basada en el amor, debe permanecer al servicio de los hijos al orientarlos, ayudarlos, respaldarlos; pero sin menos cavar su libertad

Conducirá al hijo paulatina y progresivamente a la conquista plena de la responsabilidad. La autoridad es el factor de crecimiento. Podemos señalar algunas básicas para una autentica autoridad :

- a. Desaparece la autoridad como poder, nadie tiene derecho a dominar a nadie
- b. Nace y debe existir la autoridad como servicio. Es un instrumento insustituible del que disponen los miembros de la familia para llegar a la madurez y a la realización
- c. La autoridad de animación, a través de la cual se exponen puntos de vista, se razonan conflictos, se programan aspiraciones y surgen motivaciones profundas de comportamiento
- d. La autoridad compartida

- e. La autoridad con espíritu de crítica y revisión. Los miembros de la familia están siempre dispuestos a reconocer errores, a subsanarlos y a progresar

Podemos concluir que la familia debe funcionar como grupo de apoyo dinámico propia, en el que todos marquen las reglas de juego para la convivencia familiar; evalúe el cumplimiento de esas reglas y proponga los ajustes necesarios

#### **4. Logros**

- Se logró que los padres reflexiones acerca de su propia autoridad dentro del ambiente familiar.
- Creación de elementos para tener una autoridad equilibrada

### **VI. LOGROS OBTENIDOS**

- Participar activamente en cada sesión
- Sigue instrucciones e indicaciones para la realización de cada actividad
- Identifico sus emociones
- Reconocimiento de sus emociones
- Se logró con el estudiante más confianza y una mejor comunicación con sus padres, sobre todo con la madre
- Mayor compromiso por parte de los padres para apoyar al niño en sus deberes
- Se logró mayor compromiso con la realización de sus actividades académicas.

---

**Karen Roxana Ordoñez Cornejo**

**Bachiller en Psicología**

# **Anexo**

## INVENTARIO DE PROBLEMAS CONDUCTUALES Y SOCIOEMOCIONALES

### DATOS DE IDENTIFICACIÓN

Nombre del niño A.  
 Fecha de nacimiento 25-11-12  
 Fecha de evaluación \_\_\_\_\_  
 Nombre de la madre Paula  
 Estado civil Casada  
 Sexo Huescolino  
 Edad 4

### PRIMERA SECCIÓN: EL NIÑO

"A continuación le voy a leer afirmaciones que describen a los niños. Ante cada frase piense si ello le ha ocurrido a su hijo (a) \_\_\_\_\_ en los últimos 12 meses. Las alternativas de respuesta son tres:  
 SÍ : si lo señalado ocurre siempre, o es en gran medida verdadero  
 A VECES : si lo señalado ocurre con alguna frecuencia, o es parcialmente verdadero  
 NO : si lo señalado ocurre nunca o casi nunca, o es falso"

Nº Ítem		Respuesta	Puntaje	Factor		
			(0)	(1)	(2)	
1.	Repite ciertos actos una y otra vez; compulsiones	NO A/V Sí	0			
2.	Demasiado temeroso, cauteloso	NO A/V Sí	0		IX	
3.	Mala coordinación o torpeza motora	NO A/V Sí	0		VII	
4.	Matón	NO A/V Sí	0		I	
5.	Destruye sus propias cosas o las de otros (describa) <u>rompe sus colores</u>	NO A/V Sí	1		I	
6.	Habla cosas incoherentes (describa)	NO A/V Sí	0		IV	
7.	Duerme menos que la mayoría de los niños	NO A/V Sí	0			
8.	Nervioso, impresionable o tenso	NO A/V Sí	0		VI	
9.	Falta de arrepentimiento; ausencia de sentimientos de culpa después de portarse mal	NO A/V Sí	1		I	
10.	Náuseas, mareos, arcadas o vómitos, sin causa orgánica	NO A/V Sí	0		IX	
11.	Tiene miedo de ir al Jardín o Escuela	NO A/V Sí	0		IX	
12.	Se daña a propósito, se golpea, se muerde	NO A/V Sí	0		I	
13.	Retraso o problemas de lenguaje (describa)	NO A/V Sí	0		III	

Nº Ítem		Respuesta	Puntaje	Factor
		(0) (1) (2)		
14. Se mete en muchas peleas	XQ	A/V Sí	0	I
15. Tiende a enfermarse más que la mayoría de los niños	XQ	A/V Sí	0	VI
16. Movimientos nerviosos, contracciones o tics (describa)	XQ	A/V Sí	0	VI
17. Ronchas u otros problemas de la piel, sin causa orgánica (describa)	XQ	A/V Sí	0	VI
18. Prende fuegos	XQ	A/V Sí	0	I
19. Cruel con los animales	XQ	A/V Sí	0	I
20. Tiene miedo a ciertos animales, lugares o situaciones distintos del Jardín o Escuela (describa)	XQ	A/V Sí	0	IX
21. Se embetuna o juega con sus deposiciones	XQ	A/V Sí	0	VI
22. Conducta extraña o rara (describa)	XQ	A/V Sí	0	IV
23. Prefiere jugar con niños del sexo opuesto	XQ	A/V Sí	0	VIII
24. Se orina en la noche	XQ	A/V Sí	0	V
25. Se pellizca (describa)	XQ	A/V Sí	0	VI
26. Muestra mayor interés en las cosas que en las personas	XQ	A/V Sí	0	II, IV
27. Se comporta como el sexo opuesto	XQ	A/V Sí	0	VIII
28. Llora mucho	NO	XV Sí	1	VI
29. Come demasiado	XQ	A/V Sí	0	IX
30. Actúa en forma inmadura, es aguaguado para su edad	NO	XV Sí	1	III
31. Se orina en el día	XQ	A/V Sí	0	V
32. Duerme más que la mayoría de los niños durante el día y/o la noche (describa)	XQ	A/V Sí	0	III
33. Apático, nada le interesa	NO	XV Sí	1	II
34. Repite palabras o frases una y otra vez	XQ	A/V Sí	0	IV
35. De movimientos lentos, le falta energía, siempre está cansado	XQ	A/V Sí	0	II, III

## SEGUNDA SECCIÓN: LA MADRE

"Esta segunda parte se refiere a Ud. como madre (y a su pareja). Le voy a leer algunas afirmaciones. Responda cuidadosamente cada frase y dígame si eso le ha ocurrido a Ud. en los últimos 12 meses.

Las alternativas de respuesta son tres:

SÍ : si lo señalado es en gran medida verdadero  
 A VECES : si lo señalado es en parte verdadero  
 NO : si lo señalado es en gran medida falso

Si el estado civil actual de la madre es soltera o separada, comience con el ítem 6; si es viuda comience con el ítem 7, en todos los otros casos comience con el ítem 1.

Nº Ítem		Respuesta	Puntaje		Factor
			(0)	(1)	
1. Mi pareja y yo pasamos poco tiempo juntos en familia		NO <input checked="" type="checkbox"/> SÍ <input type="checkbox"/> N/C <input type="checkbox"/>	1		II
2. Hacemos pocas cosas juntos como pareja		NO <input checked="" type="checkbox"/> SÍ <input type="checkbox"/> N/C <input type="checkbox"/>	1		II
3. Nuestra relación de pareja es mala		NO <input checked="" type="checkbox"/> SÍ <input type="checkbox"/> N/C <input type="checkbox"/>	1		II
4. Mi pareja es padrastro del niño		NO <input type="checkbox"/> A/V <input type="checkbox"/> SÍ <input type="checkbox"/> N/C <input type="checkbox"/>	0		-
	No: omita preg. 6 y codifiquela como N/C SI: omita preg. 5 y codifiquela como SÍ				
5. Entre los hijos que viven con nosotros hay algunos que son de un matrimonio anterior mío o de mi pareja		NO <input type="checkbox"/> A/V <input type="checkbox"/> SÍ <input checked="" type="checkbox"/> N/C <input type="checkbox"/>	0		-
6. El padre del niño nos produce problemas a mí o al niño		NO <input checked="" type="checkbox"/> SÍ <input type="checkbox"/> N/C <input type="checkbox"/>	1		V
7. De niña, fui maltratada o abandonada		NO <input checked="" type="checkbox"/> A/V <input type="checkbox"/> SÍ <input type="checkbox"/>	0		III
8. Siento que no hay gente con la cual puedo contar*		NO <input checked="" type="checkbox"/> A/V <input type="checkbox"/> SÍ <input type="checkbox"/>	0		IV
9. Pienso que no debería haber tenido a este niño		NO <input checked="" type="checkbox"/> A/V <input type="checkbox"/> SÍ <input type="checkbox"/>	0		III
10. Habitualmente duermo mal y eso me altera, me tiene irritable		NO <input checked="" type="checkbox"/> A/V <input type="checkbox"/> SÍ <input type="checkbox"/>	0		I
11. Me cuesta demostrarle cariño a este niño		NO <input checked="" type="checkbox"/> A/V <input type="checkbox"/> SÍ <input type="checkbox"/>	0		I,II,III,V
12. Tenemos problemas en la relación con los parientes o con los suegros		NO <input checked="" type="checkbox"/> A/V <input type="checkbox"/> SÍ <input type="checkbox"/>	1		V
13. Me siento angustiada o tensa		NO <input checked="" type="checkbox"/> A/V <input type="checkbox"/> SÍ <input type="checkbox"/>	1		I
14. Más enferma que de costumbre, más achaques, dolores		NO <input checked="" type="checkbox"/> A/V <input type="checkbox"/> SÍ <input type="checkbox"/>	0		IV

15. Creo que este niño no me quiere mucho	<input checked="" type="checkbox"/> NO	<input type="checkbox"/> A/V	<input checked="" type="checkbox"/> Sí	<input type="checkbox"/> 0	IV
16. Me siento culpable de mis sentimientos hacia el niño	<input checked="" type="checkbox"/> NO	<input type="checkbox"/> A/V	<input checked="" type="checkbox"/> Sí	<input type="checkbox"/> 0	IV
17. Me siento triste y deprimida	<input type="checkbox"/> NO	<input checked="" type="checkbox"/> A/V	<input checked="" type="checkbox"/> Sí	<input type="checkbox"/> 1	I

PUNTAJE TOTAL MADRE 7

Soltera, separada o viuda + 6

### TERCERA SECCIÓN: SITUACIONES Y ACONTECIMIENTOS ESTRESANTES

“Esta última parte se refiere a hechos que pudieran haberla afectado a Ud. o a su familia inmediata en los últimos 12 meses. Existen dos alternativas de respuesta: Sí o NO”

Nº Ítem	Respuesta	Puntaje
	(0) (2)	
1. Ud. o su pareja estuvieron cesantes Sí : omita preg. 2 y codifiquela NO	<input checked="" type="checkbox"/> NO <input checked="" type="checkbox"/> Sí	<input type="checkbox"/> 2
2. Ud. o su pareja han tenido inestabilidad en el trabajo	<input checked="" type="checkbox"/> NO <input type="checkbox"/> Sí	<input type="checkbox"/> 0
3. Deudas importantes que afectan su presupuesto	<input checked="" type="checkbox"/> NO <input type="checkbox"/> Sí	<input type="checkbox"/> 0
4. Ud. y su pareja se separaron	<input checked="" type="checkbox"/> NO <input type="checkbox"/> Sí	<input type="checkbox"/> 0
5. Una de las personas que viven en la casa es alcohólica o drogadicta	<input checked="" type="checkbox"/> NO <input type="checkbox"/> Sí	<input type="checkbox"/> 0
6. Una de las personas que viven en el hogar sufre de neurosis u otra enfermedad mental	<input checked="" type="checkbox"/> NO <input type="checkbox"/> Sí	<input type="checkbox"/> 0
7. Muerte de una persona que vivía en el hogar	<input checked="" type="checkbox"/> NO <input type="checkbox"/> Sí	<input type="checkbox"/> 0
8. Muerte de otro pariente cercano o amigo	<input checked="" type="checkbox"/> NO <input type="checkbox"/> Sí	<input type="checkbox"/> 0
9. Disminución sustancial del ingreso familiar	<input checked="" type="checkbox"/> NO <input type="checkbox"/> Sí	<input type="checkbox"/> 0
10. Uds. Viven como allegados, los “dueños de casa” son otros	<input checked="" type="checkbox"/> NO <input checked="" type="checkbox"/> Sí	<input type="checkbox"/> 2
11. Ingreso del niño a nuevo Jardín o Escuela	<input checked="" type="checkbox"/> NO <input type="checkbox"/> Sí	<input type="checkbox"/> 0

PUNTAJE TOTAL SITUACIONES 4

## SEGUNDA SECCIÓN: LA MADRE

"Esta segunda parte se refiere a Ud. como madre (y a su pareja). Le voy a leer algunas afirmaciones. Responda cuidadosamente cada frase y dígame si eso le ha ocurrido a Ud. en los últimos 12 meses.

Las alternativas de respuesta son tres:

SÍ : si lo señalado es en gran medida verdadero

A VECES : si lo señalado es en parte verdadero

NO : si lo señalado es en gran medida falso

Si el estado civil actual de la madre es soltera o separada, comience con el ítem 6; si es viuda comience con el ítem 7, en todos los otros casos comience con el ítem 1.

Nº Ítem	Respuesta				Puntaje Factor
	(0)	(1)	(2)	(0)	
1. Mi pareja y yo pasamos poco tiempo juntos en familia	NO	X	SÍ	N/C	<input checked="" type="checkbox"/> 1 II
2. Hacemos pocas cosas juntos como pareja	NO	X	SÍ	N/C	<input checked="" type="checkbox"/> 1 II
3. Nuestra relación de pareja es mala	NO	X	SÍ	N/C	<input checked="" type="checkbox"/> 1 II
4. Mi pareja es padrastro del niño  No: omita preg. 6 y codifiquela como N/C  Sí: omita preg. 5 y codifiquela como Sí			X	A/V SÍ N/C	<input type="checkbox"/> 0 -
5. Entre los hijos que viven con nosotros hay algunos que son de un matrimonio anterior mío o de mi pareja	NO		A/V SÍ	X	<input type="checkbox"/> 0 -
6. El padre del niño nos produce problemas a mí o al niño	NO	X	SÍ	N/C	<input checked="" type="checkbox"/> 1 V
7. De niña, fui maltratada o abandonada	X		A/V SÍ		<input type="checkbox"/> 0 III
8. Siento que no hay gente con la cual puedo contar*	X		A/V SÍ		<input type="checkbox"/> 0 IV
9. Pienso que no debería haber tenido a este niño	X		A/V SÍ		<input type="checkbox"/> 0 III
10. Habitualmente duermo mal y eso me altera, me tiene irritable	X		A/V SÍ		<input type="checkbox"/> 0 I
11. Me cuesta demostrarle cariño a este niño	X		A/V SÍ		<input type="checkbox"/> 0 I,II,III,V
12. Tenemos problemas en la relación con los parientes o con los suegros	NO	X	SÍ		<input checked="" type="checkbox"/> 1 V
13. Me siento angustiada o tensa	NO	X	SÍ		<input checked="" type="checkbox"/> 1 I
14. Más enferma que de costumbre, más achaques, dolores	X		A/V SÍ		<input type="checkbox"/> 0 IV

15. Creo que este niño no me quiere mucho	<input checked="" type="checkbox"/> A/V	Sí	<input type="checkbox"/> 0	IV
16. Me siento culpable de mis sentimientos hacia el niño	<input checked="" type="checkbox"/> A/V	Sí	<input type="checkbox"/> 0	IV
17. Me siento triste y deprimida	NO	<input checked="" type="checkbox"/> Sí	<input type="checkbox"/> 1	I

**PUNTAJE TOTAL MADRE**  7

Soltera, separada o viuda + 6

**TERCERA SECCIÓN: SITUACIONES Y ACONTECIMIENTOS ESTRESANTES**

“Esta última parte se refiere a hechos que pudieran haberla afectado a Ud. o a su familia inmediata en los últimos 12 meses. Existen dos alternativas de respuesta: Sí o NO”

Nº Ítem	Respuesta	Puntaje
	(0) (2)	
1. Ud. o su pareja estuvieron cesantes Sí : omita preg. 2 y codifiquela NO	NO <input checked="" type="checkbox"/> Sí	<input type="checkbox"/> 2
2. Ud. o su pareja han tenido inestabilidad en el trabajo	<input checked="" type="checkbox"/> Sí	<input type="checkbox"/> 0
3. Deudas importantes que afectan su presupuesto	<input checked="" type="checkbox"/> Sí	<input type="checkbox"/> 0
4. Ud. y su pareja se separaron	<input checked="" type="checkbox"/> Sí	<input type="checkbox"/> 0
5. Una de las personas que viven en la casa es alcohólica o drogadicta	<input checked="" type="checkbox"/> Sí	<input type="checkbox"/> 0
6. Una de las personas que viven en el hogar sufre de neurosis u otra enfermedad mental	<input checked="" type="checkbox"/> Sí	<input type="checkbox"/> 0
7. Muerte de una persona que vivía en el hogar	<input checked="" type="checkbox"/> Sí	<input type="checkbox"/> 0
8. Muerte de otro pariente cercano o amigo	<input checked="" type="checkbox"/> Sí	<input type="checkbox"/> 0
9. Disminución sustancial del ingreso familiar	<input checked="" type="checkbox"/> Sí	<input type="checkbox"/> 0
10. Uds. Viven como allegados, los “dueños de casa” son otros	NO <input checked="" type="checkbox"/> Sí	<input type="checkbox"/> 2
11. Ingreso del niño a nuevo Jardín o Escuela	<input checked="" type="checkbox"/> Sí	<input type="checkbox"/> 0

**PUNTAJE TOTAL SITUACIONES**  4

# DAYC

## Evaluación del Desarrollo en Niños Pequeños

### PERFIL / EXAMINADOR HOJA RESUMEN

#### Sección II. Registro de Puntajes

	Ptje. Bruto	Edad Equiv.	% il	Ptje. Estan.
Cognitivo	60	49	42	97 P
Comunicación	67	44	81	113 E
Social Emocional	52	54	23	89 D
Desarrollo Físico	77	55	98	130 S
Conducta Adaptativa	46	44	9	80 D
Suma de Puntaje Estándar	504			
Cociente de Desarrollo General	79	102		

#### Sección I. Datos de Identificación

Nombre del niño: A. 003

Masculino  Femenino

Padre/Tutor: P. 101

Escuela/Encargado: R.

Nombre del informante: P. M.

Relación con el niño: Madre

Periodo que el Informante conoce al niño: 40 años

Nombre del Examinador y profesión: K. G. 001

Fecha Evaluación Año 2017 Mes 03 Día 31

Fecha Nacimiento Año 2002 Mes 11 Día 25

Edad Años 4 Meses 06

Edad en meses 52

#### Sección III. Resumen de los Resultados de otros Tests

	Nombre Test	Fecha	Ptje Test	Ptje.Equiv.
1.				DAYC
2.				
3.				
4.				
5.				
6.				

#### Sección IV. Perfil de los Puntajes Estándar

Cociente	Puntajes DAYC					Otros Puntajes de Tests				
	Cognitivo	Comunicación	Social-Emocional	Desarrollo Físico	Cond. Adaptativa	Cociente General de Desarrollo				Cociente
150	.	.	.	.	.	.	.	.	.	150
145	.	.	.	.	.	.	.	.	.	145
140	.	.	.	.	.	.	.	.	.	140
135	.	.	.	.	.	.	.	.	.	135
130	.	.	.	.	.	.	.	.	.	130
125	.	.	.	.	.	.	.	.	.	125
120	.	.	.	.	.	.	.	.	.	120
115	.	.	.	.	.	.	.	.	.	115
110	.	.	.	.	.	.	.	.	.	110
100	.	.	.	.	.	.	.	.	.	100
95	.	.	.	.	.	.	.	.	.	95
90	.	.	.	.	.	.	.	.	.	90
85	.	.	.	.	.	.	.	.	.	85
80	.	.	.	.	.	.	.	.	.	80
75	.	.	.	.	.	.	.	.	.	75
70	.	.	.	.	.	.	.	.	.	70
65	.	.	.	.	.	.	.	.	.	65
60	.	.	.	.	.	.	.	.	.	60
55	.	.	.	.	.	.	.	.	.	55

#### Sección V. Información Referencial

Ejemplo: Sandy fue referida en Marzo para una investigación médica porque ella nació prematura en dos meses. Su profesora necesitaba información para la programación. El Test Battelle Screen indicaba posible retraso. Se le administró los Test de Battelle y DOCS en su totalidad. Se notaron retrasos en algunas habilidades. Esta evaluación se completó porque su profesora había notado mejora en algunas áreas.

#### Sección VI. Interpretación y Recomendaciones

Ejemplo: Sandy parece desarrollarse normalmente. Se debería tomar atención en las áreas social-emocional y conducta adaptativa.

# DAYC

## Evaluación del Desarrollo en Niños Pequeños

### SUBTEST COGNITIVO FORMATO DE CALIFICACION

#### Sección I. Datos de Identificación

Nombre del niño: Aarur  
 Masculino  Femenino \_\_\_\_\_  
 Padre/Tutor: Paola  
 Escuela/Encargado: Paola  
 Nombre del informante: Paola  
 Relación con el niño: Madre  
 Periodo que el Informante conoce al niño: 1  
 Nombre del Examinador y profesión: Karen

Fecha Evaluación	Año	Mes	Día
2017	03	31	
Fecha Nacimiento	2012	11	25
Edad	4	04	06
Edad en meses		52	

#### Sección II. Registro de Puntajes

Puntaje Directo	60
Edad Equivalente	49 m
Percentil	42
Puntaje Estándar	97
Clasificación	Psicométrica

#### Sección III. Resumen de los Resultados de otros Tests.

Nombre Test	Fecha	Ptje Test	DAYC P.Equiv.
1.			
2.			
3.			
4.			
5.			

#### Sección IV. Condiciones de Administración

##### A. Conducción de la Evaluación en:

una sesión \_\_\_\_\_ Tiempo de Administración \_\_\_\_\_  
 dos sesiones \_\_\_\_\_ Tiempo de Administración \_\_\_\_\_  
 tres o más \_\_\_\_\_ Tiempo de Administración \_\_\_\_\_

##### D. Características ambientales

Nivel de Ruido	Interfiere	No interfiere
Interrupciones	_____	_____
Distracciones	_____	_____
Iluminación	_____	_____
Temperatura	_____	_____
Otro: _____	_____	_____

##### B. Lugar de la Evaluación:

##### C. Describir la Administración (individual, grupal, observación, entrevista, y/o dirección) en detalle.

##### E. Características Personales o Físicas que puedan afectar los resultados del test del niño.

#### Sección V. Interpretación y Recomendaciones

**Sección VI. Subtest Cognitivo**

**Instrucciones:** Los puntos de inicio son determinados por la edad del niño. Se da 1 Punto para los ítems que el niño está comenzando a hacerlos, o los hizo cuando él o ella fueron más pequeños. El puntaje 0 es para aquellos ítems que el niño no puede realizar.

**Base y límite:** Comenzar en el punto de inicio sugerido. Continuar los ítems (mediante la observación, entrevista, o administración directa) hasta que en 3 de 5 ítems reciba un puntaje de 0 (límite). Si el niño no recibe un puntaje de 1 en 3 ítems consecutivos, administrar (mediante la observación, entrevista, o administración directa) los ítems hacia atrás hasta que se alcance una base de 3 aciertos seguidos.

Item #	Puntaje 1 o 0	Item
<b>Edad de Inicio: Nacimiento</b>		
1		mueve la mano hacia la boca
2		observa un objeto que se mueve lentamente dentro de su línea de visión.
3		mira de acá para allá entre dos objetos.
4		sostiene juguete en la mano de 10 a 15 seg. (qué se le da)
5		alternativamente echa una mirada de la mano a un objeto o de una mano a la otra.
6		repite movimientos del brazo o pierna para causar que una acción ocurra nuevamente (ej. mueve el brazo con sonajero que tiene atado a la muñeca; da patadas con la pierna para mover los móviles que están atados a la cuna)
7		se pone los juguetes a la boca.
8		explora los objetos de diversas maneras; visualmente; volteándolos; sintiendo toda la superficie; golpeando y sacudiendo.
9		retira la ropa de su cara.
10		imita acciones familiares después de observar que su cuidadora hace esa acción (ej. aplaude con las manos).
11		encuentra un objeto que está parcialmente oculto.
12		intencionalmente deja caer un objeto y observa como cae.
13		recupera un objeto que ha visto esconder debajo o detrás de una sola barrera.
14		toca al adulto para que inicie o continúe un juego o una acción interesante.
<b>Edad de inicio: 12 meses</b>		
15		transfiere un objeto de una mano a otra para recoger un segundo objeto.
16		da un objeto a un adulto para que inicie una acción deseada (ej. dar cuerda a un juguete)
17		imita el garabateo.
18		demuestra entendimiento de las relaciones funcionales (ej. coloca un muñeco en el carro y empuja el carro; peina el cabello con el peine)
19		intenta hacer funcionar un juguete si ha visto a alguien hacerlo (ej. dar cuerda a un juguete)
<b>Edad de inicio: 24 meses</b>		
20		hace demostraciones de acciones cotidianas (ej. pretende tomar de una taza)
21		coloca un objeto pequeño dentro de un depósito pequeño (ej. una uva dentro de una botella pequeña)
22		hace rodar los juguetes que tienen ruedas.
		Total Página 2

Item #	Puntaje 1 o 0	Item
23		maneja 3 a 4 juguetes ubicándolos a un lado cuando se le da un nuevo juguete.
24		mira las figuras del libro de cuentos con un adulto, nombrando o señalando los objetos simples cuando se le pregunta.
25		espontáneamente nombra objetos
26		parea un objeto con su figura
27		realiza de manera secuenciada acciones relacionadas de un juego (ej. alimenta a la muñeca con el biberón, le da una palmeadita en la espalda, la pone en la cama)
28		usa objetos simbólicos en el juego
29		comprende el concepto de "uno" (ej. "dame un cubo") y "todo" (ej. "dame todos los cubos").
Edad de inicio: 36 meses		
30		apila de 6 a 7 cubos
31		parea formas simples, tales como el círculo, cuadrado, triángulo.
32		responde a "uno" y "uno más" (ej. "dame un cubo". "Dame uno más")
33		coloca objetos en orden de tamaño (ej. encaja cuatro cajas de diversos tamaños o apila anillos en una estaca de acuerdo al tamaño)
34		parea objetos por el color, forma y tamaño
35		repite juegos de manos, con palabras y acciones.
36		cuenta de memoria hasta 5
37		parea objetos que tienen la misma función (ej. peine y cepillo)
38		dice si un objeto es "pesado" o "liviano"
39		cuenta más de 5 objetos
40		construye un puente usando 3 cubos; según modelo 
41		comprende "igual" y "diferente" (ej. "Son estos dos colores iguales o diferentes?")
42		clasifica los objetos mediante un criterio (Dé al niño figuras u objetos por lo menos en dos categorías -ej. forma, color- y diga: "Pon juntos todos los que sean iguales.")
43		comprende el concepto del número 3 (ej. "dame tres cubos")
44		comprende "más," "menos," "igual" (ej. "Cuál torre tiene más?")
Edad de inicio: 48 meses		
45	1	imita el dibujo de una cara
46	1	clasifica objetos dentro de categorías (Dé al niño figuras u objetos -ej. juguetes, animales- y diga, "Pon juntos todos los que sean iguales.", puede no ser capaz de nombrar las categorías.)
47	1	identifica objetos que no pertenecen a un grupo (ej. reconoce que el perro no pertenece al grupo de alimentos)
48		conoce la secuencia de lectura de un libro, de izquierda a derecha; de arriba hacia abajo.
49	1	clasifica grupos de objetos considerando más de una manera (Dé al niño figuras u objetos que tengan dos categorías por lo menos -ej. color, tamaño, forma- y diga, "Pon juntos todos los que sean iguales." Ahora ponlos de otra forma.")
50	1	construye una pirámide de 6 cubos; según modelo. 
51	1	identifica "primero", "último", "al medio" (ej. "Señala al niño cual está primero en la fila")
Total Página 3		

123 > 4

Item #	Puntaje 1 o 0	Item
52	1	escucha una historia del libro de figuras y vuelve a narrarla con razonable exactitud.
53	0	identifica el más grande de dos números (ej. "Cuál es más, 2 ó 3?")
54	1	dibuja una figura de palotes (simple)
55	1	identifica características abstractas (ej. lo real y lo imaginario; lo vivo y lo no viviente; ej. "¿El camión está vivo?")
56	1	copia su propio nombre; puede usar letras grandes e irregulares.
57	1	predice lo que puede ocurrir próximamente (ej. el niño predice lo que ocurrirá después en la historia).
58	1	señala objetos a la "mitad" o "completos" ¿Cuál es la mitad de la manzana y cuál es toda la manzana? (Mostrar un dibujo)
59	0	nombra varias .. letras del abecedario
60	0	coloca tres figuras en una secuencia para contar una historia
61	1	parea el número de items dentro de un conjunto con su correspondiente número cardinal.
62	1	comprende el concepto de "cero" (ej. "Qué depósito tiene cero cubos?")
63	0	dibuja una persona con 6 partes reconocibles
64	1	escribe su primer nombre en forma legible sin un modelo
65	0	dibuja objetos identificables sin tener modelo
66	0	cuenta hasta 20 objetos
67	0	dice el mes y día de su nacimiento
68		ordena cartas numeradas en una secuencia apropiada
69		dice el nombre de su calle y localidad
70		nombra los días de la semana en orden
71		sabe los días de la semana que anteceden y los que siguen (ej. "Qué día viene después del domingo?")
72		señala el nombre de las monedas (10 céntimos)
73		sabe los números que anteceden y los que siguen (ej. "Qué número está antes del 19?")
74		escribe su nombre y apellido de memoria
75		calcula problemas de adición y sustracción de un solo dígito.
76		cuenta de memoria del 1 al 100
77		escribe números del 1 al 19 sin modelo
78		lee diez palabras impresas.
		Total Página 4
		Total Página 3
		Total Página 2
		Total del Puntaje Directo del Subtest (Páginas 2 + 3 + 4)

# DAYC

## Evaluación del Desarrollo en Niños Pequeños

### SUBTEST DE COMUNICACION FORMATO DE CALIFICACION

#### Sección I. Datos de Identificación

Nombre del niño: A.

Masculino  Femenino

Padre/Tutor: P

Escuela/Encargado: P

Nombre del informante: P

Relación con el niño: Madre

Periodo que el Informante conoce al niño: 4 años

Nombre del Examinador y profesión: Kater

Fecha Evaluación	Año 2017	Mes 03	Día 31
Fecha Nacimiento	2012	11	26
Edad	4	04	06
Edad en meses	52		

#### Sección II. Registro de Puntajes

Puntaje Directo	67
Edad Equivalente	44 m
Percentil	81
Puntaje Estándar	113
Clasificación	Recomendada

#### DAYC

Nombre Test	Fecha	Ptje Test	P.Equiv.
1.			
2.			
3.			
4.			
5.			

#### Sección IV. Condiciones de Administración

##### A. Conducción de la Evaluación en:

una sesión \_\_\_\_\_ Tiempo de Administración \_\_\_\_\_  
 dos sesiones \_\_\_\_\_ Tiempo de Administración \_\_\_\_\_  
 tres o más \_\_\_\_\_ Tiempo de Administración \_\_\_\_\_

##### B. Características ambientales

Nivel de Ruido	Interfiere	No interfiere
Interrupciones		
Distracciones		
Iluminación		
Temperatura		
Otro: _____		

##### B. Lugar de la Evaluación:

##### C. Describir la Administración (individual, grupal, observación, entrevista, y/o dirección) en detalle.

##### E. Características Personales o Físicas que puedan afectar los resultados del test del niño.

#### Sección V. Interpretación y Recomendaciones

**Sección VI. Subtest de la Comunicación**

**Instrucciones:** Los puntos de inicio son determinados por la edad del niño. Se da 1 Punto para los ítems que el niño está comenzando a hacerlos, o los hizo cuando él o ella fueron más pequeños. El puntaje 0 es para aquellos ítems que el niño no puede realizar.

**Base y límite:** Comenzar en el punto de inicio sugerido. Continúe los ítems (mediante la observación, entrevista, o administración directa) hasta que en 3 de 5 ítems reciba un puntaje de 0 (límite). Si el niño no recibe un puntaje de 1 en 3 ítems consecutivos, administrar (mediante la observación, entrevista, o administración directa) los ítems hacia atrás hasta que se alcance una base de 3 aciertos seguidos.

Item #	Puntaje 1 o 0	Item
<b>Edad de Inicio: Nacimiento</b>		
1		reacciona a los ruidos fuertes parpadeando, moviendo los brazos o piernas, o quedándose quieto
2		voltea su cabeza hacia la voz cuando alguien le habla
3		hace otros ruidos además de llorar (ej. arrullar, balbucear)
4		sonríe a la persona quien está hablando o haciendo gestos
5		produce gorgoteo vocal en respuesta a la voz tranquilizante
6		tiene diferentes llantos para dolor, hambre e incomodidad
7		produce sonidos de vocales aisladas (ej. ah, eh, uh)
8		ríe en alta voz
9		produce algunas consonantes como /k/, /g/
10		voltea a mirar hacia el ruido
11		produce el-sonido de dos sílabas, uniendo vocal con una consonante de manera repetida (ej. a-pa)
12		para su actividad cuando se pronuncia su nombre
13		produce consonantes tales como /b/, /m/, /d/, /n/, /t/
14		responde con gestos apropiados a "arriba", "adios" u otras rutinas.
<b>Edad de Inicio: 12 meses</b>		
15		Detiene brevemente su actividad cuando le dicen "no"
16		produce sonidos de consonantes y palabras semejantes a consonantes dobladas (ej. ba-ba, da-da)
17		usa patrones de inflexiones de voz cuando vocaliza (ej. cambia el tono de voz en forma de pregunta)
18		mueve el cuerpo cuando hay música
19		dice "mamá" o "papá" de manera discriminativa
20		localiza objetos familiares cuando se le solicita (ej. "Dónde está tu manta?")
21		sigue órdenes verbales simples (ej. "Dale la taza a la mamá")
22		cuanado se le pregunta, identifica a personas familiares, animales y juguetes
23		responde a preguntas sobre "dónde" (ej. "dónde está la pelota?")
Total Página 2		

Item #	Puntaje 1 o 0	Item
24		sigue indicaciones para colocar un objeto "dentro" o "sobre" otro
25		usa una palabra o sonido para beber
26		Dice espontáneamente saludos y despedidas familiares
27		Cumple dos órdenes seguidas que están relacionadas (ej. "Ve a la mesa y tráeme el juguete")
28		señala 3 partes del cuerpo cuando se le solicita
29		dice una palabra que expresa un pensamiento completo; el significado depende del contexto (ej. "galleta" puede significar "quiero más" o "la galleta se rompió")
<b>Edad de Inicio: 24 meses</b>		
30		usa por lo menos 5 palabras (el vocabulario es similar a los niños de su edad)
31		identifica personajes familiares u objetos vistos en la TV (ej. teletubies)
32		rechaza algo diciendo "no"
33		indica "sí" o "no" (mueve apropiadamente la cabeza) en respuesta a preguntas
34		conoce nombres de sus compañeros de juego
35		comprende los posesivos ("mío", "tuyo" y "suyo"; ej. "Dónde está tú pelota?" "De quién es esta pelota?")
36		produce algunas frases de dos-palabras (ej. más galleta)
37		señala 6 partes del cuerpo cuando se le pregunta
38		señala 15 o más dibujos de objetos comunes cuando se les nombra
39		usa de 10 a 15 palabras espontáneamente (el vocabulario es similar a los niños de su edad)
40		Susurra
41		nombra 8 o más dibujos de objetos familiares
42		señala objetos comunes descritos por su uso (ej. "muestrame lo que usas para comer")
43		distingue "grande" y "pequeño" (ej. "Dame la pelota grande")
44		Lleva a cabo dos órdenes no relacionadas (ej. "Pon la pelota en la canasta y después aplaude con tus manos")
<b>Edad de inicio: 36 meses</b>		
45	1	sigue indicaciones ubicando un objeto "al lado" o "debajo" de otro
46	1	usa por lo menos 50 palabras diferentes espontáneamente (el vocabulario es similar a los niños de su edad)
47	1	usa oraciones con tres-palabras
48	1	demuestra comprensión de oraciones pasivas (ej. "Muéstrame como el tren fue empujado por el carro")
49	1	describe lo que él o ella está haciendo (ej. responde a "Qué estás haciendo?")
<b>Edad de Inicio: 48 meses</b>		
50	1	Hace preguntas con "qué" o "dónde" (ej. "Dónde está mi pelota?")
51	1	usa algunos plurales
		Total Página 3

# DAYC

## Evaluación del Desarrollo en Niños Pequeños

### SUBTEST DE SOCIAL-EMOCIONAL FORMATO DE CALIFICACION

Sección II. Registro de Puntajes	
Puntaje Directo	52
Edad Equivalente	54 m
Percentil	23
Puntaje Estándar	89
Clasificación	Por debajo del Promedio

Sección I. Datos de Identificación			
Nombre del niño :	A		
Masculino <input checked="" type="checkbox"/> Femenino <input type="checkbox"/>			
Padre/Tutor:	P		
Escuela/Encargado:			
Nombre del informante:	P		
Relación con el niño:	Mamie		
Periodo que el Informante conoce al niño:	4 años		
Nombre del Examinador y profesión:	Karen		
Fecha Evaluación	Año 2017	Mes 03	Día 31
Fecha Nacimiento	2012	11	25
Edad	4	04	06
Edad en meses		52	

Sección III. Resumen de los Resultados de otros Tests			
	Nombre Test	Fecha	Ptje Test
1.			DAYC
2.			
3.			
4.			
5.			

Sección IV. Condiciones de Administración

A. Conducción de la Evaluación en:		D. Características ambientales	
una sesión	Tiempo de Administración	Interior	No interior
dos sesiones	Tiempo de Administración		
tres o más	Tiempo de Administración		

B. Lugar de la Evaluación:

C. Describir la Administración (individual, grupal, observación, entrevista, y/o dirección) en detalle.

E. Características Personales o Físicas que puedan afectar los resultados del test del niño.	
Interior	No interior
Nivel de Ruido	
Interrupciones	
Distracciones	
Iluminación	
Temperatura	
Otro:	

### Sección V. Interpretación y Recomendaciones

**Instrucciones:** Los puntos de inicio son determinados por la edad del niño. Se da 1 Punto para los ítems que el niño está empezando a hacerlos, o los hizo cuando él o ella fueron más pequeños. El puntaje 0 es para aquellos ítems que el niño no puede realizar.

**Base y límite:** Comenzar en el punto de inicio sugerido. Continúe los ítems (mediante la observación, entrevista, o administración directa) hasta que en 3 de 5 ítems reciba un puntaje de 0 (límite). Si el niño no recibe un puntaje de 1 en 3 ítems consecutivos, administrar (mediante la observación, entrevista, o administración directa) los ítems hacia atrás hasta que se alcance una base de 3 aciertos seguidos.

Item #	Puntaje 1 o 0	Ítem
<b>Edad de Inicio: Nacimiento</b>		
1		deja de llorar cuando se le habla, se le levanta, o se le conforta
2		mira la cara del adulto por varios segundos
3		interactúa sonriendo y arrullando
4		reconoce caras y objetos familiares (ej. el padre, el biberón); reacciona moviendo sus brazos y piernas o dando gritos agudos con emoción
5		expresa sentimientos tales como enojo, cansancio, excitación o hambre
6		Se tranquiliza a sí mismo (ej. deja de molestar)
7		conoce la diferencia entre quienes lo cuidan y los extraños (ej. sonríe a quienes ama; mira, <u>se queda quieto o no quiere sonreír con los extraños</u> )
8		juega solo por períodos cortos (ej. 5 a 10 segundos)
9		cuando alguien pronuncia el nombre del niño, éste mira a la persona y vocaliza
<b>Edad de Inicio: 12 meses</b>		
10		extiende los brazos a las personas familiares
11		responde diferentemente a niños y adultos
12		imita expresiones faciales, acciones y sonidos
13		Se reconoce en el espejo
14		juega juegos simples (esconderte del niño)
15		manifiesta ansiedad cuando se le separa de quien lo cuida (ej. rechaza explorar el ambiente, llora)
16		expresa afecto (ej. abrazando, acariciando, apoyando la cabeza)
17		manifiesta dependencia especial en la persona que lo cuida ("cuidador" principal) (ej. <u>quiere que sólo esa persona lo alimente, lo vista, lo cambie y lo conforté</u> )
18		Se ríe ante eventos incongruentes (ej. el ponerse un posillo como sombrero)
19		rechaza terminantemente cumplir las órdenes (ej. dice "no", sacudiendo la cabeza)
<b>Edad de Inicio: 24 meses</b>		
20		comienza a funcionar solo; periódicamente puede recurrir al parentesco para conseguir seguridad y atención
21		trae sus juguetes para compartirlos con su cuidador
22		tiene dificultad para compartir con otros niños
Total Página 2		

Item #	Puntaje 1 o 0	Item
23		tiene rabietas cuando está frustrado
24		insiste en intentar hacer muchas cosas sin ayuda (ej. comer con cuchara, ponerse ropa)
25		manifiesta independencia (ej. corre delante de los padres al salir de casa, no quiere que le agarren de la mano)
26		juega bien por breve tiempo en grupos de dos o tres niños
27		intenta consolar a otros que están angustiados (ej. consuela a un niño que está lastimado o angustiado)
28		disfruta hacer creer (ej. hace asustar a otros rugiendo como un león)
29		dice "por favor" y "gracias"; puede necesitar que se le recuerde.
<b>Edad de Inicio: 36 meses</b>		
30		se separa de sus padres en un ambiente familiar sin llorar
31		canta canciones familiares con un adulto
32		espontáneamente saluda a una persona familiar dándole un abrazo
33		usualmente sabe esperar su turno
34		cuando está en grupo realiza una actividad solitaria, observando a otros niños.
35		se ríe ante combinaciones de eventos incongruentes y uso de palabras (ej. querer darle su biberón al perro)
36		pide ayuda cuando tiene dificultad
37		se muestra orgulloso de sus realizaciones
38		afirma si es niño o niña
39		juega en juegos grupales con reglas simples
<b>Edad de Inicio: 48 meses</b>		
40		juega a disfrazarse
41	1	llama la atención de otros cuando repite rimas, canciones o bailes
42	1	habla de sus propios sentimientos
43	1	cambia de una actividad a otra cuando lo indica su profesor o su padre
44	1	selecciona sus propios amigos
45	1	espera su turno cuando juega en juegos grupales
46	1	conoce y sigue las reglas del salón de clase
47	1	obtiene la atención de sus compañeros de manera apropiada
48	1	Comprende y repite las reglas de un juego
49	1	gusta de los juegos competitivos
50	0	su mejor amigo es usualmente del mismo sexo
51	0	explica las reglas de juego a otros
Total Página 3		

Item #	Puntaje 1 o 0	Item
52	1	dice si dos palabras riman
53	1	responde a preguntas sobre "quien" y "de quien" (ej. "Quién tiene una camisa roja hoy?")
54	1	da su nombre y apellido cuando se le solicita (ej. "Cuál es tu nombre?")
55	1	hace preguntas que comienzan con "Cuándo", "Quién" "Por qué", "Cuántos" (ej. "Cuándo comermos?")
56	1	comprende "en frente de" y "detrás de" (ej. "Qué está detrás de la pantalla?")
57	0	cambia la manera de hablar dependiendo del oyente (ej. habla diferente a los bebés y a los adultos)
58	1	usa de 300 a 1000 palabras espontáneamente (el vocabulario es similar a los niños de su edad)
59	1	usa las contracciones al y del (ej. voy al parque)
60	1	sigue 3 indicaciones que no están relacionados (ej. "Coloca la pelota en la mesa, cierra la puerta y mira alrededor".)
61	1	completa analogías verbales simples (ej. "Papá es un hombre; Mamá es una _____")
62	1	usa comparativos (ej. "grande", "más grande", "el más grande", "Cuál es el más grande?")
63	1	define 2 palabras simples (ej. "Qué es un gato?")
64	1	hace oraciones de causa y efecto (ej. "Esto no rodará porque no tiene rueda")
65	0	responde a la pregunta, "Qué pasa si..." (ej. "haces caer el huevo")
66	1	define 5 palabras simples (ej. "Qué es un cubo?")
67	0	relata cuentos comunes sin guiarse por figuras
68	0	responde preguntas de comprensión del cuento que se le ha relatado.
69	1	define en 10 palabras simples (ej. "Qué es un ____?") (familiares para el niño)
70	0	comprende las estaciones del año y que es lo que se hace en cada una de ellas (ej. "Qué hacemos en verano-invierno?")
71	1	usa verbos irregulares comunes (ej. ir)
72	1	responde a preguntas relacionadas con conceptos de tiempo (ej. "Cuándo almorcamos?")
73	0	establece semejanzas (ej. "En qué se parecen rueda y pelota?") y diferencias (ej. "En qué se diferencian taza y plato?") entre objetos
74	0	responde a "Dime lo contrario de _____. " alto, dentro
75	-	dice "chistes" simples
76	-	identifica izquierda y derecha en su propio cuerpo (ej. "Levanta tu mano derecha")
77	-	usa comparativos irregulares correctamente (ej. "bueno", "mejor", "lo mejor")
78	-	usa "ayer" y "mañana" dándole significado
	Total Página 4	
	Total Página 3	
	Total Página 2	
	Total del Puntaje Directo del Subtest (Páginas 2 + 3 + 4)	

Item #	Puntaje 1 o 0	Item
52	<input checked="" type="radio"/>	pide antes de usar las pertenencias de otros
53	<input checked="" type="radio"/>	acepta bromas pequeñas y amigables sin inquietarse demasiado
54	<input type="radio"/>	trabaja solo en algún quehacer por 20 a 30 minutos
55	<input type="radio"/>	expresa enojo con palabras no-agresivas más que con acción física
56	<input type="radio"/>	establece una meta para sí mismo y realiza la actividad respectiva
57	<input checked="" type="radio"/>	acepta la crítica válida sin llorar, ni hacer berrinches ni rehusarse a continuar
58	<input checked="" type="radio"/>	responde al teléfono y/o recuerda un mensaje simple, y le comunica a la persona correcta.
Total Página 4		
Total Página 3		
Total Página 2		
Total del Puntaje Directo del Subtest (Páginas 2 + 3 + 4)		

# DAYC

## Evaluación del Desarrollo en Niños Pequeños

### SURTEST DE DESARROLLO FÍSICO FORMATO DE CALIFICACION

#### Sección II. Registro de Puntajes

Puntaje Directo 77  
 Edad Equivalente 55m  
 Percentil 98  
 Puntaje Estándar 130  
 Clasificación Superior

#### Sección I. Datos de Identificación

Nombre del niño: A  
 Masculino  Femenino   
 Padre/Tutor: P  
 Escuela/Encargado: P  
 Nombre del informante: Madre  
 Relación con el niño: Madre  
 Período que el Informante conoce al niño: 4 años  
 Nombre del Examinador y profesión: Maren

Fecha Evaluación	Año	Mes	Día
<u>2017</u>	<u>03</u>	<u>31</u>	
Fecha Nacimiento	<u>2012</u>	<u>11</u>	<u>25</u>
Edad	<u>4</u>	<u>04</u>	<u>06</u>
Edad en meses	<u>52</u>		

#### Sección III. Resumen de los Resultados de otros Tests.

Nombre Test	Fecha	Ptje Test	DAYC
1.			
2.			
3.			
4.			
5.			

#### Sección IV. Condiciones de Administración

##### A. Conducción de la Evaluación en:

una sesión \_\_\_\_\_ Tiempo de Administración \_\_\_\_\_  
 dos sesiones \_\_\_\_\_ Tiempo de Administración \_\_\_\_\_  
 tres o más \_\_\_\_\_ Tiempo de Administración \_\_\_\_\_

##### D. Características ambientales

Nivel de Ruido	Interfiere	No interfiere
Interrupciones	_____	_____
Distracciones	_____	_____
Iluminación	_____	_____
Temperatura	_____	_____
Otro: _____	_____	_____

##### B. Lugar de la Evaluación:

##### C. Describir la Administración (individual, grupal, observación, entrevista, y/o dirección) en detalle.

##### E. Características Personales o Físicas que puedan afectar los resultados del test del niño.

#### Sección V. Interpretación y Recomendaciones

**Sección VI. Subtest del Desarrollo Físico**

**Instrucciones:** Los puntos de inicio son determinados por la edad del niño. Se da 1 Punto para los ítems que el niño está comenzando a hacerlos, o los hizo cuando él o ella fueron más pequeños. El puntaje 0 es para aquellos ítems que el niño no puede realizar.

**Base y límite:** Comenzar en el punto de inicio sugerido. Continúe los ítems (mediante la observación, entrevista, o administración directa) hasta que en 3 de 5 ítems reciba un puntaje de 0 (límite). Si el niño no recibe un puntaje de 1 en 3 ítems consecutivos, administrar (mediante la observación, entrevista, o administración directa) los ítems hacia atrás hasta que se alcance una base de 3 aciertos seguidos.

Item #	Puntaje 1 o 0	Item
<b>Edad de Inicio: Nacimiento</b>		
1		extiende ambas piernas cuando está echado de estómago (boca abajo)
2		cierra sus dedos cuando se aplica una suave presión sobre la palma abierta
3		patea alternadamente (ej, una pierna, luego la otra) cuando está echado de espaldas
4		rueda de la posición de costado a la posición de espalda
5		cuando se le para, sostiene algo de su peso sobre sus piernas.
6		cuando está echado sobre su estómago, levanta la cabeza con apoyo de los antebrazos
7		cuando se le sienta, mantiene la cabeza en la misma línea que el cuerpo (sostiene la cabeza erguida por segundos)
8		alarga la mano, pero puede no tocar un objeto
9		agarra objetos entre los dedos y la palma de la mano
10		junta las manos cuando está echado de espaldas
11		se sienta con apoyo
12		rueda de la posición de espalda a la posición de costado
13		agarra un objeto pequeño en cada mano al mismo tiempo
14		alcanza con la mano y agarra un objeto
15		abre la mano anticipándose al contacto
16		Rueda de la posición de espaldas a la posición de estómago
17		cuando está de estómago, extiende brazos y piernas
18		cuando está de estómago, extiende una mano mientras se apoya sobre el otro antebrazo
19		cuando está de espaldas, lleva sus pies a la boca
20		pasa un objeto de una mano a la otra
21		agarra un objeto utilizando los dedos, el pulgar y la palma de la mano
22		se impulsa como saltando, cuando está parado y lo sostiene un adulto
23		permanece sentado sin apoyo por 30 segundos mientras juega con un juguete
24		se impulsa para sentarse mientras se sujetó de los dedos del adulto
25		mueve el cuerpo hacia delante para alcanzar un objeto
26		hace movimientos de rastrillo o de cucharón para recoger un objeto pequeño
		Total Página 2

Item #	Puntaje 1 o 0	Item
27		usa los brazos para avanzar sobre la barriga
28		se sienta solo firmemente, inicialmente sobre una amplia base de apoyo
29		se para solo sosteniéndose sobre algo
30		de la posición sentada, gira 90 grados para recuperar un objeto
31		camina 3 o más pasos con ayuda
32		se impulsa para pararse
33		cuando se está cayendo extiende los brazos para protegerse
34		golpea dos objetos
<b>Edad de Inicio: 12 meses</b>		
35		pasa de la posición de espalda a la posición de sentado sin ayuda
36		recoge un objeto pequeño usando el dedo pulgar e índice
37		camina agarrándose de los muebles
38		se desliza de sentado hacia un objeto
39		pasa de la posición de parado a sentado de manera coordinada
40		empuja con el dedo índice
41		camina sosteniéndose de una mano
42		empuja o jala los juguetes mientras camina
43		camina sin agarrarse, puede caerse fácilmente
44		comienza a caminar y se detiene cuando lo desea
<b>Edad de Inicio: 24 meses</b>		
45		cuando está parado se inclina, luego se para otra vez sin perder el equilibrio
46		agarra la crayola, el lápiz y otros, empuñando la mano, con el dedo pulgar hacia arriba
47		baja las gradas volteado de espaldas
48		se agacha durante el juego
49		corre (o camina rápido)
50		garabatea espontáneamente
51		lanza una pelota (con el brazo levantado) con relativa exactitud
52		sube y baja las gradas colocando ambos pies en cada paso, sin ayuda
53		agarra la crayola con los dedos, luego voltea su antebrazo de tal modo que su pulgar está hacia abajo
54		usa la mano para sostener el papel cuando está dibujando
<b>Edad de Inicio: 36 meses</b>		
55		camina hacia atrás
56		usa una mano consistentemente en la mayoría de actividades
57		sube las gradas, alternando los pies, al modo de un adulto agarrado del pase manos
Total Página 3		

Item #	Puntaje 1 o 0	Item
58		escala un poco con juguetes
59		imita trazos circulares, verticales y horizontales
60		sostiene el lápiz entre los dos primeros dedos y el pulgar (igual que el adulto)
61		usa movimientos verticales, horizontales y circulares cuando dibuja
62		camina balanceando brazos y piernas de manera similar a como camina el adulto
63		coge la pelota con los brazos extendidos, atrapándola contra el pecho
64		hace varios recortes de papel usando las tijeras
<b>Edad de Inicio: 48 meses</b>		
65	1	salta en un pie algunos pasos
66	1	se da volteretas o volatines
67	1	camina hacia adelante empleando el talón y los dedos sin perder el equilibrio
68	1	copia una cruz
69	1	se balancea sobre un pie durante 5 a 10 segundos sin apoyo
70	1	salta sobre objetos por encima de 15 centímetros de alto; aterriza con ambos pies juntos
71	1	corta con las tijeras siguiendo una línea
72	1	copia un cuadrado
73	0	copia un rectángulo
74	1	camina a prisa, guiándose con un pie y transfiriendo su peso suave y uniformemente
75	0	se balancea en el columpio manteniendo su propio impetu; usa las piernas para impulsarse
76	1	da botes y coge la pelota de tenis (o cualquier otra pelota de medida similar)
77	1	colorea dentro de las líneas
78	1	Corta figuras geométricas simples con las tijeras
79	1	salta, alternando los pies, manteniendo el equilibrio
80	0	toca rápidamente cada dedo con su pulgar
81	0	salta en un pie sobre una línea recta sin perder el equilibrio
82	0	coloca los "clips" en el papel
83	0	da tres volteretas consecutivas
84	1	engoma con cuidado
85	0	copia un rombo con líneas rectas conectadas
86	0	deja caer la pelota y la patea antes de que toque el piso
87	0	salta la soga solo (con dos personas que mueven la soga)
Total Página 4		
Total Página 3		
Total Página 2		
Total del Puntaje Directo del Subtest (Páginas 2 + 3 + 4)		

# DAYC

## Evaluación del Desarrollo en Niños Pequeños

### SUBTEST DE CONDUCTA ADAPTATIVA FORMATO DE CALIFICACION

#### Sección I. Datos de Identificación

Nombre del niño : \_\_\_\_\_

Masculino \_\_\_\_\_ Femenino \_\_\_\_\_

Padre/Tutor: \_\_\_\_\_

Escuela/Encargado: \_\_\_\_\_

Nombre del informante: \_\_\_\_\_

Relación con el niño: \_\_\_\_\_

Periodo que el Informante conoce al niño: \_\_\_\_\_

Nombre del Examinador y profesión: \_\_\_\_\_

Fecha Evaluación	Año	Mes	Día
Fecha Nacimiento	—	—	—
Edad	—	—	—
Edad en meses	_____		

#### Sección II. Registro de Puntajes

Puntaje Directo	46
Edad Equivalente	44M
Percentil	9
Puntaje Estándar	80
Clasificación	Por debajo Promedio

#### Sección III. Resumen de los Resultados de otros Tests.

Nombre Test	Fecha	Ptje Test	DAYC	P.Equiv.
1.	_____	_____	_____	_____
2.	_____	_____	_____	_____
3.	_____	_____	_____	_____
4.	_____	_____	_____	_____
5.	_____	_____	_____	_____

#### Sección IV. Condiciones de Administración

##### A. Conducción de la Evaluación en:

una sesión \_\_\_\_\_ Tiempo de Administración \_\_\_\_\_  
 dos sesiones \_\_\_\_\_ Tiempo de Administración \_\_\_\_\_  
 tres o más \_\_\_\_\_ Tiempo de Administración \_\_\_\_\_

##### D. Características ambientales

Nivel de Ruido	Interfiere	No interfiere
Interrupciones	_____	_____
Distracciones	_____	_____
Iluminación	_____	_____
Temperatura	_____	_____
Otro: _____	_____	_____

##### B. Lugar de la Evaluación: \_\_\_\_\_

##### C. Describir la Administración (individual, grupal, observación, entrevista, y/o dirección) en detalle.

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

##### E. Características Personales o Físicas que puedan afectar los resultados del test del niño.

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

#### Sección V. Interpretación y Recomendaciones

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**Sección VI. Subtest de la Conducta Adaptativa**

**Instrucciones:** Los puntos de inicio son determinados por la edad del niño. Se da 1 Punto para los ítems que el niño está empezando a hacerlos, o los hizo cuando él o ella fueron más pequeños. El puntaje 0 es para aquellos ítems que el niño no puede realizar.

**Base y límite:** Comenzar en el punto de inicio sugerido. Continúe los ítems (mediante la observación, entrevista, o administración directa) hasta que en 3 de 5 ítems reciba un puntaje de 0 (límite). Si el niño no recibe un puntaje de 1 en 3 ítems consecutivos, administrar (mediante la observación, entrevista, o administración directa) los ítems hacia atrás hasta que se alcance una base de 3 aciertos seguidos.

Item #	Puntaje 1 o 0	Item
<b>Edad de Inicio: Nacimiento</b>		
1		le gusta el baño, mantiene los ojos abiertos y manifiesta placer cuando se le coloca en agua tibia
2		abre la boca y saca la lengua anticipándose a la alimentación (cuando ve el pecho o el biberón)
3		expresa disgusto cuando se le saca las ropas por la cabeza.
4		duerme por intervalos de 4 a 10 horas
5		duerme durante la noche; toma 2 o 3 siestas durante el día
6		usa la lengua para rechazar alimentos en papilla
7		sostiene el biberón para auto-alimentarse
8		cierra los labios cuando pasa los alimentos
9		se lleva a la boca los alimentos con toda la mano
<b>Edad de Inicio: 12 meses</b>		
10		Bebe de la taza con ayuda del adulto
11		manifiesta agrado definido o desagrado por varios alimentos
12		se saca las medias
13		se alimenta con los dedos
14		se incomoda y protesta cuando necesita que le cambien el pañal
15		duerme toda la noche; toma una siesta durante el día
16		coopera para vestirse y desvestirse (ej. ayuda a poner los brazos en las mangas)
17		masticá alimentos sólidos ( blandos)
18		voluntariamente deja a la persona que lo cuida, le limpia la nariz
19		se cepilla los dientes con ayuda
<b>Edad de Inicio: 24 meses</b>		
20		intenta lavarse la cara y las manos
21		Absorbe líquido del vaso o taza usando una cañita
22		ayuda con tareas familiares simples (ej. ayuda a poner las cosas en su sitio)
Total Página 2		

Item #	Puntaje 1 o 0	Item
23		se saca las ropas anchas como un saco, pantalones cortos o una camisa sin ayuda
24		se pone ropa sencilla (ej. gorra, zapatos)
25		se agacha, se contiene, o indica que quiere orinar la mayoría de las veces
26		abre la puerta dando vuelta a la manija
27		come toda la comida con la cuchara en forma independiente
28		se sienta en el baño por lo menos un minuto bajo supervisión
29		se limpia su nariz; puede necesitar que se le recuerde
<b>Edad de Inicio: 36 meses</b>		
30		cuelga la ropa en el perchero
31		duerme toda la noche; no toma siestas durante el día
32		avisa a tiempo a los adultos su necesidad de ir al baño
33		se lava y seca manos y cara sin ayuda
34		Sirve la leche y el jugo con algo de ayuda
35		Bebe de la fuente de agua independientemente
36		obtiene agua de un recipiente sin ayuda (puede necesitar ayuda para sacar la taza del estante)
37		usa el baño solo; puede requerir asistencia para limpiarse
38		limpia lo que se ha ensuciado; selecciona su propia ropa
39		manipula botones grandes y cierres
<b>Edad de Inicio: 48 meses</b>		
40	○	Pone la mesa con ayuda (platos, vasos, bandejas); puede requerir orientación
41	1	usa todos los utensilios de comida
42	1	duerme toda la noche sin mojarse
43	○	se cepilla los dientes independientemente
44	○	se viste completamente, excepto amarrarse los zapatos (incluye la ropa interior; las ropas deben ser usadas correctamente, incluyendo todos los "fasteners" (cintas adhesivas))
45	1	cuando tose y estornuda se tapa la boca y nariz con la mano (puede que use pañuelo u otros)
46	1	se sirve en la mesa (puede requerir ayuda del adulto para que sostenga el plato que se está sirviendo)
47	1	se cierra la cremallera eficientemente
48	1	se pone los zapatos en el pie correcto sin ayuda
49	○	frecuentemente quiere privacidad en el baño
50	○	cuando sube a un automóvil se coloca el cinturón de seguridad
51	○	usa el cuchillo de mesa para esparcir mantequilla y mermelada u otros
Total Página 3		

Item #	Puntaje 1 o 0	Item
52		al cruzar la calle toma ciertas medidas de seguridad
53		planca anticipadamente ir al baño antes de comenzar alguna actividad
54		se suena la nariz en forma independiente; no necesita que le recuerden
55		elige la ropa apropiada según la temperatura y la ocasión
56		cuelga la ropa en un colgador
57		se cepilla o peina el cabello con buenos resultados y sin ayuda
58		arregla su cama; puede necesitar que se le recuerde
59		Se prepara alimentos simple (ej. pan con mantequilla)
60		pone y limpia la mesa sin ayuda
61		se amarra las hileras del zapato sin ayuda
62		regula la temperatura del agua para tomar una ducha o baño
Total Página 4		
Total Página 3		
Total Página 2		
Total del Puntaje Directo del Subtest (Páginas 2 + 3 + 4)		

Nº 186 EVALUACIÓN DE LA PSICOMOTRICIDAD: Hoja de anotación colectiva

Colegio : Liceo  
Curso : 4º Grado  
Fecha : 10-10-

**NOMBRE DE LOS NIÑOS**

Puntuación
2: Lo hace bien.
1: Lo hace con alguna dificultad.
0: No lo hace o tiene muchas dificultades para ello.

	1. CAMINA SIN DIFÍCULTAD	2
	2. CAMINA HACIA ATRAS	1
	3. CAMINA DE LADO	2
	4. CAMINA DE PUNTIAS	2
	5. CAMINA EN LINEA RECTA SOBRE UNA CINTA	1
	6. CORRE	
	7. ALTERNANDO MOVIMIENTO DE PIERNAS-BRAZOS.	2
	8. SUBE ESCALERAS ALTERNANDO LOS PIES.	2
TOTAL LOCOMOCIÓN		
NIVEL		
3. SE MANTIENE EN CUILLILLAS	2	
9. SE MANTIENE EN RODILLAS	2	
10. SE SIENTA EN EL SUELO CON LAS PIERNAS CRUZADAS	4	
TOTAL POSICIONES		
NIVEL		





**NOMBRE DE LOS NIÑOS**

## **Caso 2**

**Ana Julia Quispe Choquehuanca**

## ANAMNESIS

### I. DATOS DE FILIACIÓN

<b>Nombres y apellidos</b>	: M. H.
<b>Edad</b>	: 18 Años
<b>Sexo</b>	: Femenino
<b>Fecha de nacimiento</b>	: 1993-06-01
<b>Lugar de nacimiento</b>	: Arequipa
<b>Grado de instrucción</b>	: Superior
<b>Estado civil</b>	: Soltera
<b>Procedencia</b>	: Arequipa
<b>Ocupación</b>	: Estudiante
<b>Religión</b>	: Católica
<b>Informante</b>	: La paciente
<b>Lugar de evaluación</b>	: La casa de la evaluadora
<b>Fechas de la evaluación</b>	: 08 – 07 – 2015.
<b>Evaluador</b>	: Bachiller Ana Julia Quispe Choquehuanca

### II. MOTIVO DE CONSULTA

La paciente acude a consulta refiriendo que se siente sola afirmando : “Quisiera saber qué puedo hacer con mi estado de ánimo, quisiera ya no sentirme estar sola y controlar un poco mi estrés en esos momentos.”; “No estoy segura solo que me siento algo estresada, sola y en ocasiones un poco baja de ánimos.”; “Me siento un poco agotada cansada, en ocasiones creo que estoy sola y me siento un poco triste y la presión que siento en estos momentos por aprobar mis cursos, adaptarme a mis compañeros y saber cuándo volveré a prepararme para postular de nuevo a otra carrera que quiero seguir.”

### **III. HISTORIA DE LA ENFERMEDAD O DEL PROBLEMA ACTUAL**

El problema se fue presentando de manera gradual hace un aproximado de 6 meses atrás, esto debido a que la paciente falló en su intento de ingresar a una casa universitaria, a raíz de este hecho hubo repercusiones en su persona, generándole de esta manera sentimientos de tristeza, malestar, decepción e inseguridad para llevar a cabo un nuevo intento y volver a postular.

La paciente afirma que durante su niñez era muy tranquila, siempre procuraba resaltar y buscaba ser el primer puesto en su salón de clases, tenía pocos conflictos con su hermano, pero su relación fue buena; en secundaria fue una alumna aplicada, aunque bajó un poco su rendimiento académico, pero se mantenía en un buen puesto, durante este periodo de escolaridad tuvo conflictos con una compañera de su salón que fue superando, se relaciona de una manera adecuada con sus compañeros tanto varones y mujeres llegando a tener dos amigas de confianza y un amigo que son los más cercanos a ella.

Su madre le tiene confianza, no hay conflictos que puedan deteriorar su buen trato, en relación al padre también tiene un trato positivo, pero en ocasiones la bebida ha permitido que se genere un conflicto entre ellos, siendo la paciente la mayor de dos hermanos. Posteriormente relata que trabajó en las vacaciones un año antes de salir del colegio como vendedora en una campaña escolar, el negocio pertenecía a su madrina, refiere además haber mantenido una relación de un mes aproximadamente con un joven en el colegio pero acabaron la relación, por esta razón ella se siente sola ya que extraña esas atenciones que tenía el muchacho hacia ella, como que le llamen por teléfono, que salgan, que le escriba cartas y demás, afirma haberlo visto hace poco, lo vio cambiado pero con otra pareja por lo que ella en ese momento se sintió mal y menciona arrepentirse de no haber estado con él, pero luego se contradice a sí misma, se dice que está bien y que a lo mejor no era el tiempo pero recalca sentirse sola a pesar que varios chicos quisieron estar con ella, por el momento piensa que, no sabe qué pasará luego, si habrá alguien que quiera estar con ella para no sentirse sola.

Cuando decide postular a la universidad por primera vez, lo hace sin prepararse y trata de probar si podía ingresar a la carrera pero desaprueba el examen, la segunda vez se prepara en una academia pero tampoco ingresa, la familia la apoya y decide

estudiar en el centro de preparación intensiva alternando con la asistencia a otra academia, pasado el primer examen y el resultado de esta primera prueba la hace pensar en cambiarse a otra carrea, pero allí es donde surge su conflicto, su malestar e inseguridad después del primer examen ya que una amiga le dice que lo piense bien y que si ella deseara cambiarse a otra carrera faltaba bastante tiempo, cuando decide cambiarse una semana después del examen que dio, llama a su mejor amigo para que la acompañe a realizar la gestión, a la vez se asegura en qué lugar realizaría el cambio, pero al dirigirse a la inscripción, la persona que estaba encargada allí le dice de que no podía efectuarla ya que el trámite debió haber sido la semana pasada, solo podían hacerlo hasta ese día las personas de las carreras de medicina, arquitectura e ingeniería civil, sin embargo le rogó al encargado que le hiciera el cambio pero se negó, es ese momento donde se siente mal y en el camino de regreso a su casa acompañada de su amigo, se pone a llorar, pasado este inconveniente decide continuar con el proceso para el segundo examen pero debido a ese suceso ella se siente insegura y todo lo que estudiaba a veces no lo entendía y se sentía mal, los resultados del segundo examen no la favorecieron y no ingresó, sintiéndose que decepcionó a sus padres por el no ingresar y por el gasto realizado. Después decidió postular a otra carrera para lo cual se preparó sola, de esta manera ingresar y no perder un año sin hacer nada, ahora está estudiando Relaciones Industriales, en estos momentos se encuentra en un proceso de adaptación pero lo está logrando poco a poco aunque piensa que algunos de sus compañeros no toman con seriedad los estudios, algunos profesores son difíciles de tratar y que los delegados no realizan sus funciones adecuadamente, todo lo que se refiere al ámbito familiar por el momento es positivo ya que cuenta con el apoyo de su familia y que volverá a postular a la carrera que aspiraba (Derecho).

## **VI. Antecedentes personales**

### **a. Etapa pre-natal**

La paciente refiere que el tiempo del embarazo fue de nueve meses, su madre tuvo una caída sin consecuencias de cuidado, durante el periodo de embarazo su madre presentó síntomas de mareos, vómitos y subió de peso.

**b. Etapa natal**

El momento del parto se realizó sin ninguna dificultad siendo este normal, fue atendida en el hospital.

**c. Etapa post natal**

Se desarrolló de manera óptima debido a que no hubo complicaciones, ya sean físicas o biológicas en el proceso y durante el momento del parto, la interacción de madre-hija durante los primeros años de vida fue desarrollándose favorablemente durante el transcurso de este tiempo.

- d. Desarrollo psicomotor** – no tuvo complicación alguna ya que logró realizar los movimientos y las posturas adecuadas en el tiempo esperado como: erguir la cabeza a los 5 meses, gatear a los 7 meses, caminar al año y dos a tres semanas aproximadamente.
- e. Rasgos neuropáticos** – la evaluada manifestó que cuando era niña, era sonámbula y con presencia de somniloquios e inclusive en ocasiones se comía las uñas, “pero esto era por nerviosismo”; la paciente refiere que actualmente ya no posee ninguno de estos rasgos.

**d. Etapa escolar**

La evaluada ingresa al colegio en la edad prevista, siete años, se desarrolló de manera óptima, durante los años de primaria logrando estar en los primeros puestos siempre.

Durante su desenvolvimiento en la secundaria fue óptimo, aunque no tan resaltante como en la primaria, y ahora está en la universidad dispuesta a poder realizar de forma adecuada y satisfactoria sus cursos.

**e. Desarrollo y función sexual.**

**Aspectos fisiológicos: (sexo femenino)**

La edad en la que ella comienza a percibir las diferencias es desde muy pequeña debido a las instrucciones que le decía su mamá, aproximadamente el momento de que ingresa al jardín, su primera menarquía fue a la edad de 12 años, siendo su régimen en un inicio casi irregular, pero fue cambiando gradualmente, dándose

hasta el momento de manera regular. La evaluada mencionó haber estado saliendo con una persona, quien era su enamorado, pero solo tuvo una duración de 4 a 5 meses terminando este vínculo hace ya 4 meses atrás.

**f. Desarrollo y función sexual.**

La paciente comenzó a percibir la diferencia de sexo cuando tenía 3 años, y a la edad de 11 años empezó a sentir los cambios propios de la adolescencia.

Ha tenido enamorado, pero actualmente no está ya con esta pareja en la actualidad, debido a que, en la secundaria, la gran mayoría de sus compañeros la buscaban para estar con ella, la intimidaban. En la universidad existen jóvenes que pretenden estar con ella a lo cual, no les toma importancia.

**g. Historia de la recreación y de la vida:**

Durante su infancia la evaluada practicó los juegos tradicionales de la pesca-pesca, las rondas, siempre con la mejor disposición de poder hacer amigos en todo lugar que visitaba con sus padres, a la edad de 8 a 10 años prefería jugar con niños más que con niñas. Durante los últimos años de primaria y casi toda la secundaria se dedica a los juegos deportivos entre ellos llega a pertenecer a la selección de vóley del colegio donde estudió.

**h. Actividad laboral**

La evaluada realiza desde su niñez una serie de trabajos de ventas en el negocio de su mamá eventualmente, a la edad aproximada de 15 a 16 años trabaja como vendedora en un almacén de librería para una campaña escolar.

**i. Religión**

La paciente profesa la religión católica asistiendo regularmente a misa los domingos y celebraciones relacionadas a ello.

**j. Hábitos e influencias nocivas**

No refiere hábitos nocivos, no tiene problemas con el consumo de sustancias nocivas. No bebe cuando acude a fiestas o reuniones, no fuma ni consume drogas.

## **V. Antecedentes mórbidos de la personalidad**

### **a. Enfermedades y accidentes**

En la niñez siempre se enfermaba y la llevaban al médico muchas veces, tuvo las siguientes enfermedades y accidentes; varicela a los 5 años de edad, caídas de las gradas en las cuales tuvo hematomas y una lesión en la nariz, las cuales no fueron atendidas por un médico, posteriormente siguió teniendo reiteradas caídas en toda la edad escolar debido a juegos y deportes que practicaba. Durante la secundaria ya no iba tan seguido al doctor como lo hacía cuando ella tenía años menores.

### **b. Personalidad premórbida:**

La evaluada, de pequeña era una niña risueña, cariñosa, amable y juguetona, de escolar fue muy atenta y curiosa, con una serie de amigas y amigos que estimaba, las maestras la apoyaban, pero era algo tímida y un poco reservada, no era capaz de rechazar algo, cuando había la ocasión de discutir lo hacía. Casi nunca se dejaba amilanar por situaciones atemorizantes, era un poco lenta en el momento de realizar alguna actividad, le gustaba jugar vóley en ocasiones salía con sus amigas. Demuestra una cierta tolerancia al fracaso, a los 14 años empieza a salir más con sus amigas y amigos, a pasear o ir por allí a jugar y caminar.

## **IV. ANTECEDENTES FAMILIARES**

### **a. Composición familiar**

La familia de la evaluada está compuesta por la madre de 41 años de edad, cuya ocupación es trabajar de vendedora; su padre de 43 años de edad trabajador de una zapatería, su hermano mayor fallecido a los pocos meses de nacido y el hermano menor de 16 años de edad estudiando por el momento en el colegio

### **b. Dinámica familiar**

La familia es funcional, la paciente vive con ambos padres y su hermano, la relación padres-hijos es muy buena, sin embargo la madre tiene una relación más estrecha con los hijos, con el padre la relación es positiva aunque con

algunas discusiones debido a que el padre sale a jugar futbol y después bebe licor. La relación con su hermano es estable y cordial.

**c. Condición socioeconómica**

Tipo de vivienda unifamiliar de material noble con adecuadas condiciones sanitarias, cuenta con todos los servicios básicos, con buenos hábitos y costumbres, con ingresos semanales por parte del padre e ingresos diarios del trabajo de la madre.

**d. Antecedentes patológicos**

En la familia no presenta ningún tipo de antecedentes, tanto sus padres como abuelos no reportan el hecho de haber padecido alguna enfermedad de tipo crónico o hereditario.

**RESUMEN**

La evaluada refiere tener el problema hace 6 meses, debido a que no ingreso a una universidad por medio del proceso de preparación intensiva, teniendo sentimientos de tristeza, malestar, decepción e inseguridad. Afirma ser una niña muy tranquila, primer puesto, en secundaria fue buena alumna, aunque bajo un poco su rendimiento, pero mantenía un buen puesto académico, tuvo conflictos con una compañera de clases que fue superando, se relaciona de manera correcta.

Cuando postula a la universidad lo hace sin prepararse y desaprueba, lo intenta por segunda vez y falla, la familia la apoya y decide estudiar en el centro de preparación intensiva conjuntamente en una academia, pero allí es donde surge su conflicto, malestar e inseguridad, después del primer examen ella decide cambiarse, pero una amiga le dice que lo piense bien, y para poder cambiarse faltaba tiempo, cuando decide el cambio una semana después del examen, la persona encargada para realizar el trámite le dice; que no podrá hacerlo, acompañada de un amigo comienza a llorar, pasado este inconveniente decide continuar para la segunda evaluación, los resultados no la favoreció y no ingresó.

No refiere antecedentes clínicos, su periodo de desarrollo antes durante y después del embarazo fue normal, el primer año de vida su desenvolvimiento fue óptimo.

La evaluada manifestó que cuando era niña era sonámbula, con presencia de somniloquios y se comía las uñas, “pero esto era por nerviosismo” actualmente ya no posee ninguno de estos rasgos. La evaluada ingresa al colegio en la edad prevista, se desarrolló de manera óptima, durante la secundaria y ahora en la universidad

M. menciono haber tenido una relación que tuvo una duración de 4 a 5 meses terminando este vínculo hace 4 meses atrás. Desde su niñez realiza una serie de trabajos de ventas en el negocio de su mamá eventualmente, a los 16 trabaja como vendedora en una campaña escolar. No realizo servicio militar, es católica, no bebe alcohol, no fuma y no consume sustancias toxicas.

Durante la niñez se enfermaba, tubo diversas caídas sin severos inconvenientes, sufre una lesión en la nariz, las cuales no fueron atendidas por un médico, posteriormente siguió teniendo reiteradas caídas debido a juegos y deportes que practicaba. Durante la secundaria las visitas al médico eran pocas. Casi nunca se dejaba amilanar por situaciones atemorizantes, era un poco lenta para realizar alguna actividad, le gustaba jugar vóley y en ocasiones salía con sus amigas.

En la familia de la paciente, no hay presencia alguna de antecedentes que resulte perjudicial para el desarrollo de la evaluada, de familia funcional, la relación con la madre es más cercana, con su hermano de igual forma, con el padre es muy buena a pesar que existen pocas discusiones debido a que sale a jugar futbol y luego bebe licor, de vivienda unifamiliar de material noble, cuenta con todos los servicios básicos de buenos hábitos y costumbres, con ingresos semanales por parte del padre e ingresos diarios del trabajo de la madre. En la familia de la evaluada no hay presencia de que alguien haya sufrido algún trastorno psicológico.

---

Ana Julia Quispe Choquehuanca

Bachiller Psicología

## EXAMEN MENTAL

### I. DATOS PERSONALES

<b>Nombres y apellidos</b>	: M. H.
<b>Edad</b>	: 18
<b>Fecha de nacimiento</b>	: 1993-06-01
<b>Lugar de origen</b>	: Arequipa
<b>Grado de instrucción</b>	: Superior
<b>Ocupación</b>	: Estudiante
<b>Estado civil</b>	: Soltera
<b>Informantes</b>	: Ella misma
<b>Referencia</b>	: No hay ninguna
<b>Lugar de evaluación</b>	: Casa de la evaluadora
<b>Fechas de evaluación</b>	: 12, 15 – 07 – 2015.
<b>Evaluador</b>	: Bachiller Ana Julia Quispe Choquehuanca

### II. ACTITUD, PORTE Y COMPORTAMIENTO

La paciente aparenta la edad referida, de contextura delgada, talla promedio, cabello liso un poco largo, ojos de color café oscuro, tez trigueña, vestimenta adecuada y un correcto arreglo personal.

Presenta una postura corporal adecuada, con la cabeza erguida, su caminar es ligeramente pausado con los brazos sutilmente pegados al cuerpo. Su expresión facial denota alegría, su tono de voz es fuerte y variable según las circunstancias y cuando la situación lo requiera.

Su actitud fue favorable desde el inicio y durante el proceso evaluativo mostrando colaboración e interés en brindar información, aunque en una sesión hubo un estímulo distractor el cual era un pasacalle con pirotecnia que llegó a incomodarnos a ambas por momentos.

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

Su nivel de conciencia y estado de alerta es óptimo (conciencia vigilante).

Presenta un grado de atención focal siendo satisfactoria (atención selectiva y voluntaria) y capacidad de la misma para mantenerla por largos períodos sin experimentar fatiga o cansancio alguno, y se encuentra orientada en el tiempo, lugar, espacio y persona.

#### **ORIENTACIÓN**

Es adecuada en tiempo y lugar. Su orientación es normal reconociendo a familiares y amigos, reconoce claramente quién es y qué es dentro de la familia. En cuanto a la orientación espacial es adecuada tanto para ella, como para los objetos respecto al lugar que ocupan.

### **IV. LENGUAJE**

Lenguaje de la evaluada es claro, comprensivo, coherente, con una velocidad y contenidos adecuados, su curso sigue objetivos específicos.

Cantidad es un tanto disminuida pero dentro de lo normal, velocidad regular, tono de pronunciación es ligeramente grave, secuenciación entre las palabras, no pierde el curso del tema en conversación.

### **V. PENSAMIENTO**

Presenta un pensamiento lógico - abstracto moderado y conveniente para su edad, siendo su nivel de abstracción también adecuado. En cuanto a sus ideas en ocasiones son de preocupación, molestia y tristeza que le genera incomodidad, pero ella se da cuenta y se alienta a sí misma.

Estas negativas se manifiestan en circunstancias en las cuales la evaluada se encuentra estresada o vivencia los recuerdos de esa situación que vivió. Por ejemplo: cuando manifestó que su compañera no le dijo con veracidad la información que quería saber y por otro lado cuando recuerda que el amigo con el que salía estaba junto a otra persona.

Las preocupaciones principales que tiene es ser la mejor alumna este año aprobar todos sus cursos y llegar a ingresar a la carrera de derecho.

## **VI. PERCEPCIÓN**

La evaluada no presenta alteraciones perceptivas visuales y táctiles, asimismo el grado de percepción de la intensidad de los estímulos auditivos, olfativos y gustativos se mantiene adecuadamente estables.

## **VII. MEMORIA**

Su memoria a corto plazo se encuentra en condiciones favorables, al igual que su memoria a largo plazo, es por este motivo puede evocar recuerdos de forma adecuada y oportuna, hechos que ya vivió y que pueda recordarlos en el presente.

Posee una capacidad de retención adecuada de hechos que realizó durante el momento

## **VIII. FUNCIONAMIENTO INTELECTUAL**

Presenta adecuada discriminación de conceptos, establecimiento apropiado de semejanzas, resolución de situaciones prácticas y un vocabulario e información parcialmente adecuado debido a que el ámbito académico lo exige, empieza a poseer nuevos términos de diferentes fuentes de información requeridas para el desenvolvimiento en su carrera, de esta manera enriquecer mejor su conocimiento tanto en el ámbito académico como en su diario vivir.

Presenta una adecuada capacidad de abstracción (semejanza por analogías y cálculos mentales) por lo que soluciona los problemas de forma satisfactoria y coherente.

## **IX. ESTADO DE ÁNIMO Y AFECTOS**

Presenta un estado de ánimo un poco decaído por los acontecimientos vividos por ese momento desagradable que sufrió e inclusive un poco de ansiedad en estos momentos, debido a la situación que atraviesa ya que está a punto de acabar el semestre de su carrera y están en evaluaciones, lo que favorece a alimentar su estado de emocional de tristeza y melancolía, a veces se siente triste y sola. Sus rasgos faciales no permiten percibir a simple vista la situación en la que se encuentra, cuando tiene en frente un acontecimiento desagradable opta por suprimir la actitud agresiva de una manera sutil y natural, manifiesta en estos momentos tener un poco de temor en el momento de desenvolverse durante las tareas de exposición en el ámbito académico.

## **X. COMPRENSIÓN Y GRADO DE INCAPACIDAD DEL PROBLEMA O ENFERMEDAD**

Es consciente que presenta problemas en su actitud hacia la vida y ella cree que es psicológico, y que debido a ello no puede realizar con facilidad algunas actividades, como poder mostrar más entusiasmo en el momento de realizar alguna acción ya sea en el ámbito académico como en su diario vivir, está dispuesta a recibir la ayuda y consejos que se le puedan brindar, etc.

## **XI. RESUMEN**

La evaluada aparenta la edad referida, contextura delgada, cabello liso y largo de color negro, ojos café oscuro, tez trigueña, vestimenta y arreglo personal adecuado, su expresión facial denota alegría y entusiasmo. Su actitud durante todo el proceso fue de colaboración. El grado de atención focal es satisfactorio, nivel de conciencia y estado de alerta vigilante, se encuentra orientada en tiempo, espacio y persona.

Posee un pensamiento y lenguaje, claro, comprensivo, coherente, con una velocidad y contenidos adecuados, su curso sigue objetivos específicos y

coherentes. En cuanto sus ideas en ocasiones son de preocupación, molestia y tristeza que le genera incomodidad, pero ella se da cuenta y se alienta a sí misma. Sus percepciones visuales, táctiles, como su grado de percepción de la intensidad de los estímulos auditivos, olfativos y gustativos se mantienen estables. Su memoria de corto y largo plazo es favorable. Presenta un vocabulario adecuado.

Presenta un estado de ánimo poco decaído Sus rasgos faciales no permiten percibir a simple vista la situación en la que se encuentra, ante un acontecimiento desagradable opta por suprimir la actitud agresiva de manera sutil y natural. Es consciente de que presenta problemas emocionales y psicológicos, y debido a ello no puede realizar algunas actividades.

---

Ana Julia Quispe Choquehuanca

Bachiller Psicología

## INFORME PSICOMÉTRICO

### I. DATOS DE FILIACIÓN

Nombres y apellidos	: M. H.
Edad	: 18 años
Fecha de nacimiento	: 1993-06-01
Lugar de nacimiento	: Arequipa
Grado de instrucción	: Superior
Estado civil	: Soltera
Procedencia	: Arequipa
Ocupación	: Estudiante
Religión	: Católica
Referencia	: No hay ninguna
Informantes	: Paciente y la madre
Lugar de evaluación	: En la casa de la evaluadora
Fecha de evaluación	: 18, 19 – 07 - 2015
Evaluador	: Bachiller Ana julia Quispe Choquehuanca

### II. OBSERVACIONES GENERALES

Paciente que aparesta la edad referida, de contextura delgada, con cuidado en su aseo y arreglo, en el momento de la evaluación fue colaboradora e incluso interesada por las pruebas aplicadas, por lo que hay que mencionar que la paciente colabora y posee una buena disposición hacia el trabajo realizado.

### III. INSTRUMENTOS UTILIZADOS

- Observación
- Entrevista
- Test Psicológicos
  - ✓ Test de la Figura Humana
  - ✓ Test de inteligencia TIG-1
  - ✓ Inventario Multifásico de la Personalidad - MINI MULT
  - ✓ Análisis caracterológico de René Le Senne

## IV. INTERPRETACIÓN DE LOS INSTRUMENTOS

### 1. Test de la Figura Humana

La evaluada no posee conflictos con su sexo ya que se dibujó así misma presenta un equilibrio emocional, pero muestra rigidez en su dibujo lo que indicaría que muestra una defensa ante el medio ambiente, posee una cierta inseguridad, pero fácilmente puede adaptarse al medio en el que se desenvuelve suele tomar decisiones positivas.

### 2. Test de inteligencia TIG-1

Según los datos conseguidos M. Y. obtuvo una puntuación directa de 23, lo que indicaría que se encuentra dentro de la categoría NORMAL SUPERIOR, esto quiere decir que no posee problema alguno al apreciar las funciones centrales de la inteligencia: abstracción y comprensión de relaciones mediante la evaluación de la capacidad para conceptualizar y aplicar el razonamiento sistemático a problemas.

### 3. Inventario Multifásico de la Personalidad - MINI MULT

L	F	K	Hs	D	Hi	Dp	Pa	Pt	Es	Ma
2-50	9-64	18-61	9-21	26-63	32-73	32-81	13-65	34-65	42-80	29-81
Normal	Normal	Normal	Leve	Leve	Leve	Marcada	Leve	Leve	Moderada	Moderada
			1	2	3	4	6	7	8	9

La interpretación de los resultados es la siguiente:

- L = 50 : tiende a dar respuestas socialmente aceptables en relación al autocontrol y valores morales.
- F = 64 : la paciente posee una adecuada capacidad de insight (posee la capacidad de comprenderse a sí misma)

- **K = 61** : la paciente posee una adecuada capacidad de insighth.
- **Hs = 66 (1)** : un tanto más que el promedio del número de quejas físicas. Algo de preocupación acerca de las funciones del cuerpo y salud física.
- **D = 63 (2)** : levemente deprimido o pesimista.
- **Hi = 73 (3)** : probablemente un tanto inmadura, exigente, egocéntrica, sugestionable y exigente
- **Dp = 81 (4)** : altamente rebelde e inconformista caprichosa poco seria, sentimientos y lealtades superficiales. Perturbación en sus relaciones familiares y sociales.
- **Pa = 65 (6)** : sensitiva, susceptible a la opinión de los demás
- **Pt = 65 (7)** : consiente, ordenada y autocrítica.
- **Es = 80 (8)** : exentica, retraída y esquiva. Muchos conflictos internos.
- **Ma = 81 (9)** : superficialidad en sus interrelaciones y tendencias gregarias.

#### COMBINACIONES:

De acuerdo a los puntajes elevados: 4 – 8 – 9 se vieron los siguientes tipos de combinaciones, concluyendo:

**4 – 9** : M. es una persona egocéntrica, egoísta, y con dificultad para establecer relaciones profundas y duraderas, de gran facilidad para manipular el ambiente buscando obtener sus propias ventajas. Así mismo su capacidad de anticipación y planeación se reduce aunque consigue llevar de inmediato sus ideas a la práctica, siendo dinámica con gran energía, actúa de manera inteligente, difícilmente se detiene ante los obstáculos sin embargo posee poca tolerancia a la frustración en especial cuando esta entorpece o dificulta el alcance de sus metas.

**8 – 9** : la paciente posee energía siendo dinámica y activa conservando su contacto con la realidad, con objetivos delimitados aunque posee dificultades para concentrarse y terminar una tarea que

ha iniciado. Posee características afectivas eufóricas, siendo estas características propias de la adolescencia ya que en perfiles adultos existe una severidad psicopatológica

#### **4. Análisis caracterológico de René Le Senne**

##### **Tipo : PASIONAL**

M. Y. posee un rigor lógico en el pensamiento, memoria, capacidad de invención y eficacia en la ejecución, siendo agradecida sin olvidar los favores, se impone por su justicia y nobleza, sentido de previsión y responsabilidad y de aspiraciones grandes. Sin embargo, encuentra dificultad en sujetarse a un superior, tiende al rencor y a la venganza. Es un poco obstinada, sus críticas suelen ser severas y a veces injustas, es notable su amor propio, no consiente ser vencida por nadie. En la acción peca a menudo de exceso de energías lo que la lleva a ser exigente con los demás.

**Cc: Su campo de concentración es estrecho** tiende a particularizar los hechos y situaciones, absorta en su pensamiento, abstracto y analítico, prefiere lo preciso, claro y determinado tiene reacciones fuertes y se le agota el interés por su interlocutor.

**Cd: su forma de inteligencia es teórica**, descompone los elementos que componen los hechos y las cosas para examinarlos por separado.

**Av: la naturaleza del objeto el cual dirige su conciencia es egocéntrica** ya que centra su atención alrededor de su yo, su visión y su sensibilidad.  
(Busca su propio provecho)

**Af: afectividad caracterológica determina que es afectivo**, de trato amable, siendo cariñosa y tierna, tiende a ser empática con los demás y a permanecer dentro del grupo.

**Tt: tendencia a la acción es diplomática.** Prefiere obrar con prudencia sin ser capaz de luchar por aquello que le corresponde por derecho, llega a ser extremadamente tranquila, ama la oratoria retórica y juego de palabras.

## V. RESUMEN

Los test aplicados manifiestan que M. posee un equilibrio emocional, muestra una defensa ante el medio ambiente, no es completamente segura de sí, fácilmente se adapta al medio y suele tomar decisiones positivas, esto en cuanto al dibujo realizado. En la prueba de inteligencia obtuvo un puntaje de 23 y equivale a un C.I. de nivel normal superior es decir que no posee problemas de las funciones de abstracción, comprensión y posee la capacidad para entender y aplicar la razón y buen juicio ante los problemas.

De acuerdo al inventario de la personalidad M. es egocéntrica, egoísta, con dificultad para establecer relaciones profundas y duraderas, de gran facilidad para manipular el ambiente buscando obtener sus propias ventajas, su capacidad de anticipación y planeación se reduce aunque consigue llevar de inmediato sus ideas a la práctica, es dinámica con gran energía y acción inteligente, no suele detenerse ante los obstáculos, de poca tolerancia a la frustración en especial cuando esta entorpece o dificulta el alcance de sus metas. De energía dinámica y activa conserva contacto con su realidad, de objetivos delimitados, posee dificultades en concentrarse y terminar una tarea iniciada, tiene características afectivas eufóricas, siendo estas propias de la adolescencia.

En cuanto a la evaluación caracterológica es de tipo pasional, de rigor lógico en el pensamiento, memoria, capacidad de invención y eficacia en la ejecución, se impone por su justicia y nobleza, tiene un sentido de previsión y responsabilidad, de aspiraciones muy grandes. Sin embargo, encuentra dificultad en sujetarse a un superior, tiende al rencor y a la venganza, es notable su amor propio, no consiente ser vencida por nadie. En la acción peca a menudo de exceso de energías lo que la lleva a ser exigente con los demás. Su C.C. es estrecho, tiende a particularizar los hechos y situaciones, absorta en su pensamiento, abstracto y analítico, prefiere lo preciso claro y determinado tiene reacciones fuertes y se le agota el interés por su interlocutor. Su inteligencia es teórica, descompone los elementos que componen los hechos y las cosas para examinarlos por separado. La naturaleza del objeto es egocéntrica centrando su atención alrededor de su yo, busca su propio provecho. Es afectiva, trato amable, cariñosa y tierna, tiende a ser empática con los demás y permanece dentro del grupo. Es diplomática, obra con

prudencia sin ser capaz de luchar por aquello que le corresponde, llega a ser extremadamente tranquila, ama la oratoria retórica y juego de palabras.

---

Ana Julia Quispe Choquehuanca

Bachiller Psicología

# INFORME PSICOLÓGICO

## I. DATOS DE FILIACIÓN

Nombres y apellidos	: M. H.
Edad	: 18 años
Fecha de nacimiento	: 1993-06-01
Lugar de nacimiento	: Arequipa
Grado de instrucción	: Superior
Estado civil	: Soltera
Procedencia	: Arequipa
Ocupación	: Estudiante
Religión	: Católica
Referencia	: No hay ninguna
Informantes	: Paciente y la madre
Fecha de evaluación	: 21 – 07 - 2015
Evaluador	: Ana julia Quispe Choquehuanca

## II. MOTIVO DE CONSULTA

La paciente acude a consulta refiriendo que se siente sola afirmando : “Quisiera saber qué puedo hacer con mi estado de ánimo, quisiera ya no sentirme estar sola y controlar un poco mi estrés en esos momentos.”; “No estoy segura solo que me siento algo estresada, sola y en ocasiones un poco baja de ánimos.”; “Me siento un poco agotada cansada, en ocasiones creo que estoy sola y me siento un poco triste y la presión que siento en estos momentos por aprobar mis cursos, adaptarme a mis compañeros y saber cuándo volveré a prepararme para postular de nuevo a otra carrera que quiero seguir.”

## III. TECNICAS E INSTURMENTOS UTILIZADOS

- Observación
- Entrevista
- Test psicológicos
  - ✓ Test de la Figura Humana
  - ✓ Test de inteligencia TIG-1
  - ✓ Inventario Multifásico de la Personalidad - MINI MULT

- ✓ Análisis caracterológico de René Le Senne

#### **IV. ANTECEDENTES PERSONALES Y FAMILIARES**

La evaluada refiere tener el problema hace 6 meses, debido a que no ingreso a una universidad por medio del proceso de preparación intensiva, teniendo sentimientos de tristeza, malestar, decepción e inseguridad. Afirma ser una niña muy tranquila, primer puesto, en secundaria también fue buena alumna, aunque bajó un poco su rendimiento, pero mantenía un buen puesto, tuvo conflictos con una compañera de clases que fue superando, se relaciona de manera correcta.

Cuando postula a la universidad lo hace sin prepararse y desaprueba, lo intenta por segunda vez y falla, la familia la apoya y decide estudiar en el centro de preparación intensiva conjuntamente en una academia, pero allí es donde surge su conflicto, malestar e inseguridad, después del primer examen ella decide cambiarse, pero una amiga le dice que lo piense bien, y para poder cambiarse faltaba tiempo, cuando decide el cambio una semana después del examen, la persona encargada para realizar el trámite le dice; que no podrá hacerlo, acompañada de un amigo comienza a llorar, pasado este inconveniente decide continuar para la segunda evaluación, los resultados no la favoreció y no ingresó.

No refiere antecedentes clínicos, su periodo de desarrollo antes durante y después del embarazo fue normal, el primer año de vida su desenvolvimiento fue óptimo. La evaluada manifestó que cuando era niña era sonámbula, con presencia de somniloquios y se comía las uñas, “pero esto era por nerviosismo” actualmente ya no posee ninguno de estos rasgos. La evaluada ingresa al colegio en la edad prevista, se desarrolló de manera óptima, durante la secundaria y ahora en la universidad

M. menciono haber tenido una relación que tuvo una duración de 4 a 5 meses terminando este vínculo hace 4 meses atrás. Desde su niñez realiza una serie de trabajos de ventas en el negocio de su mamá eventualmente, a los 16 trabaja como vendedora en una campaña escolar. No realizo servicio militar, es católica, no bebe alcohol, no fuma y no consume sustancia toxica.

Durante la niñez se enfermaba, tuvo diversas caídas sin severos inconvenientes, sufre una lesión en la nariz, las cuales no fueron atendidas por un médico, posteriormente siguió teniendo reiteradas caídas debido a juegos y deportes que practicaba. Durante la secundaria las visitas al médico eran pocas. Casi nunca se dejaba amilanar por situaciones atemorizantes, era un poco lenta para realizar alguna actividad, le gustaba jugar vóley y en ocasiones salía con sus amigas.

En la familia de la paciente, no hay presencia alguna de antecedentes que resulte perjudicial para el desarrollo de la evaluada, de familia funcional, la relación con la madre es más cercana, con su hermano de igual forma, con el padre es muy buena a pesar que existen pocas discusiones debido a que sale a jugar futbol y luego bebe licor, de vivienda es unifamiliar de material noble, cuenta con todos los servicios básicos de buenos hábitos y costumbres, con ingresos semanales por parte del padre e ingresos diarios del trabajo de la madre. En la familia de la evaluada no hay presencia de que alguien haya sufrido algún trastorno psicológico.

## **V. OBSERVACIONES CONDUCTUALES**

La evaluada aparenta la edad referida, contextura delgada, cabello liso y largo de color negro, ojos cafés oscuro, tez trigueña, vestimenta y arreglo personal adecuado, su expresión facial denota alegría y entusiasmo. Su actitud durante todo el proceso fue de colaboración. El grado de atención focal es satisfactorio, nivel de conciencia y estado de alerta vigilante, se encuentra orientada en tiempo, espacio y persona.

Posee un pensamiento y lenguaje claro, comprensivo, coherente, con una velocidad y contenido adecuado, su curso sigue objetivos específicos y coherentes. En cuanto sus ideas en ocasiones son de preocupación, molestia y tristeza que le genera incomodidad, pero ella se da cuenta y se alienta a sí misma. Sus percepciones visuales, táctiles, como su grado de percepción de la intensidad de los estímulos auditivos, olfativos y gustativos se mantienen

estables. Su memoria de corto y largo plazo es favorable. Presenta un vocabulario adecuado.

Presenta un estado de ánimo un poco decaído Sus rasgos faciales no permiten percibir a simple vista la situación en la que se encuentra, ante un acontecimiento desagradable opta por suprimir la actitud agresiva de manera sutil y natural. Es consciente de que presenta problemas emocionales y psicológicos, y debido a ello no puede realizar algunas actividades

## **VI. ANALISIS E INTERPRETACION DE LOS RESULTADOS**

Los test aplicados manifiestan que M. posee un equilibrio emocional, muestra una defensa ante el medio ambiente, no es completamente segura de sí, fácilmente se adapta al medio y suele tomar decisiones positivas, esto en cuanto al dibujo realizado. En la prueba de inteligencia obtuvo un puntaje de 23 y equivale a un C.I. de nivel normal superior es decir que no posee problemas de las funciones de abstracción, comprensión y posee la capacidad para entender y aplicar la razón y buen juicio ante los problemas.

De acuerdo al inventario de la personalidad M. es egocéntrica, egoísta, con dificultad para establecer relaciones profundas y duraderas, de gran facilidad para manipular el ambiente buscando obtener sus propias ventajas, su capacidad de anticipación y planeación se reduce aunque consigue llevar de inmediato sus ideas a la práctica, es dinámica con gran energía y acción inteligente, no suele detenerse ante los obstáculos, de poca tolerancia a la frustración en especial cuando esta entorpece o dificulta el alcance de sus metas. De energía dinámica y activa conserva contacto con su realidad, de objetivos delimitados, posee dificultades en concentrarse y terminar una tarea iniciada, tiene características afectivas eufóricas, siendo estas propias de la adolescencia.

En cuanto a la evaluación caracterológica es de tipo pasional, de rigor lógico en el pensamiento, memoria, capacidad de invención y eficacia en la ejecución, se impone por su justicia y nobleza, tiene un sentido de previsión

y responsabilidad, de aspiraciones muy grandes. Sin embargo, encuentra dificultad en sujetarse a un superior, tiende al rencor y a la venganza, es notable su amor propio, no consiente ser vencida por nadie. En la acción peca a menudo de exceso de energías lo que la lleva a ser exigente con los demás. Su C.C. es estrecho, tiende a particularizar los hechos y situaciones, absorta en su pensamiento, abstracto y analítico, prefiere lo preciso claro y determinado tiene reacciones fuertes y se le agota el interés por su interlocutor. Su inteligencia es teórica, descompone los elementos que componen los hechos y las cosas para examinarlos por separado. La naturaleza del objeto es egocéntrica centrando su atención alrededor de su yo, busca su propio provecho. Es afectiva, trato amable, cariñosa y tierna, tiende a ser empática con los demás y permanece dentro del grupo. Es diplomática, obra con prudencia sin ser capaz de luchar por aquello que le corresponde, llega a ser extremadamente tranquila, ama la oratoria retórica y juego de palabras.

## VII. DIAGNÓSTICO

Se llegó al siguiente diagnóstico

### **DIAGNÓSTICO PERSONOLÓGICO**

De lo apreciado en las entrevistas y evaluaciones la paciente posee una capacidad de abstracción y comprensión para entender y actuar frente algún problema, exigiéndose y buscar dar lo mejor de sí, empática y afectiva, por momentos pone en tela de juicio su capacidad intelectual mostrándose pensativa y entristeciéndose por momentos pero, se da ánimos y cambia su actitud, su tono de voz es claro y preciso al momento de plantearse un propósito, tiene poco aliento al hablar de su ex pareja mostrando el dolor propio de una separación. La paciente presentaría una tendencia a deprimirse, no presenta comportamientos dramáticos ni agresivos, así mismo existe una leve ansiedad de conseguir lo que desea.

### **DIAGNOSTICO NOSOLOGICO**

De acuerdo al sistema de clasificación del CIE 10 presentaría un F32.0 episodio depresivo leve, mostrando una disminución en la energía, poco disfruta en algunas actividades y pérdida de confianza en sí misma, con

disminución de la autoestima, por lo general la paciente está afectada pero puede seguir con muchas de sus actividades que realiza.

## **VIII. PRONOSTICO**

Favorable, porque es consciente de su enfermedad y reconoce rasgos que no corresponden a la normalidad si como afirma con sus actitudes y desenvolvimiento durante el proceso terapéutico que, a pesar de tener dificultades emocionales, puede superarlas con el apoyo profesional, el de sus padres y allegados, recalcar también que es una persona joven lo cual le abre las puertas hacia nuevas vivencias que le serán satisfactorias a lo largo de su vida.

## **IX. RECOMENDACIONES**

- Psicoterapia Individual
- Psicoterapia Familiar
- Terapia de Apoyo

---

Ana Julia Quispe Choquehuanca

Bachiller Psicología

## PLAN PSICOTERAPÉUTICO

### I. DATOS DE FILIACIÓN

Nombres y apellidos	: M. H.
Edad	: 18 años
Fecha de nacimiento	: 1993-06-01
Lugar de nacimiento	: Arequipa
Grado de instrucción	: Superior
Estado civil	: Soltera
Procedencia	: Arequipa
Ocupación	: Estudiante
Religión	: Católica
Referencia	: No hay ninguna
Informantes	: Paciente y la madre
Fecha de evaluación	: 22 - 26 / 07/ 2015
Lugar de evaluación	: el domicilio de la examinadora
Evaluador	: Ana julia Quispe Choquehuanca

### II. DIAGNÓSTICO

#### DIAGNOSTICO PERSONOLOGICO

De lo apreciado en las entrevistas y evaluaciones la paciente posee una capacidad de abstracción y comprensión para entender y actuar frente algún problema, exigiéndose y buscar dar lo mejor de sí, empática y afectiva, por momentos pone en tela de juicio su capacidad intelectual mostrándose pensativa y entristeciéndose por momentos pero, se da ánimos y cambia su actitud, su tono de voz es claro y preciso al momento de plantearse un propósito, tiene poco aliento al hablar de su ex pareja mostrando el dolor propio de una separación. La paciente presentaría una tendencia a deprimirse, no presenta comportamientos dramáticos ni agresivos, así mismo existe una leve ansiedad de conseguir lo que desea.

## **DIAGNOSTICO NOSOLOGICO**

De acuerdo al sistema de clasificación del CIE 10 presentaría un F32.0 episodio depresivo leve, mostrando una disminución en la energía, poco disfruta en algunas actividades y pérdida de confianza en sí misma, con disminución de la autoestima, por lo general la paciente está afectada pero puede seguir con muchas de sus actividades que realiza.

## **III. OBJETIVOS GENERALES**

- Reducir su estado Depresivo, enseñándole a vencer frustraciones y creando pensamientos positivos que le permitan adaptarse a la situación actual como a cualquier situación venidera
- Incrementar su autoestima para conseguir una seguridad emocional resaltando virtudes y capacidades.
- Reducir tensiones y ansiedades que le impiden pensar con claridad.

## **IV. ACCIONES PSICOTERAPÉUTICAS**

- Rapport

Se decidió con la paciente reunirnos 3 sesiones, durante 45 minutos aproximado por día, con esta sesión se buscara brindarle confianza y seguridad a la paciente.

- Apoyo Psicológico Inmediato

- Reestructuración Cognitiva

- Psicoterapia de Apoyo: Citar a la Familia para restablecer el nivel de comunicación y confianza en la dinámica y eliminar falsas percepciones sobre los miembros de la familia.

- Terapia de Relajación

Se le ayudo a la paciente a disminuir tensiones y ansiedades, a la vez se le enseño a auto aplicársela, cada vez que lo necesite y cuando lo vea por conveniente.

## **PRIMERA SESIÓN**

### **Técnica utilizada:**

RAPPORT

### **Objetivo de la sesión**

Buscaremos un ambiente de confianza, cooperación y benéfico para ambas partes, el objetivo será establecer una relación que propicie a una **comunicación fluida** y sin prejuicios, sin distorsiones e incluso que permita establecer conversaciones sobre temas delicados sin que suene a crítica o regaño, proporcionando a su vez a una **escucha activa**, además de que ese ambiente de confianza haga que la paciente pueda expresar libremente aquello que piensa y desea.

### **Descripción de la sesión:**

Mediante la escucha activa trataremos de escuchar lo que el paciente tiene que contarnos sin interrumpirla y no realizar ningún juicio de valor, pero mostrando mediante gestos y expresiones que estamos de su lado, escuchándola atentamente, entendiendo lo que quiere transmitirnos y enfatizando sus emociones, a la vez mostraremos calidez para lo cual tenemos que pensar que la paciente sufre por un problema vital de esta manera promoveremos a que se dé la empatía y aceptación, tratando de ver el mundo desde sus ojos, solo siendo empáticos generaremos confianza y podremos ayudar a la paciente, para lo cual ella debe creer en la terapeuta por lo tanto debemos ser creíbles, parecerlo y ser coherentes entre el lenguaje verbal y no verbal mostrándonos así auténticos y genuinos

En esta sesión también necesitaremos centrar el foco de la atención de M. en los objetivos terapéuticos, no obstante no está de más ser flexibles, pero siempre con cuidado de no perder el tiempo en la sesión.

**Tiempo:** 2 a 3 sesiones de 45 minutos

### **Materiales:**

- Un ambiente aislado de interrupciones.

## **SEGUNDA SESIÓN**

### **Técnica utilizada:**

La terapia de asociación libre y la investigación de los estilos de vida.

### **Objetivo de la sesión**

- Poder ubicar a la paciente dentro del marco familiar.
- Ver cómo es su interacción con los miembros de su propia familia y que posición tiene dentro de ella.
- Captar los recuerdos tempranos, los errores básicos y los aciertos.
- Dejar que la paciente diga todo lo referente a lo que siente y piensa.
- No cohibiendo nada, sin censurar, ni corregir.

### **Descripción de la sesión:**

- Conversar con la paciente y pedirle que hable con soltura sobre su familia.
- No interrumpirla mientras hace el relato.
- Si terminase el relato hacer preguntas referentes a su comportamiento de él o de la persona de quien estaba hablando.

**Tiempo:** 2 sesiones de 40 minutos aproximadamente.

### **Materiales:**

- El consultorio de psicología.

## **TERCERA SESIÓN**

### **Técnica utilizada:**

Se utilizará la terapia Cognitivo Conductual, empleando la técnica de restructuración cognitiva.

### **Objetivo de la sesión**

- Identificar y analizar las interpretaciones o los pensamientos erróneos que la paciente experimenta en determinadas situaciones o que tiene sobre otras personas.
- Cambiar esas ideas irracionales o pensamientos erróneos de la paciente de que, los problemas tienen solución y que solo depende de ella.
- Retroalimentar y reforzar los cambios positivos que vaya presentando la paciente respecto a los pensamientos irracionales.

### **Descripción de la sesión:**

En esta sesión se seguirá la siguiente secuencia:

- Se hará reflexionar sobre la incidencia que tienen los pensamientos o interpretaciones con simples hipótesis, es decir, algo que se debe demostrar.
- Se identificará junto a la paciente esos pensamientos o interpretaciones irracionales que la afectan.
- Seguidamente analizaremos los pensamientos o interpretaciones identificados previamente, para comprobar hasta qué punto se ajusta a la realidad objetiva.
- Finalmente buscaremos otros pensamientos o interpretaciones alternativas, mal ajustadas a la realidad.

**Tiempo:** 2 sesiones de 50 minutos aproximadamente.

### **Materiales:**

- Un ambiente aislado de interrupciones.
- Hojas de papel
- Lapiceros

## **CUARTA SESIÓN**

### **Técnica utilizada:**

El método centrado en el cliente

### **Objetivo de la sesión**

- Incrementar la conciencia en el paciente, como se siente, aquí y ahora.
- Fomentar la auto-aceptación, asumir las consecuencias de sus actos.
- Elevar la autoconfianza, buscando que sea menos dependiente de otros y confiando en sus propios recursos. En este punto el plantearse metas y aspiraciones.

### **Descripción de la sesión:**

En esta sesión se seguirá la siguiente secuencia:

- Conocer e identificar los pensamientos erróneos. Plantearle cómo se siente ahora y como se sentía antes, como desearía poder sentirse a futuro.
- Que escriba en una hoja de papel todas sus fortalezas que el conozca y sus propias debilidades, (se le pide a la paciente en la sesión anterior que sus familiares la ayuden es esta tarea así ella también tome en cuenta los puntos de vista de su familia).
- Al finalizar la sesión se le recomendó unas lecturas, de unos manuales de autoayuda con los títulos “¿Quién se ha llevado mi queso?”, “Yo me he llevado tu queso” y finalmente “La Vaca” y que traiga un resumen de las lecturas recomendadas, como tarea para la próxima sesión.

**Tiempo:** 50 minutos aproximadamente de tres sesiones

### **Materiales:**

- Un ambiente aislado de interrupciones.
- Un lapicero y hojas de papel bond blancas

## **QUINTA SESIÓN**

### **Técnica utilizada:**

#### **TERAPIA DE APOYO**

Liberación de sentimientos, dar seguridad y confianza, persuasión y consejo

### **Objetivo de la sesión**

- Buscaremos que la paciente retorne a su nivel de equilibrio emocional a través de la reducción de los síntomas que le generan ansiedad y perturbación.
- Buscaremos la colaboración de los miembros de su familia.
- Restauraremos las defensas de la paciente a través de los elementos cognitivos, ayudando a que alcance un nivel satisfactorio de funcionamiento personal social y laboral.

### **Descripción de la sesión:**

- Pediremos a la paciente que converse con su familia y vengan a consulta para informarles más detalles sobre su condición y que puedan ayudarnos a que M. pueda mejorar su situación, para lo cual se tendrá que instruir a los integrantes de la familia para que puedan tener una participación activa en la terapia.
- Trabajaremos la liberación de sentimientos en primera instancia, para ello solicitaremos que la paciente recuerde los sentimiento de tristeza y frustración a través de la verbalización y luego la familia actuara en respuesta a esta expresión, brindándole su consuelo y apoyo mediante la palabra, dándole a conocer que: “no los defraudo, que es una buena hija, que puede volver a intentarlo, que cuenta con su apoyo, etc.” de esta manera se fortalecerá y mejorara su confianza y se estrechará aún más su relación familiar.
- Se buscará que la paciente adquiera mayor seguridad y confianza, para ello los familiares deberán reforzar cualquier actividad positiva que realice M. ya sea esta social, laboral, académica o de cualquier índole, por otra parte debemos señalar a la paciente que su caso no es el único, que los síntomas no son de cuidado y que tampoco se volverá anormal.

- Mediante la persuasión y consejería trataremos de analizar en forma realista la situación, explicar las causas, explicar la necesidad del cambio de su actitud o de hábitos inadecuados, advertirle sobre consecuencias de su futura conducta, la repercusión en su familia y estimular a que se enfrente con la realidad.

**Tiempo:** 60 minutos 2 sesiones

**Materiales:**

- Un ambiente aislado de interrupciones.

## **SEXTA SESIÓN**

### **Técnica utilizada:**

TERAPIA COGNITIVO CONDUCTUAL

Relajación: Práctica de tensión-relajación.

### **Objetivo de la sesión**

- Enseñar ejercicios que le permitan relajarse y ayuden en el control de su conducta.
- Esta técnica le ayudara a la persona a descubrir la causa que le produce el pensamiento negativo y, por lo tanto, la emoción negativa. En consecuencia, la depresión que le conduce a la conducta negativa.

### **Descripción de la sesión:**

- Pedir la paciente que concentre su atención, que se coloque en una posición cómoda y relaje su cuerpo mientras respira hondo y profundo.
- Con los ojos cerrados tiene que centrar su atención en su cuerpo (extremidades, cabeza, músculos), que perciba los puntos de tensión y los relaje.
- Tiene que practicar este ejercicio tres veces por Semana como mínimo

**Tiempo:** 45 minutos 2 sesiones

### **Materiales:**

- Un ambiente aislado de interrupciones.

## **V. TIEMPO DE EJECUCIÓN**

El tiempo de ejecución del siguiente, tiene una duración de 1 mes y medio aproximadamente, a razón de aplicar 3 y 2 sesiones por semana y hacer el seguimiento de la paciente durante el tiempo que dure las sesiones del plan psicoterapéutico

## **VI. AVANCES TERAPEUTICOS**

- En la primera sesión los avances fueron positivos se logró la empatía con la paciente generándose un clima de confianza.
- Después de la tercera sesión es que se notó un cambio progresivo en el comportamiento de la paciente, se observó un descargo sobre el resentimiento contenido hacia su ex pareja, por su amiga y lo más importante por ella misma. Sintiéndose desahogada y liberada, como afirma sentirse apreciándose en su actitud, tono de voz y mostrando un mejor ánimo.
- A la cuarta sesión, se notó más decidida en querer cumplir sus metas más que antes. Planteándose en terminar su carrera y sentirse optimista de querer postular e intentar de nuevo ingresar en la carrera de su interés, a la vez identificar sus fortalezas y debilidades para poder actuar de mejor manera.
- los familiares estuvieron con la mejor disposición de apoyar y colaborar, para lo cual se les instruyó la forma de cómo actuar para que el trabajo terapéutico sea satisfactorio y aprovecharlo al máximo, como resultado de ello la paciente tuvo una mayor confianza con su familia y se dio cuenta que sus padres no se sintieron en ningún momento decepcionados por su desempeño académico y de su rol como hija.
- Después de culminar las sesiones, se notó una mejora significativa en la paciente.

---

Ana Julia Quispe Choquehuanca

Bachiller Psicología

# **Anexos**

**INVENTARIO MULTIFÁSICO DE PERSONALIDAD (MMPI)**

**MINI MULT**

M

(Hoja de Respuesta)

Nombres y apellidos: M YHC

Edad: 18

Estado Civil: Soltero

Grado de Instrucción:

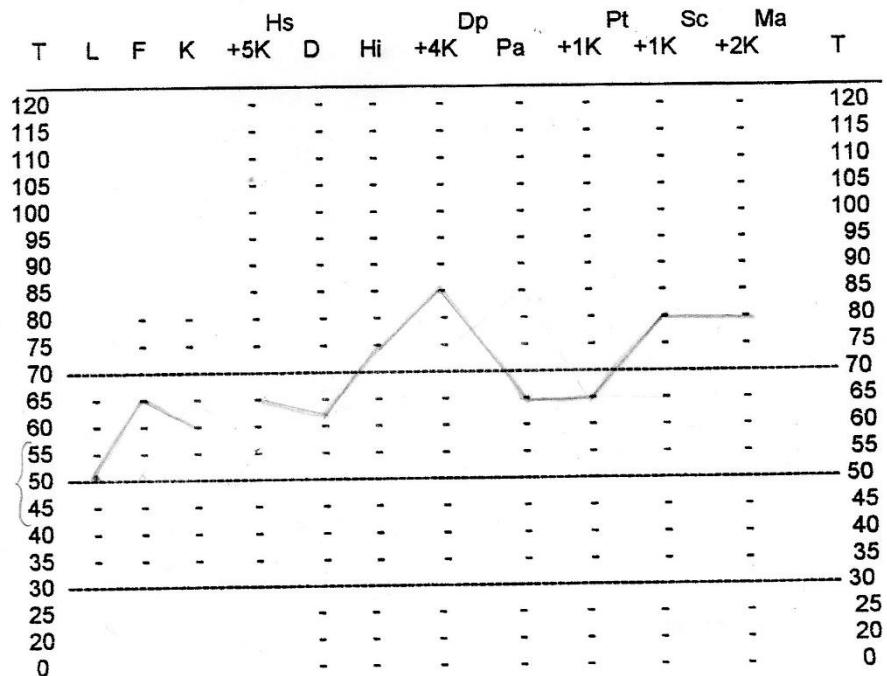
Ocupación: Estudiante

Fecha de examen:

1. V F	13. V F	25. V F	37. V F	49. V F	61. V F
2. X F	14. V F	26. V F	38. X F	50. V F	62. V F
3. V F	15. V F	27. V F	39. V F	51. V F	63. V F
4. V F	16. V F	28. V F	40. V F	52. V F	64. V F
5. V F	17. V F	29. V F	41. X F	53. V F	65. V F
6. V F	18. X F	30. V F	42. X F	54. V F	66. V F
7. X F	19. V F	31. X F	43. V F	55. V F	67. V F
8. V F	20. X F	32. V F	44. X F	56. V F	68. V F
9. V F	21. X F	33. V F	45. X F	57. X F	69. V F
10. V F	22. V F	34. V F	46. V F	58. V F	70. V F
11. V F	23. V F	35. V F	47. X F	59. V F	71. V F
12. V F	24. V F	36. V F	48. V F	60. V F	

	L	F	K	Hs +5K	D	Hi	Dp +4K	Pa	Pt +1K	Sc +1K	Ma +2K
Puntaje Directo	0	3	8	5	7	14	9	4	6	8	10
Puntaje Equivalente	2	9	18	12	26	32	25	13	16	24	25
Añadir K				9			7		18	18	4
Puntaje Directo Corregido	2	9	18	21	26	32	32	13	34	42	29
Puntaje T	50	64	61	66	63	73	81	65	65	80	81

DIAGNÓSTICO: .....



# HOJA DE RESPUESTAS

APPELLIDOS: M.Y.H.C.

## NIVEL DE INSTRUCCION

SEC ( ) TEC. OCUP ( ) TEC. SUP. ( ) UNIV. (X)

NOMBRES: \_\_\_\_\_

INCONCLUSO ( ) CICLO / AÑO: 1

EDAD: 18 SEXO: F FECHA DE NAC. \_\_\_\_\_

EN CURSO ( ) CICLO / AÑO: \_\_\_\_\_

ESPECIALIDAD: \_\_\_\_\_

## EJEMPLOS

2	1
4	

2	1
3	

0	1
0	

1	0
1	

PUNTAJE

23
----

CATEGORIA

Normal Superior
-----------------

2	1
2	

2	1
2	

5	4
6	

6	5
6	

.	.
.	

.	.
.	

0	1
0	

6	5
6	

3	2
2	

4	3
4	

.	.
.	

.	.
.	

1	2
3	

2	1
1	

6	5
5	

4	3
4	

.	.
.	

.	.
.	

2	1
1	

6	5
0	

3	2
4	

.	.
.	

.	.
.	

.	.
.	

3	5
5	

1	5
5	

2	3
3	

.	.
.	

.	.
.	

.	.
.	

5	0
0	

4	4
4	

3	6
6	

.	.
.	

.	.
.	

.	.
.	

2	6
6	

3	0
0	

8	2
2	

.	.
.	

.	.
.	

.	.
.	

2	6
6	

3	0
0	

8	2
2	

.	.
.	

.	.
.	

.	.
.	

HOJA DE RESPUESTA DE RENE LE SENNE

DATOS GENERALES:

Apellidos y nombres: M Y M. C ..... Edad: .....  
 Año de estudios: I Ciclo Universidad ..... Lugar: .....  
 Fecha de evaluación: ..... Examinador: .....

R	A	S	C/C	C/D	A+	A-	TT
1. D. 10	2. D..	3. D... 3	4. N..	5. N..	6. N... 6	7. N... 7	8. N..
11. D..	12. D..	13. D... 13	14. N..	15. N..	16. N... 16	17. D... 17	18. N..
21. D..	22. D..	23. D... 22	24. N..	25. N..	26. D... 26	27. D... 27	28. D..
31. D..	32. D..	33. N... 33	34. D..	35. D..	36. D... 36	37. D... 37	38. N..
41. D..	42. D..	43. D... 43	44. N..	45. D..	46. D... 46	47. D... 47	48. N..
51. D..	52. D..	53. N... 53	54. N..	55. D..	56. D... 56	57. D... 57	58. N..
61. N..	62. D..	63. N... 63	64. D..	65. N..	66. D... 66	67. D... 67	68. N..
71. D..	72. D..	73. D... 73	74. D..	75. D..	76. D... 76	77. N... 77	78. N..
81. D..	82. N..	83. D... 83	84. N..	85. D..	86. D... 86	87. N... 87	88. D..
91. D..	92. D..	93. D... 93	94. N..	95. D..	96. D... 96	97. D... 97	98. N..
<u>90</u>	<u>80</u>	<u>70</u>	<u>30</u>	<u>60</u>	<u>80</u>	<u>70</u>	<u>20</u>

DIAGNOSTICO: E-A 5

Fórmula: Pascional ..... Fórmula: Pascional ..... E-A 5

Tipo: Pascional ..... Sub tipo: .....

Aspectos complementarios: .....

Aspectos tendenciales positivos: Su vigor logico en el pensamiento, su memoria y capacidad de intuicion y expresion en la ejecucion le capacitan para las grandes empresas es muy apreciada no obvia los errores se impone con su justicia y nobleza posee sentido de preservacion y responsabilidad opta para todas las carreras.

Aspectos tendenciales negativos: Encuentra dificultad a sujetarse a un superior, tiende al rencor y a la venganza. Es testarudo sus criticas son severas y muchas a veces injustas. Es notable su amor propio no conciente ser venido por nadie en la accion pero amena da de exceso de energias lo que lo llevan a hacer exigente con los demas.

Normas autodirectivas: Debe utilizar su energia para conseguir su propio destino y evitar que los cercanos tomea fuerza y deje cultivar algun deporte sus impulsos opactivos debe ser canalizados.

Profesiones que Magistrado, medico, juez, ingeniero, arquitecto  
 Podrian director de empresas, comerciales, profesor (secundaria,  
 Recomendarse universidad), militar.

