



UNIVERSIDAD ALAS PERUANAS

VICERRECTORADO DE INVESTIGACIÓN Y POSTGRADO

TESIS

**INFLUENCIA DEL PROGRAMA DE ENSEÑANZA DE
HABILIDADES DE INTERACCIÓN SOCIAL (PEHIS) EN EL
DESARROLLO DE LAS HABILIDADES SOCIALES DE
ESTUDIANTES DE NIVEL SECUNDARIO**

PRESENTADO POR

Mg. MARÍA DOLORES AGUILAR CÓRDOVA

**PARA OPTAR EL GRADO ACADÉMICO DE DOCTORA EN
EDUCACIÓN**

LIMA - PERÚ

2015

A mis padres Germán y Angélica por su confianza en la materialización de este sueño.

A mi hermano Luis Alberto ejemplo e inspiración para seguir en mi empeño y lograr mis objetivos.

A mi gran amiga Luz Vásquez por enseñarme el verdadero valor de la amistad.

A Jorge, por acompañarme todos estos años y tener la paciencia de permanecer a mi lado aún en mis momentos más difíciles.

AGRADECIMIENTO

Hago expreso mi más sincero agradecimiento al Director y personal docente de la Institución Educativa de nivel secundario “San Martín de Porres” del distrito de Yauli de la provincia de Huancavelica por el apoyo incondicional para la ejecución del trabajo de campo; al Lic. Noé Rodríguez Huaira, docente de aula, quien me orientó y ayudó en la aplicación del Programa de Enseñanza de Habilidades de Interacción Social; al Dr. Víctor Pastor Talledo por el asesoramiento en el desarrollo de la parte estadística del presente trabajo; a los estudiantes del 1er. Grado de educación secundaria, objeto de la presente investigación, a mi gran y siempre amiga, colega y maestra Lic. Luz Vásquez Rojas, por ayudarme en la materialización de mi trabajo, tanto con su apoyo espiritual como académico y al Todo Poderoso por permitirme estar aún aquí cumpliendo uno más de mis sueños.

INDICE

DEDICATORIA	i
AGRADECIMIENTO	ii
INDICE	iii
RESUMEN	iv
ABSTRACT	v
INTRODUCCION	vi

CAPITULO I

PLANTEAMIENTO METODOLÓGICO

1.1 DESCRIPCIÓN DE LA REALIDAD PROBLEMÁTICA	11
1.2 DELIMITACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN	13
1.2.1 Delimitación espacial	13
1.2.2 Delimitación económico social	14
1.2.3 Delimitación temporal	16
1.2.4 Delimitación conceptual	17
1.3 PROBLEMAS DE INVESTIGACIÓN	19
1.3.1 Problema general.....	19
1.3.2 Problemas específicos.....	19
1.4 OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN	21
1.4.1 Objetivo general.....	21
1.4.2 Objetivos específicos.....	21
1.5 HIPÓTESIS Y VARIABLES DE INVESTIGACIÓN	22
1.5.1 Hipótesis general.....	22
1.5.2 Hipótesis específicas.....	22
1.5.3 Variables	24
1.6 METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN	29
1.6.1 Tipo y nivel de investigación.....	29
1.6.2 Método y diseño de investigación.....	30
1.6.3 Población y muestra de investigación	32
1.6.4 Técnicas e instrumentos de recolección de datos.....	33

1.6.5 Justificación, importancia y limitaciones de la investigación	34
---	----

CAPÍTULO II

MARCO FILOSÓFICO

2.1 FUNDAMENTACIÓN EPISTEMOLÓGICO – ONTOLÓGICA.....	37
--	-----------

CAPÍTULO III

MARCO TEÓRICO

3.1 ANTECEDENTES DE LA INVESTIGACIÓN	44
3.2 BASES TEÓRICAS.....	59
3.2.1 Modelo conductista	60
3.2.2 Modelo cognitivo	63
3.2.3 Modelo cognitivo social	65
3.2.4 Las habilidades sociales.....	75
3.2.5 Origen y desarrollo histórico de las habilidades sociales.....	77
3.2.6 Importancia de las habilidades de interacción social.....	82
3.2.7 Competencia social y habilidades de interacción social.....	83
3.2.8 Adquisición y desarrollo de la competencia social.....	84
3.2.9 El entrenamiento en habilidades sociales en adolescentes.....	85
3.2.10 Contenido de las áreas del Programa de Habilidades de Interacción Social (PEHIS) de María Inés Monjas Casares.....	87
3.2.11 Técnicas de enseñanza de las habilidades de interacción social.....	102
3.3 DEFINICIÓN DE TÉRMINOS BÁSICOS.....	107

CAPITULO IV

PRESENTACIÓN, ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS

4.1 PRESENTACIÓN DE LOS RESULTADOS.....	109
--	------------

4.1.1 Confiabilidad de los instrumentos.....	109
4.1.2 Distribución de los datos obtenidos.....	110
4.1.3 Análisis de los resultados.....	111
4.1.4 Prueba de hipótesis	117
4.1.5 Prueba de hipótesis de trabajo	119
4.1.6 Discusión de resultados	124

CONCLUSIONES

RECOMENDACIONES

REFERENCIAS

ANEXOS

RESUMEN

El presente trabajo de investigación de tipo aplicado, tiene como objetivo principal determinar la influencia del Programa de Enseñanza de Habilidades de Interacción Social en el desarrollo de las habilidades sociales de los estudiantes de nivel secundario de la Institución Educativa San Martín de Porres del distrito de Yauli, de la provincia de Huancavelica. La población asciende a la cifra de 110 estudiantes, distribuidos en 05 secciones del Primer grado, de las cuales se seleccionaron al azar dos secciones, a fin de establecer los grupos de contrastación cuyas edades oscilan entre 12 y 14 años; el diseño de investigación utilizado fue cuasi experimental con grupo control pre y post test. Los grupos de contrastación están conformados por 23 estudiantes para el Grupo experimental y 23 para el Grupo de control, ambos grupos intactos de las secciones “C” y “B”. Los instrumentos de investigación aplicados fueron: el Cuestionario de Habilidades de Interacción Social (CHIS) de Monjas Casares, para el pre y post test y el Programa de Enseñanza de Habilidades de Interacción Social (PEHIS) de la misma autora; la hipótesis: “El Programa de Enseñanza de Habilidades de Interacción Social (PEHIS), influye positivamente en las habilidades sociales de los estudiantes del 1er. Grado de la Institución Educativa “San Martín de Porres” de Educación Secundaria del distrito de Yauli - Huancavelica”, fue contrastada y comprobada con la “t” de Student a un nivel de confiabilidad del 95% y error del 5%.

Palabras - clave: Programa de enseñanza de habilidades de interacción social,
Habilidades sociales.

ABSTRACT

The present research work of applied type has as a main objective to determine the influence of the Teaching Programme of Social Interaction Skills in developing social skills of high school students of the Educational Institution San Martin de Porres - Yauli district, in Huancavelica province. There is a population of 110 students, divided into 05 sections of first grade, which it was randomly selected in two sections, in order to establish contrasting groups and ages between 12 and 14 years old; the research design was quasi - experimental with a control group pre and post test. Contrasting groups were composed of 23 students in the experimental group and 23 to the control group, both intact groups of the "C" and "B" sections. The research instruments applied were: Social Interaction Skills Questionnaire (SISQ) by Monjas Casares, for the pre and post test and the Teaching Programme of Social Interaction Skills (TPSIS) by the same author; hypothesis: "The Teaching Programme of Social Interaction Skills (TPSIS) positively influences the social skills of students in 1st grade of the Educational Institution "San Martin de Porres High School" in Yauli District - Huancavelica", it was checked and verified with the "t" students with a confidence level of 95%, and an error of 5%.

Key words: Teaching Programme of Social Interaction Skills, social skills.

INTRODUCCIÓN

Las habilidades sociales han sido tratadas y estudiadas por muchos investigadores en diferentes escuelas y áreas científicas. Uno de los representantes más importantes es Solter quien es conocido como el padre de la terapia de la conducta, este autor introduce el término "Habilidades sociales" (HHSS) en el año 1949 basado en la necesidad de aumentar la expresividad del ser humano. Desde 1950 hasta la actualidad, han surgido diferentes criterios para el estudio de las habilidades sociales.

Actualmente, gran cantidad de investigaciones han establecido relación entre problemas en el desarrollo de habilidades sociales durante la infancia y desajustes en la edad adulta. Un buen desarrollo de las habilidades sociales es uno de los indicadores que más significativamente se relaciona con la salud mental de las personas y con la calidad de vida. Las HHSS tienen una estrecha relación con el desarrollo cognitivo y los aprendizajes que se van a realizar en la escuela; siendo requisito necesario para una buena socialización del niño y sus iguales.

Es importante tener en cuenta que, aunque muchos autores distinguen entre habilidades sociales, competencia social y asertividad, existen otros que utilizan los términos mencionados como sinónimos.

Es un axioma bien conocido que los seres humanos somos "animales sociales" y que pasamos gran parte de nuestras vidas en interacciones cara a cara con otras personas y en diferentes escenarios sociales (Caballo, 2002).

La mayoría de las horas en que estamos despiertos las pasamos en alguna forma de interacción social.

La comunicación interpersonal es una parte esencial de la actividad humana y máxima representante de las relaciones que establecemos con los otros. Sin embargo, esta comunicación en muchos momentos es escasa, frustrante e inadecuada.

Aunque el siglo XX ha sido testigo de notables logros con respecto al dominio de habilidades técnicas, parece ser que las habilidades para la mejora de las relaciones interpersonales y sociales se han olvidado (Ovejero, 1998). Incluso en las profesiones

relacionadas con la salud, hasta hace poco, el énfasis se seguía poniendo en la adquisición de la competencia técnica más que en la competencia social e interpersonal.

La competencia social también es importante para hacer nuevos amigos, establecer una relación íntima con otra persona, o bien para llevarnos mejor con nuestros padres, amigos, hijos, etc.

En tal sentido, las instituciones educativas, tienen que responsabilizarse de la enseñanza de los niños y jóvenes, no sólo en cuanto a las aptitudes académicas básicas, sino también de aquellas habilidades que les permitan enfrentar un conjunto de problemas sociales y personales.

La investigación sobre las HHSS, constituye así, un campo de estudio con enormes posibilidades de aplicación práctica para la formación de este colectivo que representa el futuro de nuestra sociedad.

Para tal fin, el presente estudio, ha sido dividido en cuatro capítulos: Capítulo I Planteamiento metodológico; incluye la descripción de la realidad problemática, planteamiento y formulación del problema, objetivos de la investigación, hipótesis y variables de investigación, diseño de investigación, población y muestra, técnicas e instrumentos de recolección de datos y justificación de la investigación. Capítulo II; Marco filosófico, el cual incluye los fundamentos epistemológico ontológicos que sustentan el presente estudio. Capítulo III; Marco teórico, considera los antecedentes de la investigación, las bases teóricas y la definición de términos básicos. Capítulo IV; Presentación, análisis e interpretación de los resultados, contiene presentación de los resultados, prueba de hipótesis e interpretación y discusión de los resultados.

CAPÍTULO I

PLANTEAMIENTO METODOLÓGICO

1.1. DESCRIPCIÓN DE LA REALIDAD PROBLEMÁTICA

El ser humano en general existe en armonía con los otros y es precisamente en la interacción social cuando crecemos. Para interactuar provechosamente necesitamos poseer una adecuada autoestima y manejar habilidades sociales que faciliten el intercambio de pensamientos, sentimientos y emociones de forma adecuada y constructiva. No somos seres aislados, estamos necesariamente abocados a comunicarnos y, por lo tanto, a interactuar.

En los países desarrollados, en su mayoría de Europa y de Norte América, la inversión en educación, es superior a los países en vías de desarrollo y subdesarrollados, lo que permite que las familias y los docentes tengan mayores comodidades, mayor compromiso con la formación de los adolescentes y jóvenes y menos necesidades, por lo que cuentan con programas de tutoría y orientaciones sistematizados para su quehacer académico, social y psicológico. (Carrera, 2012).

En América Latina, un poco más de cincuenta por ciento de los países tienen un presupuesto considerable para la educación, entre ellos Brasil, Argentina, Chile, México, Venezuela, Cuba, Panamá, Uruguay, Colombia, que invierten en educación básica, es decir, en el futuro de sus ciudadanos; esto se refleja en el desarrollo de las habilidades sociales, mejorando la calidad de vida de los adolescentes y jóvenes de la sociedad; por el contrario en el Perú se hace una inversión mínima en educación, a

pesar de las recomendaciones internas y externas, lo que lleva al rezago de la educación en las instituciones educativas públicas y hogares de la clase media y baja, en relación con los demás países. (P. 3).

De otro lado, en los adolescentes del ámbito andino en general o al menos en su mayoría, la interacción social constituye un área problemática cada vez mayor; sobre todo cuando deben relacionarse con otras personas mayores, con sus superiores u otros que vienen de fuera, encontrándose así dificultades para consolidar o iniciar relaciones con estas personas, esto también se refleja en el plano afectivo, así mismo, se pueden observar dificultades para defender sus propios derechos, de manera que muchas veces son ignorados o rechazados por los demás, o bien se mantienen aislados evitando interactuar y relacionarse con los otros, viéndose cada vez más afectada su autoestima.

En el departamento de Huancavelica los estudiantes de educación básica regular en su mayoría proceden de la clase media y baja, de la zona urbana, urbano marginal y rural, denominado también como clase en pobreza y extrema pobreza. Del mismo modo son estudiantes, en su mayoría, de instituciones educativas públicas, que concluyen los estudios secundarios sin lograr el perfil académico, social, y psicológico, con baja interrelación personal y social con los compañeros de estudios, docentes y la sociedad local, es decir, el desarrollo de habilidades sociales es baja. Así mismo, el departamento de Huancavelica se caracteriza por ser una sociedad machista, con bajo nivel de educación, alta tasa de desnutrición y analfabetismo, lo que repercute negativamente en una práctica social saludable. (P. 4).

Actualmente, se ha podido observar que, los adolescentes de Huancavelica evidencian problemas para afrontar múltiples situaciones de la vida diaria en las que la interacción y la comunicación están presentes.

Dado que vivimos en un mundo de cambios sociales, culturales y tecnológicos vertiginosos, se nos plantea nuevas perspectivas, retos, formas de vida y relación con los demás; por tanto, estos sujetos requieren estrategias y habilidades sociales, que les permitan afrontar creativamente la complejidad de los cambios y adaptarse

exitosamente a ellos, a fin de vivir en armonía con los demás y consigo mismos y por ende lograr una adecuada autoestima y adaptación a cualquier circunstancia y en cualquier entorno social.

En lo que respecta al área educativa, Martínez, en el prólogo al libro “Habilidades sociales y autocontrol en la adolescencia: Un Programa de Enseñanza” (Goldstein, 1989), afirma lo siguiente: “Ante todo, la participación constructiva en el proceso pedagógico requiere determinadas habilidades relacionadas con el entorno en el cual se desarrolla la enseñanza”. Los autores admiten que las deficiencias en las habilidades sociales, de planificación y en las relacionadas con el estrés, los sentimientos y la agresión constituyen las causas de conflictos más importantes con los compañeros, los profesores y las autoridades.

En tal sentido, se hace necesario aplicar programas educativos que permitan superar estas falencias, y a su vez que coadyuven a que los adolescentes, tengan mayores medios para operar en su contexto educativo, familiar y social en general. Por tanto, pretendemos, con la aplicación del Programa de Enseñanza de Habilidades de Interacción Social (PEHIS) de Monjas Casares, mejorar las habilidades sociales en adolescentes.

1.2. DELIMITACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

1.2.1. Delimitación espacial

La presente investigación se desarrolló en la Institución Educativa de nivel secundario “San Martín de Porres” del distrito de Yauli, provincia de Huancavelica.

El distrito de Yauli es uno de los 19 distritos que conforman la provincia de Huancavelica, ubicado a 15 kilómetros de la ciudad de Huancavelica sobre los 3 385 msnm., Actualmente se encuentra bajo la administración del Gobierno Regional de Huancavelica. Limita por el norte con el distrito de Acoria; por el noreste con el distrito de Paucará de la

provincia de Acobamba; por el sur con el distrito de Ccochaccasa de la provincia de Angaraes; y, por el oeste se halla situada, la capital de la provincia, el distrito de Huancavelica.

El **distrito de Yauli** tiene un relieve caprichoso, debido a la agreste geografía de la región y los altos contrafuertes de la Cordillera de los Andes. En medio de esta intrincada geografía de quebradas, valles interandinos, estribaciones andinas (cadena de montañas) y frías mesetas; Yauli está modelado y atravesado por el río Ichu y sus afluentes.

Sin embargo, el evidente desnivel de su relieve explica la diversidad de climas existentes sobre sí; desde el templado en la quebrada y valles estrechos hasta las frías mesetas y montañas.

Existen dos vías de acceso al distrito de Yauli, tanto por tren como por carretera, las vías del tren serpentean las caprichosas orillas del río, pasando por lugares con abundancia de árboles de eucalipto.

El territorio del distrito de Yauli se extiende en un área de 319,92 km² aproximadamente y cuenta con una población de 25 113 habitantes. Actualmente, es el distrito que tiene mayor concentración poblacional, que corresponde a la provincia de Huancavelica y concentra el 25% del total de población de esta provincia.

1.2.2. Delimitación económico social

Existen varias corrientes con respecto al nombre del distrito de Yauli.

1. Para entonces existía la hacienda del señor Matías Yallico y que los aborígenes de aquel entonces lo llamaban con el sobrenombre de "yaulli", con el pasar del tiempo cambiaría a Yauli.

2. En la construcción de la vía férrea, la mayoría de los trabajadores eran oriundos de la provincia de Yauli - La Oroya y al parecer ellos serían quienes determinaron el nombre, en honor a su tierra natal.
3. Muchas son las versiones, empero quizá esta sea la más acertada. Cuando en ese entonces el señor Valerio Torres tenía un molino y en los alrededores de la misma, crecía una planta llamada llauli kichka y que pasado el tiempo vendría a llamarse Yauli.

Es de tal manera que se inicia la formación del pueblo y posteriormente la distritalización, para hoy en día forjar su propio destino gracias al invaluable esfuerzo de los pobladores y autoridades que trabajan arduamente, para más adelante ver cristalizado el anhelo de ser provincia del departamento de Huancavelica.

Yauli resalta por su artesanía textil, en la que expresan en sus tejidos gran variedad de iconografías ancestrales de colores resaltantes que adornan la mayor parte de su indumentaria con que visten; maquitos, chumpis, medias, chullos, ponchos, sombreros y otros. Asimismo, realizan tejidos en telar, palillos y crochet en fibra de alpaca y lana de oveja a base de tintes naturales.

Más del 90% de las unidades agropecuarias existentes en el distrito están destinadas a la seguridad alimentaria de los mismos agricultores y para el autoconsumo. Este bajo nivel de producción es consecuencia de factores que no sólo tienen que ver con infraestructura (estado de las redes viales, uso de semillas mejoradas, etc.) sino también de otros factores como la poca extensión de unidades agrícolas (lo que impide la existencia de economías de escala) y la falta de información sobre el mercado. Es así, que la comercialización de productos agrícolas se realiza mayormente en espacios locales (a nivel distrital, en las ferias dominicales, etc.), regionales (mercados o ferias provinciales y comercialización

interprovincial a nivel de departamento) y, en menor medida, al mercado nacional, manteniendo mayor relación comercial con las ciudades de Huancayo, Ayacucho, Ica y Lima, todas ellas limítrofes con el departamento de Huancavelica.

La producción en el distrito de Yauli se centra también en la papa, siendo uno de los mayores productores de este tubérculo, junto con Paucará, y en menor escala el ganado vacuno del cual se comercializa como uno de sus derivados el yogurth y el queso fresco que al llegar a Yauli ofrecen sus pobladoras conjuntamente con una variedad de papa de la región.

El analfabetismo es uno de los problemas de Huancavelica. En efecto, según la ENAHO 2003/2004 (2012), la población analfabeta en la zona rural es el 30,0%. En esta zona, los niños y niñas tienen escasez de oportunidades para acceder a la escuela primaria. Ello podría explicarse por la extrema pobreza en que vive la mayoría de la población rural de Huancavelica, el insuficiente número de escuelas y de maestros en las zonas rurales para cubrir la demanda educativa de la población, la deserción del nivel primario de niño(a)s, especialmente de las niñas, falta de convencimiento de los padres de la importancia de la alfabetización y educación en sí; además, la existencia de pertinencia y convergencia entre el calendario escolar oficial y el calendario agrícola en toda la zona rural, en general del país.

1.2.3. Delimitación temporal

La investigación se desarrolló en el año 2015 – 2016. El trabajo de campo correspondiente a la aplicación del programa demandó 2 meses, ya que se realizó el establecimiento del rapport en los niños; aplicándose en un primer momento el pre test, a los estudiantes del 1er grado, secciones “C” y “B”, correspondientes a los grupos experimental y control, respectivamente, seguidamente, se procedió con la aplicación del programa de enseñanza de

habilidades de interacción social (PEHIS) a dichos estudiantes en 12 sesiones, las cuales fueron distribuidas en dos sesiones por semana; posteriormente, se prosiguió con la aplicación del post test, a fin de establecer la diferencia de los resultados obtenidos en el nivel de habilidades sociales alcanzado entre ambos grupos.

1.2.4. Delimitación conceptual

El presente trabajo de investigación, como su título lo indica, trata sobre los efectos del Programa de Enseñanza de Habilidades de Interacción Social (PEHIS) en el desarrollo de habilidades sociales en los estudiantes de nivel secundario del distrito de Yauli de la provincia de Huancavelica. Para el desarrollo de este tema, en primer lugar, se presenta el marco filosófico y teórico conceptual que sustenta el estudio de las habilidades sociales, sus características más significativas, así como los principales procedimientos de evaluación y entrenamiento, desde un punto de vista educativo de las competencias interpersonales que incluye el programa.

En segundo lugar, se aplica el PEHIS desde la enseñanza, facilitando una serie de razones que justifican su aplicación, puntualizando a su vez los factores que dificultan el desarrollo de las habilidades sociales, interviniendo de forma preventiva desde una acción psicopedagógica a través de la Institución Educativa y la familia.

Por último, se resumen los datos aportados por el trabajo de campo y procesamiento de datos basados en la aplicación del PEHIS, para el nivel de educación secundaria y sus posteriores implicaciones en el normal ajuste social de los adolescentes.

El término de habilidades sociales hace referencia a los componentes de la conducta de carácter verbal y no verbal que son importantes para que la persona inicie y mantenga relaciones positivas con otras personas.

Las dimensiones que incluye el constructo de habilidades sociales al cual se hace referencia son:

- **Habilidades básicas de interacción**, incluye habilidades y comportamientos básicos y esenciales que el adolescente necesita para relacionarse con cualquier persona de su entorno social, ya sea niño, adolescente o adulto, aunque no se tenga el objetivo de establecer una relación de amistad.

Se incluyen conductas consideradas de protocolo social como los saludos y presentaciones y un grupo de conductas que hemos llamado de cortesía y amabilidad; que comprenden los comportamientos que las personas, debemos de utilizar en nuestras relaciones diarias para que nuestros intercambios sociales sean más amables, cordiales y agradables.

- **Habilidades para hacer amigos y amigas**, se abordan las habilidades que son cruciales en el adolescente para el inicio, desarrollo y mantenimiento de interacciones positivas y mutuamente satisfactorias con otras personas. Entre ellas se encuentran: alabar y decir cosas positivas a los otros, ayudar, cooperar y compartir.
- **Habilidades conversaciones**, agrupa las habilidades que permiten al adolescente iniciar, mantener y finalizar conversaciones con sus iguales y con adultos.

Para que las interacciones con sus pares sean efectivas, es imprescindible que el adolescente se comunique adecuadamente con los otros y que converse con ellos, ya que la interacción es sumamente importante para el interaprendizaje.

- **Habilidades relacionadas con los sentimientos, emociones y opiniones**; aquí se contemplan habilidades muy importantes para el

adolescente como son: decir cosas positivas de él mismo, expresar sus emociones, aceptar y recibir aceptablemente las emociones positivas y negativas de los demás. También se incluye una serie de habilidades enmarcadas dentro del término defensa de los propios derechos como son: hacer peticiones y ruegos a otras personas, decir no o defender lo propio, habilidades que ayudarán al adolescente a su autoafirmación.

- **Solución de problemas interpersonales**, tienen como objetivo que el adolescente aprenda a afrontar y solucionar los conflictos que tenga con otras personas. El objetivo es que el adolescente aprenda a solucionar sus problemas por él mismo buscando alternativas de solución, previendo consecuencias de sus actos, evaluando las soluciones posibles a los problemas, y probando la solución elegida.
- **Relación con los adultos**, incluye comportamientos que permiten y facilitan la relación adecuada y positiva del adolescente con los adultos de su entorno social principalmente padres, profesores, educadores y familiares.

1.3. PROBLEMAS DE INVESTIGACIÓN

1.3.1. Problema general

¿Cómo influye el Programa de Enseñanza de Habilidades de Interacción Social (PEHIS), en las habilidades sociales de los estudiantes de 1er. grado de nivel secundario de la Institución Educativa “San Martín de Porres” del distrito de Yauli de la provincia de Huancavelica?.

1.3.2. Problemas específicos

- ¿Cómo influye el Programa de Enseñanza de Habilidades de Interacción Social (PEHIS) en el factor Habilidades básicas de interacción social, en estudiantes del 1er. Grado de nivel secundario

de la Institución Educativa “San Martín de Porres” del distrito de Yauli?.

- ¿Cómo influye el Programa de Enseñanza de Habilidades de Interacción Social (PEHIS) en el factor Habilidades para hacer amigos y amigas, en estudiantes del 1er. Grado de nivel secundario de la Institución Educativa “San Martín de Porres” del distrito de Yauli?.
- ¿Cómo influye el Programa de Enseñanza de Habilidades de Interacción Social (PEHIS) en el factor Habilidades conversacionales, en estudiantes del 1er. Grado de nivel secundario de la Institución Educativa “San Martín de Porres” del distrito de Yauli?.
- ¿Cómo influye el Programa de Enseñanza de Habilidades de Interacción Social (PEHIS) en el factor Habilidades relacionadas con los sentimientos, emociones y opiniones, en estudiantes del 1er. Grado de nivel secundario de la Institución Educativa “San Martín de Porres” del distrito de Yauli?.
- ¿Cómo influye el Programa de Enseñanza de Habilidades de Interacción Social (PEHIS) en el factor Habilidades de solución de problemas interpersonales, en estudiantes del 1er. Grado de nivel secundario de la Institución Educativa “San Martín de Porres” del distrito de Yauli?.
- ¿Cómo influye el Programa de Enseñanza de Habilidades de Interacción Social (PEHIS) en el factor Habilidades para relacionarse con los adultos, en estudiantes del 1er. Grado de nivel secundario de la Institución Educativa “San Martín de Porres” del distrito de Yauli?.

1.4. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

1.4.1. Objetivo general

Determinar la influencia del Programa de Enseñanza de Habilidades de Interacción Social (PEHIS), en las habilidades sociales de los estudiantes de 1er. Grado de nivel secundario de la Institución Educativa “San Martín de Porres” del distrito de Yauli de la provincia de Huancavelica.

1.4.2. Objetivos específicos

- Determinar la influencia del Programa de Enseñanza de Habilidades de Interacción Social (PEHIS) en el factor Habilidades básicas de interacción social, en estudiantes del 1er. Grado de nivel secundario de la Institución Educativa “San Martín de Porres” del distrito de Yauli.
- Determinar la influencia del Programa de Enseñanza de Habilidades de Interacción Social (PEHIS) en el factor Habilidades para hacer amigos y amigas, en estudiantes del 1er. Grado de nivel secundario de la Institución Educativa “San Martín de Porres” del distrito de Yauli.
- Determinar la influencia del Programa de Enseñanza de Habilidades de Interacción Social (PEHIS) en el factor Habilidades conversacionales, en estudiantes del 1er. Grado de nivel secundario de la Institución Educativa “San Martín de Porres” del distrito de Yauli.
- Determinar la influencia del Programa de Enseñanza de Habilidades de Interacción Social (PEHIS) en el factor Habilidades relacionadas con los sentimientos, emociones y opiniones, en estudiantes del 1er.

Grado de nivel secundario de la Institución Educativa “San Martín de Porres” del distrito de Yauli.

- Determinar la influencia del Programa de Enseñanza de Habilidades de Interacción Social (PEHIS) en el factor Habilidades de solución de problemas interpersonales, en estudiantes del 1er. Grado de nivel secundario de la Institución Educativa “San Martín de Porres” del distrito de Yauli.
- Determinar la influencia del Programa de Enseñanza de Habilidades de Interacción Social (PEHIS) en el factor Habilidades para relacionarse con los adultos, en estudiantes del 1er. Grado de nivel secundario de la Institución Educativa “San Martín de Porres” del distrito de Yauli.

1.5. HIPÓTESIS Y VARIABLES DE INVESTIGACIÓN

1.5.1. Hipótesis general

El Programa de Enseñanza de Habilidades de Interacción Social (PEHIS), influye positivamente en las habilidades sociales de los estudiantes de 1er. Grado de nivel secundario de la Institución Educativa “San Martín de Porres” del distrito de Yauli de la provincia de Huancavelica.

1.5.2. Hipótesis específicas

H1: El Programa de Enseñanza de Habilidades de Interacción Social (PEHIS), influye positivamente en el factor Habilidades básicas de interacción social, en estudiantes de 1er. Grado de nivel secundario de la Institución Educativa “San Martín de Porres” del distrito de Yauli.

- H2:** El Programa de Enseñanza de Habilidades de Interacción Social (PEHIS), influye positivamente en el factor Habilidades para hacer amigos y amigas, en estudiantes de 1er. Grado de nivel secundario de la Institución Educativa “San Martín de Porres” del distrito de Yauli.
- H3:** El Programa de Enseñanza de Habilidades de Interacción Social (PEHIS), influye positivamente en el factor Habilidades conversacionales, en estudiantes de 1er. Grado de nivel secundario de la Institución Educativa “San Martín de Porres” del distrito de Yauli.
- H4:** El Programa de Enseñanza de Habilidades de Interacción Social (PEHIS), influye significativamente en el factor Habilidades relacionadas con los sentimientos, emociones y opiniones, en estudiantes de 1er. Grado de nivel secundario de la Institución Educativa “San Martín de Porres” del distrito de Yauli.
- H5:** El Programa de Enseñanza de Habilidades de Interacción Social (PEHIS), influye positivamente en el factor Habilidades de solución de problemas interpersonales, en estudiantes de 1er. Grado de nivel secundario de la Institución Educativa “San Martín de Porres” del distrito de Yauli.
- H6:** El Programa de Enseñanza de Habilidades de Interacción Social (PEHIS), influye positivamente en el factor Habilidades para relacionarse con los adultos, en estudiantes de 1er. Grado de nivel secundario de la Institución Educativa “San Martín de Porres” del distrito de Yauli.

1.5.3. Variables (Definición conceptual y operacional)

Variable independiente	Definición Conceptual	Dimensiones	Indicadores
Programa de Habilidades de Interacción Social (PEHIS)	Conjunto de sesiones taller dirigidas a los niños y/o adolescentes para prevenir conductas disociales y mejorar la competencia social. (Monjas, 2002)	Habilidades básicas de interacción social.	<ul style="list-style-type: none"> - Sonreír y Reír - Saludar y despedirse - Presentarse y presentar a otros - Pedir y hacer favores - Disculparse y aceptar disculpas - Agradecer - Pedir y otorgar permiso
		Habilidades para hacer amigos y amigas.	<ul style="list-style-type: none"> - Halagar y recibir halagos - Iniciar y mantener una relación social - Aceptar y lograr aceptación social - Pedir y prestar ayuda - Prestar y pedir prestado algo - Respetar turnos - Respetar las diferencias
		Habilidades conversacionales	<ul style="list-style-type: none"> - Iniciar, mantener y finalizar conversaciones - Dar y pedir información - Saber escuchar - Comunicarse en público - Saber usar el lenguaje corporal - Saber usar el paralenguaje - Persuadir al otro

		Habilidades relacionadas con los sentimientos, emociones y opiniones.	<ul style="list-style-type: none"> - Expresar sentimientos - Identificar y reconocer emociones y sentimientos - Expresar adecuadamente emociones y sentimientos - Controlar emociones y sentimientos - Recibir y responder a emociones y sentimientos - Defender y respetar derechos propios y ajenos - Manifestar y respetar opiniones
		Habilidades de solución de problemas interpersonales.	<ul style="list-style-type: none"> - Manifestar sensibilidad ante los problemas - Mostrar empatía - Generar alternativas de solución - Mostrar capacidad de negociación - Seleccionar posibles soluciones - Probar soluciones - Evaluar soluciones
		Habilidades para relacionarse con los adultos.	<ul style="list-style-type: none"> - Mostrar respeto al adulto - Halagar y recibir halagos de los adultos - Lograr aceptación por parte del adulto - Comunicarse asertivamente con los adultos - Evitar problemas con adultos - Solucionar problemas con adultos - Negociar con adultos

Variable dependiente	Definición Conceptual	Dimensiones	Indicadores	Ítems
Habilidades sociales	Conjunto de conductas sociales aprendidas para relacionarse con éxito con las demás personas (Monjas, 2002)	Habilidades básicas de interacción social.	<ul style="list-style-type: none"> - Sonreír y Reír - Saludar - Presentaciones - Favores - Cortesía y Amabilidad 	<ul style="list-style-type: none"> - Sonríe a los demás en las situaciones adecuadas. - Se ríe con otras personas cuando es oportuno. - Saluda de modo adecuado a otras personas. - Responde adecuadamente cuando otros le saludan - Presenta a personas que no se conocen entre sí. - Se presenta ante otras personas cuando es necesario - Pide favores a otras personas cuando necesita algo. - Hace favores a otras personas en distintas ocasiones. - En sus relaciones con otros pide las cosas por favor, dice gracias, se disculpa y muestra otras conductas de cortesía. - Responde adecuadamente cuando otros se dirigen a él/ella de modo amable y cortés.
		Habilidades para hacer amigos y amigas.	<ul style="list-style-type: none"> - Reforzar a los otros - Iniciaciones sociales - Unirse al juego con otros - Ayuda - Cooperar y Compartir. 	<ul style="list-style-type: none"> - Hace elogios, cumplidos, alabanzas y dice cosas positivas a otras personas. - Responde adecuadamente cuando otras personas le hacen alabanzas, elogios y cumplidos. - Inicia juegos y otras actividades con otros. - Responde de modo apropiado cuando otro quiere unirse con él/ella a jugar o realizar una actividad. - Se une a otros que están jugando o realizando una actividad. - Responde correctamente cuando otro le invita a jugar o a hacer otra actividad con él/ella. - Pide ayuda a otras personas cuando lo necesita. - Presta ayuda a otros en distintas ocasiones. - Cooperar con otros en diversas actividades y juegos (participa, ofrece sugerencias, apoya, anima, etc.). - Comparte lo propio con otros.
			<ul style="list-style-type: none"> - Iniciar conversaciones 	<ul style="list-style-type: none"> - Inicia conversaciones con otros.

		Habilidades conversacionales	<ul style="list-style-type: none"> - Mantener conversaciones. - Terminar conversaciones - Unirse a la conversación de otros - Conversaciones de grupo. 	<ul style="list-style-type: none"> - Responde adecuadamente cuando otro quiere iniciar una conversación con él/ella. - Cuando mantiene una conversación con otras personas participa activamente (cambia de tema, interviene en la conversación, etc.). - Cuando conversa con otra persona, escucha lo que se le dice, responde a lo que se le pregunta y expresa lo que él/ella piensa y siente. - Responde adecuadamente cuando las personas con las que está hablando, finalizan la conversación. - Cuando charla con otros, termina la conversación de modo adecuado. - Se une a la conversación que mantienen otros. - Responde adecuadamente cuando otro quiere entrar en la conversación que él/ella mantiene con otros/as. - Cuando mantiene una conversación en grupo, interviene cuando es oportuno y lo hace de modo correcto. - Cuando conversa con un grupo, participa de acuerdo a las normas establecidas.
		Habilidades relacionadas con los sentimientos, emociones y opiniones.	<ul style="list-style-type: none"> - Autoafirmaciones positivas - Expresar emociones - Recibir emociones - Defender los propios derechos - Defender las propias opiniones. 	<ul style="list-style-type: none"> - Se dice a sí mismo cosas positivas. - Expresa cosas positivas de sí mismo/a ante otras personas. - Expresa adecuadamente a los demás sus emociones y sentimientos agradables y positivos (alegría, felicidad, placer, etc.). - Expresa adecuadamente a los demás sus emociones y sentimientos desagradables y negativos (tristeza, enfado, fracaso). - Responde adecuadamente a las emociones y sentimientos agradables y positivos de los demás (felicitaciones, alegría). - Responde adecuadamente a las emociones y sentimientos desagradables y negativos de los demás (críticas, enfado, tristeza). - Defiende y reclama sus derechos ante los demás. - Responde adecuadamente a la defensa que otras personas hacen de sus derechos (se pone en su lugar, actúa en consecuencia). - Expresa y defiende adecuadamente sus opiniones. - Expresa desacuerdo y disiente con otros.
		Habilidades de solución de problemas interpersonales.	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar problemas interpersonales - Buscar soluciones - Anticipar consecuencias - Elegir una solución - Probar una solución 	<ul style="list-style-type: none"> - Cuando tiene un problema con otros, identifica las causas que lo motivaron. - Identifica los conflictos que se le presentan cuando se relaciona con otros. - Cuando tiene un problema con otros, se pone en el lugar de la/s otra/s personas y produce alternativas de solución. - Ante un problema con otro, busca y genera varias posibles soluciones. - Cuando tiene un problema con otros, anticipa las probables consecuencias de sus propios actos. - Cuando tiene un problema con otros, anticipa las probables consecuencias de los

				<p>actos de los demás.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ante un problema con otros/as, elige una alternativa de solución efectiva y justa para las personas implicadas. - Cuando está tratando de solucionar una situación problemática que tiene con otros, evalúa las posibles soluciones para elegir la mejor. - Cuando tiene un problema con otros, evalúa los resultados obtenidos después de poner en práctica la alternativa de solución elegida. - Cuando tiene un conflicto con otros, planifica la puesta en práctica de la solución elegida.
		Habilidades para relacionarse con los adultos.	<ul style="list-style-type: none"> - Cortesía con el adulto. - Refuerzo al adulto - Conversar con el adulto - Peticiones al adulto - Solucionar problemas con adultos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Cuando se relaciona con los adultos, es cortés y amable. - Responde adecuadamente cuando las personas mayores se dirigen a él/ella de modo amable y cortés. - Hace elogios, alabanzas, y dice cosas positivas y agradables a los adultos. - Cuando alaba y elogia a los adultos, es sincero y honesto. - Mantiene conversaciones con los adultos. - Inicia y termina conversaciones con los adultos - Hace peticiones, sugerencias y quejas a los adultos. - Responde correctamente a las peticiones, sugerencias y demandas de los adultos. - Resuelve los conflictos interpersonales que se le plantean con los adultos. - Cuando tiene un problema interpersonal con un adulto, se pone en el lugar de la otra persona y trata de solucionarlo.

1.6. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

1.6.1. Tipo y nivel de Investigación

a) Tipo de investigación

Aplicado, ya que la investigación está orientada a mejorar un aspecto de la realidad concreta, como es el desarrollo de las habilidades sociales en estudiantes del 1er. grado del nivel secundario de la Institución Educativa Estatal “San Martín de Porres” del distrito de Yauli de la provincia de Huancavelica, a través de la aplicación del Programa de Enseñanza de Habilidades de Interacción Social (PEHIS).

Según Sánchez Carlessi (1998:13), es llamada también constructiva o utilitaria y se caracteriza por su interés en la aplicación de los conocimientos teóricos a determinada situación concreta y las consecuencias prácticas que de ella se deriven. Su propósito es mejorar una realidad circunstancial.

b) Nivel de investigación

Predictiva o experimental ya que se establece una relación de causa efecto, en la que se busca determinar el tipo de influencia del Programa de Habilidades de Interacción social en el desarrollo de habilidades sociales de los estudiantes de 1er. Grado de nivel secundario de la Institución Educativa “San Martín de Porres” del distrito de Yauli de la provincia de Huancavelica.

Carrasco (2006: 42), afirma que la investigación experimental responde a las preguntas: ¿Qué cambios o modificaciones se han producido?, ¿qué mejoras se han logrado?, ¿cuál es la eficiencia del nuevo sistema?

Es la investigación que se realiza luego de conocer las características del fenómeno o hecho que se investiga y las causas que han determinado que tenga tales o cuales características, es decir, conociendo los factores que han dado origen al problema, entonces ya se le puede dar un tratamiento metodológico. En este nivel se aplica un nuevo sistema, modelo, tratamiento programa, método o técnica para mejorar y corregir la situación problemática que ha dado origen al estudio de investigación.

1.6.2. Método y Diseño de Investigación:

- a) **Método de investigación:** El método aplicado fue el experimental ya que existe intervención directa de la investigadora sobre la variable independiente, al manipular el Programa de Intervención de Habilidades sociales, para modificar la variable dependiente que corresponde al nivel de habilidades sociales de los sujetos de investigación.

Según Solís Espinoza (1991: 84), consiste en controlar algunas variables y luego observar su influencia sobre determinados fenómenos consecuencias o variables dependientes. Generalmente también se comparan dichos resultados con los fenómenos que n han tenido manipulación controlada de variables.

Según Sánchez Carlessi (1998), consiste en organizar deliberadamente condiciones de acuerdo con un plan previo con el fin de investigar las posibles relaciones causa – efecto, exponiendo a uno o más grupos experimentales a la acción de una variable experimental y contrastando sus resultados con grupos de control o de comparación. Supone procedimientos de control más rigurosos.

b) Diseño de investigación

Cuasi experimental: Dado que existe un control limitado de las variables de investigación, trabajándose con grupos intactos preestablecidos en función a las aulas a las que corresponden.

GE	O1	X	O2

GC	O3	-	O4

$$\begin{matrix} O2 & = & O4 \\ & \neq & \end{matrix}$$

Donde:

- GE** : Grupo Experimental conformado por estudiantes del 1er grado “C” de nivel secundario de la Institución Educativa de Gestión Estatal “San Martín de Porres” del distrito de Yauli.
- GC** : Grupo de estudiantes conformado por estudiantes de 1er. grado “B” de nivel secundario de la Institución Educativa de Gestión Estatal “San Martín de Porres” del distrito de Yauli.
- O1,O3** : Pre - test: medición de las habilidades sociales en estudiantes del 1er. grado de nivel secundario, secciones “B” y “C” de la Institución Educativa de Gestión Estatal “San Martín de Porres” del distrito de Yauli, antes de la aplicación del Programa de Enseñanza de Habilidades de Interacción Social (PEHIS).
- O2, O4** : Post - test: medición de las habilidades sociales en estudiantes del 1er. Grado de nivel secundario secciones secciones “B” y “C” de la Institución Educativa de Gestión Estatal “San Martín de Porres” del distrito de Yauli, después de la aplicación del Programa de Enseñanza de Habilidades de Interacción Social (PEHIS).

- X** : Programa de Enseñanza de Habilidades de Interacción Social (PEHIS)
- : Grupos intactos pre estructurados o pre establecidos.

Para Hernandez Sampieri, R. y otros (2006:203), “los diseños cuasiexperimentales también manipulan deliberadamente, al menos una variable independiente para observar su efecto y relación con una o más variables dependientes, sólo que difieren de los experimentos “puros” en el grado de seguridad que pueda tenerse sobre la equivalencia inicial de los grupos. En los diseños cuasi experimentales los sujetos no se asignan al azar a los grupos ni se emparejan, sino que dichos grupos ya están formados antes del experimento; son grupos intactos (la razón por la que surgen y la manera cómo se formaron es independiente o parte del experimento).

1.6.3. Población y Muestra de Investigación

a) Población

La población asciende a la cifra de 110 estudiantes del 1er. grado de la Institución Educativa de nivel secundario de Gestión Estatal “San Martín de Porres”, del distrito de Yauli, distribuidos en 5 secciones, cuyas edades oscilan entre 12 y 14 años, de ambos sexos.

b) Muestra

La muestra está conformada por 2 grupos intactos, de 23 estudiantes cada grupo, uno de los cuales hace las veces de Grupo experimental y el otro de control.

Ambos grupos fueron seleccionados al azar del total de secciones del 1er. grado de nivel secundario de la Institución Educativa San Martín de Porres del distrito de Yauli - Huancavelica.

Los sujetos de investigación no fueron seleccionados al azar dado que por la naturaleza de la investigación se trabajó con grupos preestablecidos.

1.6.4. Técnicas e Instrumentos de recolección de datos

a) Técnicas

- Encuesta

b) Instrumentos

Cuestionario de Habilidades de Interacción Social (CHIS) de María Inés Monjas Casares.

Este cuestionario consta de sesenta ítems que corresponden a seis subescalas: 1) habilidades sociales básicas, 2) habilidades para hacer amigos y amigas, 3) habilidades conversacionales, 4) habilidades relacionadas con emociones u sentimientos, 5) habilidades de solución de problemas interpersonales y 6) habilidades de relación con los adultos.

Los ítems y las subescalas se refieren a los contenidos (habilidades y áreas) del “Programa de Habilidades de Interacción Social (PEHIS)” por lo que la evaluación a través del Cuestionario de Habilidades de Interacción Social (CHIS) facilita la planificación y el diseño de la intervención posterior, ya que se deben incluir en el plan de enseñanza las habilidades que han demostrado ser deficitarias o problemáticas.

El profesor (o el adulto en general) ha de señalar en una escala tipo Likert de cinco puntos la frecuencia de emisión de cada comportamiento (nunca, casi nunca, bastantes veces, casi siempre, siempre). Las puntuaciones altas indican alto nivel de habilidades sociales.

La fiabilidad y validez de este cuestionario fue establecida en España en un estudio experimental con niños y adolescentes que mostraban problemas de aceptación con sus compañeros, demostrándose su validez y confiabilidad.

El instrumento CHIS consta de dos versiones: autoinforme e informe, el primero se aplica directamente a las unidades de observación, en este caso, a los estudiantes de nivel secundario; el segundo, correspondiente a informe, es aplicado a nivel de los docentes de dichas unidades de observación, en caso que los estudiantes se encuentren en el nivel primario y se necesite una mayor certeza de los datos recogidos.

Para efectos de nuestra investigación, se utilizó la versión autoinforme del CHIS dado que se trabajó con estudiantes del 1er. grado del nivel secundario del distrito de Yauli – Hvca., cuyas edades oscilan entre 12 y 14 años.

Sin embargo, se adaptó este cuestionario de autoinforme con la finalidad de hacerlo más asequible a los estudiantes, con respecto a la redacción de algunos de los items. La adaptación fue validada por juicio de expertos en la Universidad Alas Peruanas – Lima.

1.6.5. Justificación, importancia y limitaciones de la investigación

a) Justificación e importancia

Frente a la descripción de la problemática, surge la necesidad de trabajar el área de desarrollo social, consolidando todo un marco evaluativo y procedimental que, de manera sistemática, favorezca el desarrollo de las habilidades sociales de los estudiantes de nivel secundario del distrito de Yauli. Consideramos así, que la presente investigación es muy importante y ampliamente justificada, dado que está orientada a proveer a los docentes del nivel educativo secundario un Programa de

Enseñanza de Habilidades de Interacción Social, cuyo propósito es el desarrollo de las habilidades sociales en los adolescentes.

De otro lado, existe una justificación metodológica, dado que se trata de una investigación aplicada cuasi experimental, en la que se da un mayor control de las variables por parte del investigador y mayor confiabilidad de las conclusiones, así como un beneficio inmediato de sus resultados, toda vez que la investigación está orientada a mejorar un aspecto del desarrollo social en los adolescentes, lo cual redundará en una mejor actuación en su entorno emocional, familiar, educativo y social en general.

Así mismo, en las aulas, se hace necesario no sólo trabajar contenidos académico-científicos, sino, paralelamente a ellos, las habilidades sociales de interacción personal que posibiliten al alumnado, un adecuado ajuste personal en función de dónde se lleva a cabo la interacción, las personas con las que se relaciona, la actividad que desarrolla, etc., ya que en la actualidad contamos con gran cantidad de datos que nos demuestran que existen sólidas relaciones entre la competencia social y la adaptación social, académica y psicológica, tanto en la infancia como en la vida adulta. Dentro de estos datos podemos citar a Kelly, J. (2002) quien afirma que, si un sujeto carece de las habilidades de juego e interacción que sus compañeros valoran, tendrá en consecuencia menos contactos interpersonales íntimos con el paso del tiempo, como consecuencia de ello, también tendrá menos oportunidades de observar, practicar y ser reforzado para la adquisición de nuevas y más complejas habilidades sociales. De este modo, la falta de habilidades sociales en la infancia y en la adolescencia, puede perpetuar las condiciones de aislamiento social en la adultez, lo cual impide el aprendizaje de otras nuevas habilidades. A través de estudios longitudinales, varios investigadores han encontrado que la falta de aceptación por parte de los pares en edades infantiles y adolescentes, va asociada con una amplia variedad de problemas como actos delictivos

(Roff, Sells y Golden, 1972), abandono escolar (Ullman, 1957), separación del servicio militar por mala conducta (Roff, 1972) y utilización de servicios de salud mental de la comunidad durante la edad adulta (Cowen, Pederson, Babikian, Izzo y Trost, 1973), citados por Kelly, J., (2002: p. 218).

En virtud de ello y, siendo la adolescencia una etapa crucial en la que se desarrollan y sientan las bases del desarrollo social para la vida adulta, es imprescindible trabajar esta área en los estudiantes de los centros de educación secundaria para garantizar un adecuado desarrollo y adaptación social a posteriori; de manera que podemos afirmar que estamos ante un tema de gran importancia y relevancia.

b) Limitaciones de la investigación

Dentro de las limitaciones de la investigación se pueden considerar las siguientes:

La selección de la muestra por muestreo criterial ya que se trabajó con grupos intactos por la naturaleza de la investigación.

La ausencia de algunos estudiantes durante la aplicación del programa.

La vía de acceso al Centro Educativo ya que el distrito de Yauli se encuentra ubicado en una zona rural marginal de la provincia de Huancavelica.

CAPÍTULO II

MARCO FILOSÓFICO

2.1. FUNDAMENTACIÓN EPISTEMOLÓGICO - ONTOLÓGICA:

En este estudio se asume una postura epistemológica positivista y se elige, una metodología cuantitativa.

El positivismo es definido como un sistema de carácter filosófico que está basado en el método experimental y que se caracteriza por rechazar las creencias universales y las nociones a priori. En tal sentido, el conocimiento solamente puede surgir de la afirmación de las hipótesis a través del método científico.

La investigación cuantitativa se inspira en el positivismo. Este enfoque investigativo plantea la unidad de la ciencia, es decir la utilización de una metodología única que es la misma de la ciencias exactas y naturales (Bonilla y Rodriguez, 1997).

Son considerados padres del positivismo al francés Augusto Comte y el británico John Stuart Mill, ambos sostuvieron que cualquier actividad filosófica o científica debe llevarse a cabo mediante el análisis de los hechos reales que fueron verificados por la experiencia.

Esta epistemología surge como manera de legitimar el estudio científico naturalista del ser humano, tanto individual como colectivamente.

El positivismo tiene como característica diferenciadora la defensa de un monismo metodológico, basado únicamente en el análisis hipotético-deductivo de los

datos empíricos del mundo físico. El objetivo del conocimiento para el positivismo es explicar causalmente los fenómenos por medio de leyes generales y universales. La forma que tiene de conocer la realidad es inductiva.

Uno de sus principales precursores en los siglos XVI y XVII fue el filósofo, político, abogado, escritor y canciller de Inglaterra Francis Bacon; no obstante, es importante subrayar que la primera persona que hace uso del término positivismo, a principios del siglo XIX, es el francés Henri de Saint-Simon, filósofo considerado precursor de la filosofía social.

Lo que le importa al positivismo es la cuantificación, la medición. A través de cuantificar y medir una serie de repeticiones, es que se llega a formular las tendencias, a plantear nuevas hipótesis y a construir las teorías; todo – fundamentalmente – a través del conocimiento cuantitativo. (Orozco, 1997).

Uno de los principales problemas filosóficos que han establecido a la epistemología como fundamento de todo conocimiento, consiste en el problema del empirismo y el racionalismo. Esta disputa se deriva de la pregunta acerca del origen y validez del conocimiento, que en una y otra vertiente se responde de formas diametralmente opuestas. El conflicto entre estas dos vertientes se centra en el tema de la causalidad, por un lado, planteado por el empirista inglés David Hume y por el otro lado la contrapartida kantiana racionalista. Patarroyo (2006).

De esta manera, tradicionalmente la psicología se ha alimentado de la controversia entre empirismo y racionalismo para tratar de afirmarse como ciencia.

Hume considera que el principio de causalidad se constituye a partir de ideas que se asocian con otras por medio de la actividad de la mente pero que se derivan de la experiencia sensorial; la mente conforma un hábito y relaciona las ideas simples para establecer ideas complejas o de reflexión, estas últimas permitiría señalar la relación de los eventos bajo la condición de causalidad (P. 43).

En ese sentido, la causalidad para el caso del empirismo, es una idea que se presenta por la fuerza del hábito. Esta es producto de la asociación que realiza la

mente debido a la observación reiterativa de los eventos de manera sucesiva y con prioridad respecto a lo que se denomina causa y lo que se denomina efecto. Así, las leyes son conjeturas basadas en experiencias individuales pero que siempre tendrán la posibilidad de presentarse de forma diferente (P. 46).

Por otra parte, el racionalismo es una postura que ha dado origen a la problemática metafísica de la psicología, específicamente en el origen del dualismo con Descartes. El problema de los racionalistas (del tipo cartesiano) consiste en que no hay ningún “control” respecto de qué es aquello sobre lo que versa el conocimiento. El racionalismo sostiene la posibilidad de encontrar regularidades en el mundo de forma necesaria y suficiente a partir de la mera razón. (P. 47).

El pensamiento de Kant, consiste en un intento de superar el problema del empirismo y el racionalismo. Al utilizar la metáfora del giro copernicano, lo que mostró fue la revolución que permite justificar el conocimiento universal y necesario, sobre los fenómenos del mundo. Dice Kant que sólo nos es posible conocer aquello que nuestro entendimiento pone en los objetos, lo cual fue precisamente lo que realizó Copérnico; su experiencia sensorial le mostraba una completa desorganización de los movimientos de los cuerpos celestes y si fuese cierto que la tierra era el centro del universo, ciertamente se debería presentar cierta regularidad en el movimiento de los mismos. Estos movimientos sólo pudieron ser explicados en el momento en que no fueron los objetos los que giraban alrededor del observador, sino el observador el que giraba alrededor de los objetos. (P. 48).

En este caso, la causalidad es una categoría a priori que permite la relación de los fenómenos con la experiencia y por lo tanto es la que le da la “objetividad”; las representaciones desorganizadas se configuran a partir de nuestro entendimiento y uno de esos ejemplos es esta categoría, de ahí que Kant considere que una ciencia es en un sentido estricto cuando tiene la posibilidad de establecer juicios sintéticos a priori. Esto es, comienzan con la experiencia y se dirigen a la explicación de los fenómenos, pero la objetividad no se da en ellos sino por la facultad misma del entendimiento humano.

De esta forma, Kant explica que la posibilidad de fundamentar el conocimiento científico consiste en comprender qué y cuánto puede nuestro entendimiento conocer a priori de los objetos, es decir la facultad del entendimiento sin apelar a la experiencia sensorial. La crítica de la razón pura consiste en poner límites tanto a la experiencia como a la misma razón y el conocimiento científico sólo va a referirse a lo denominado por Kant como fenómenos, o todo aquello que comienza con la representación desorganizada en la sensibilidad de la experiencia, pero cuya objetividad depende de la organización o síntesis que hace tal facultad (P. 71).

Luego de que Kant “disuadiera” la disputa entre los racionalistas y los empiristas, se reconoce que todas las ciencias modernas tienen como paradigma a la causalidad y ésta, en términos epistemológicos, se sustenta en la posibilidad de conocer a priori, posibilidad que se hace explícita en la física mecánica y la matemática (Meléndez, 2006).

Este tipo de formas de delimitar el conocimiento científico, llevaron a legitimar la validez de cualquier disciplina en razón del establecimiento de causas, incluyendo a la naciente disciplina de la psicología experimental. En este caso, los orígenes del conductismo optaron también por considerar que para que las explicaciones respecto de la conducta del hombre sean consideradas científicas, deben permitir el develamiento de las regularidades que expliquen el comportamiento humano a partir de relaciones necesarias entre causas y efectos, tal y como los observamos en el pensamiento primigenio del conductismo. (Rorty, 2000).

De los antecedentes que marcaron la historia de la psicología como ciencia positiva, podemos encontrar todos los estudios realizados por Pavlov, Sechenov y Bechterev, quienes conforman el movimiento de la fisiología rusa y constituyen los ejemplos centrales de los antecedentes para hablar de una psicología científica, corriente que se ha denominado asociacionismo que incluye a la mayoría de fisiólogos o psicólogos experimentales (González, 2011).

Actualmente en la Psicología conviven múltiples escuelas, muchas de las cuales se basan en el positivismo para el estudio del ser humano. Entre dichas escuelas, destaca el conductismo cuya evolución histórica parte del funcionalismo.

La manera de presentar al conductismo como una explicación del comportamiento basado en relaciones causales entre dos variables constituye una imprecisión histórica y conceptual o epistemológica, que se liga a la comprensión del “conductismo primitivo watsoniano”, en ese sentido, la causalidad no es un concepto sobre el que se pueda describir el desarrollo histórico de la ciencia del comportamiento, en tanto que la forma de entender la interacción de los organismo y su ambiente ha cambiado, principalmente a partir de la interpretación que se hace de la selección natural darwinista, realizada por Skinner.

El origen pragmatista del conductismo “contemporáneo” está en la posición ontológica y epistemológica ligada a la obra de Skinner (1938/1979). Pese a que en la conducta de los organismos trata el problema de la conducta a partir del concepto de reflejo, fuerza del reflejo, latencia, intensidad de los estímulos, entre otros que son propios de la paradigmática física, podemos encontrar que su pensamiento fue transformándose hasta definir que el comportamiento humano se organiza por “efecto” de las consecuencias (Skinner, 1938/1979).

En el vocablo “efecto” se puede destacar que es allí el lugar en el que reside la confusión respecto a la concepción tradicional de causalidad de la física mecánica y la concepción de relación funcional que ha puesto de manifiesto el conductismo skinneriano. La concepción moderna considera que los efectos y las causas ya están predeterminados y el papel del científico consiste en buscar dichas regularidades a partir del conocimiento a priori; en el caso del científico del comportamiento, la dificultad radica en que debe comprender la historia u ontogenia en la que el comportamiento fue organizado en un organismo particular y no se orienta a buscar las formas esencial o deterministas de los procesos de desarrollo psicológico, sino que estos se han constituido por tales interacciones variables (Rosales & Baer, 1997, citado por Romero, 2012).

Cuando Skinner se refiere a que el comportamiento se organiza de acuerdo con las contingencias, está ligando estrechamente el análisis experimental del comportamiento a la biología, pero más precisamente a la biología evolucionista. Lo

que significa que todos los intentos por responder a este interrogante (el sentido del hombre y su explicación) antes de 1959, fecha en que se publica el origen de las especies, carecen de sentido. Lo que se quiere decir con esto, es que la tendencia a observar a la ciencia desde el punto de vista del racionalismo y el empirismo ya no tiene vigencia.

La selección natural consiste en una serie de principios en el que la variabilidad es fundamental para que sea posible cualquier tipo de adaptación; no sólo de la estructura anatómica del ser humano sino de sus elementos genéticos y del ambiente mismo (P. 17), pero no porque se estuviese necesariamente predeterminado a tal fin sino que, la existencia y el conocimiento del ser humano son condiciones “virtualmente posibles”, son múltiples posibilidades. Esto es justamente lo que comprendió Skinner y se dedicó a la tarea de observar cómo interactúa el ambiente con el organismo (O’Donohue & Ferguson, 2001, citado por Romero, 2012).

Podemos comparar la perfectibilidad del conocimiento con la acción de una célula o una partícula, estas se acomodan a las exigencias del medio ambiente o de no ser así no sería posible la adaptación. Lo mismo ocurre con el conocimiento, por cuanto el comportamiento humano, se concibe como la organización molar de múltiples elementos moleculares debido a las interacciones de la ontogenia de los seres humanos, desde la perspectiva conductista, se entiende que el ser humano ha organizado sus diversas manifestaciones conductuales a partir de la selección natural o filogenia, a partir de la selección por consecuencias (condicionamiento operante) y a partir de la selección cultural (Mattaini, 1996; citado por Arancibia, 1999).

Se puede decir que, a diferencia de la modernidad, el pragmatismo permite “librarnos del dualismo” ya que no fundamenta el conocimiento científico en representaciones formales o lógicas sino en la acepción de la corregibilidad que ocurre en los genes, las sociedades y las culturas constantemente, de manera que por ello es posible concebir el comportamiento como función de otras variables que interactúan o varían en mutua interdependencia.

Por otro lado, el pragmatismo se deriva del trabajo que desarrolló William James o Jhon Dewey con relación a la selección natural y aunque hay variaciones de la concepción de lo que implica el pragmatismo, en general lo común a los pragmáticos, es que conciben que no hay posibilidad de representaciones “mentales” o formales exactas de la realidad y comparten la naturalización de la razón que deviene de las teorías de la selección natural (Rorty, 2000).

Se puede señalar que el conductismo, desde Skinner (así él mismo no lo haya advertido o no haya sido radical al respecto) se basa en una noción pragmatista del conocimiento, el conductismo es pragmático por cuanto es coherente con una visión de la verdad alejada del hallazgo de esencias inmutables o estáticas.

CAPÍTULO III

MARCO TEÓRICO

3.1. ANTECEDENTES DE LA INVESTIGACIÓN

- **A nivel internacional:**

Oyarzún, G., Estrada, C., Pino, E. y Oyarzún, M. (2012). *Habilidades sociales y Rendimiento académico. Una mirada desde el género.*

La investigación fue desarrollada en la Universidad de Magallanes, Punta Arenas – Chile Escuela de Psicología. Fue realizada en 1 estudio no experimentales transversal correlacional, con una muestra de universitarios (n = 200). Participaron 200 estudiantes (50% mujeres y 50% varones) universitarios de segundo y tercer año de diferentes carreras profesionales. Fueron seleccionados mediante un muestreo estratificado. El diseño no experimental transversal correlacional recogió información sobre las habilidades sociales y el rendimiento académico de los participantes. La edad promedio fue de 21, 45 años.

Los instrumentos utilizados fueron el Inventario de Habilidades Sociales para Adolescentes (Adaptado de Inderbitzen y Foster, 1992, en Arón y Milicic, 1994): Constituido por 36 ítems, evalúa la competencia social de los adolescentes en las relaciones con sus iguales. Los ítems se valoran mediante una escala tipo Likert de seis puntos (1 = no me describe nada; 6 = me describe

totalmente). Ofrece dos puntuaciones, una de conducta prosocial y otra de conducta antisocial, las cuales se obtienen sumando los valores asignados por los sujetos a los ítems que componen ambas dimensiones. Puntuaciones altas indican elevada conducta prosocial o antisocial. Su consistencia en esta muestra fue de ($\alpha = 0,89$). Test Sociométrico (Moreno, 1954): Mide el número de elecciones o rechazos que un sujeto recibe y, por tanto, su posición en el grupo. Consta de dos preguntas dirigidas a revelar las preferencias o rechazos del alumno a realizar o no algún tipo de actividad con otro de su misma aula. Se contabiliza la frecuencia de la aceptación y rechazo por parte de los pares. Rendimiento Académico: Para medir esta variable se utilizaron las notas globales del año anterior. Se expresan en una escala de 1 a 7 donde 4,5 es el punto de aprobación.

Los resultados revelan que los géneros exhiben perfiles diferentes de asociación entre las variables que indicarían que las habilidades interpersonales positivas se asocian al rendimiento académico particularmente en el caso de las mujeres. Estas evidencias son discutidas en torno al potencial impacto de los roles de género sobre la adaptación académica.

Contini de González, E. Norma (2008) “*Habilidades interpersonales y éxito personal y social*”.

La presente investigación de carácter descriptivo correlacional, fue desarrollada en estudiantes de la Universidad de Palermo, Italia, cuyas edades oscilan entre 16 y 17 años de ambos sexos.

El objetivo de este trabajo es determinar el grado de correlación entre las habilidades sociales (HHSS) y el éxito personal y social, el cual parece estar más vinculado con las habilidades interpersonales, que con las habilidades cognitivas expresadas en medidas sintéticas de coeficiente intelectual (CI); porque las HHSS constituyen una de las mayores fuentes de autoestima y bienestar personal. Se deslindan los conceptos de inteligencia social, habilidades sociales, competencia social, asertividad y comportamiento adaptativo. Se caracterizan las HHSS y se describen los estilos de habilidades sociales encontrados. Se hace referencia a teorías explicativas de las mismas. Se analizan las posibles

interacciones entre HHSS, personalidad y ajuste psicosocial. Se conceptualiza la Psicología Positiva y se argumenta porqué las HHSS constituyen parte del capital psíquico del niño/adolescente. Finalmente, se hacen consideraciones sobre la importancia de estudiarlas en la adolescencia temprana. El diagnóstico oportuno de los recursos con los que cuenta el adolescente -o bien sus disfunciones, como la agresividad o el aislamiento- permitirá delinear programas de intervención que promuevan habilidades protectoras para su desarrollo y que favorezcan su permanencia en el sistema escolar, como forma de inclusión social.

La autora arriba a la conclusión que las HHSS operan como un recurso salugénico en la adolescencia temprana en el marco de la Psicología Positiva.

Lacunza, B. (2009), *“Las habilidades sociales en niños preescolares en contextos de pobreza”*.

Las investigaciones han encontrado sólidas relaciones entre la competencia social en la infancia y el funcionamiento social posterior. El estudio de las habilidades sociales en la infancia está centrado en prevenir dificultades de adaptación y posibilitar el desarrollo de recursos personales en diferentes contextos.

El objetivo de este trabajo fue describir una serie de habilidades sociales en 318 niños de 3 a 5 años de S.M. de Tucumán (Argentina) en situación de pobreza.

Se aplicó una Escala de Habilidades Sociales a los padres y una encuesta sociodemográfica, considerándose el nivel socioeconómico.

Los resultados no identificaron diferencias estadísticas significativas según los niveles de pobreza y el sexo de los niños. Posteriormente se analizó la cualidad de las habilidades sociales.

Los resultados a los que arribó la autora permiten afirmar que a pesar del contexto de pobreza, los niños participantes mostraron una serie de habilidades sociales positivas, por lo que se las considera un recurso de salud.

Cohem, S., Esterkind de Chein, A., Lacunza, A., Caballero, S. y Martinenghi, C. (2010). *“Habilidades sociales y contexto sociocultural. Un estudio con adolescentes a través del BAS-3. (2019)”*.

Revista iberoamericana de diagnóstico y evaluación psicológica, ISSN 1135-3848, Vol. 1, N°. 29, 2010, págs. 167-185.

La investigación fue realizada en Argentina. El estudio tiene como objetivos: 1) describir las habilidades sociales en adolescentes de 11 y 12 años que viven en contextos de pobreza de Tucumán, Argentina; 2) explorar diferencias en las habilidades sociales en función del género; y 3) analizar la incidencia de variables vinculadas al grupo familiar en las habilidades sociales de los adolescentes estudiados. La muestra está constituida por 194 adolescentes de 11 y 12 años escolarizados de contextos de pobreza. Se trata de un estudio descriptivo realizado a través de la Batería de Socialización BAS-3 (Silva Moreno & Martorell Pallás, 2001) y una encuesta sociodemográfica elaborada por el equipo de investigación. Se analizan las habilidades sociales de los participantes según género y las características del grupo familiar (tipo de familia, posición del sujeto en la fratría, número de hermanos y cantidad de personas que viven en el hogar). En cuanto al género, los resultados señalan que difieren estadísticamente en la escala de Ansiedad social/Timidez, siendo más alta en mujeres que en varones. Respecto de las características de la familia, sólo se encuentra una relación negativa entre números de hermanos y la escala de Liderazgo. No se registran diferencias con respecto a las otras características del grupo familiar.

Inglés, C., Martínez-Monteagudo, M., Delgado, B., Torregrosa, M., Redondo, J., Benavides, G., García-Fernández, J. y García-López, L. (2014). *“Prevalencia de la conducta agresiva, conducta pro social y ansiedad social en una muestra de adolescentes españoles: un estudio comparativo”*.

Este estudio analizó la prevalencia de la ansiedad social, conducta prosocial y conducta agresiva en una muestra de 2.022 estudiantes de educación secundaria de 12 a 16 años. Los adolescentes fueron seleccionados aleatoriamente de 20 escuelas urbanas y rurales en las provincias de Alicante y

Murcia, España. La ansiedad social fue medida con el Social Phobia and Anxiety Inventory, mientras que la conducta prosocial y agresiva fueron medidas con el Teenage Inventory of Social Skills. Los resultados revelaron que el porcentaje de estudiantes prosociales (17,35%) y agresivos (16,12%) fue significativamente más alto que el porcentaje de estudiantes con ansiedad social (12,06%). Además, el porcentaje de chicos agresivos (22,16%) fue significativamente mayor que el de chicos prosociales (5,61%) y socialmente ansiosos (8,80%). Por el contrario, el porcentaje de chicas prosociales (29,62%) fue significativamente superior al porcentaje de chicas agresivas (5,96%) y con ansiedad social (15,47%). Finalmente, con el paso de los años, se produce un cambio de tendencia en la frecuencia de los estilos interpersonales, siendo la agresividad más prevalente en 2° de E.S.O. y la prosociabilidad más frecuente en 3° y 4° de E.S.O.

- **A nivel nacional:**

Arellano, M. (2012), quien investigó sobre los “*Efectos de un programa de intervención psicoeducativa para la optimización de las habilidades sociales de alumnos de 1er. grado de educación secundaria del Centro Educativo Diocesano “El Buen pastor” de la ciudad de Lima*”.

La investigación corresponde a un diseño cuasi experimental, con grupo control antes – después, con muestreo intencional; el instrumento utilizado fue el cuestionario de autoinforme de Monjas Casares, con el que se evaluó 6 áreas de habilidades sociales: interacción social, habilidad para hacer amigos, habilidad conversacional; expresión de sentimientos, emociones y opiniones, solución de problemas interpersonales, relación con los adultos.

De una población de 225 alumnos, se extrajo una muestra de 54 alumnos de 1er. grado. Se desarrollaron 16 sesiones, de 2 hrs. pedagógicas cada una, durante 4 meses.

La media aritmética de habilidades sociales en general, antes del programa fue de 6,25 y después del programa de 9,90. Los sujetos del grupo experimental mejoraron sus habilidades de interacción social y adicionalmente incrementaron su motivación y rendimiento académico, se presume que podría ser un efecto

colateral del programa de intervención psicoeducativa. En las mujeres hubo un mayor incremento en las habilidades sociales con respecto a los varones.

La mejora en las habilidades sociales de los participantes se expresó en una motivación sostenida para realizar actividades académicas y enfrentar el reto escolar y en el área conductual, minimizando sus comportamientos inadecuados.

Velasquez C. (2009), publicó en la revista del Instituto de investigaciones psicológicas de la UNMSM, la investigación “*Habilidades sociales y filosofía de vida en alumnos de secundaria con y sin participación en actos violentos de Lima Metropolitana*”, dicho estudio se realizó en colegios de los conos de Lima Metropolitana, con una muestra de adolescentes y preadolescentes escolares de ambos sexos, participantes y no participantes en actos violentos. Los instrumentos utilizados fueron la Escala de Habilidades Sociales (EHS), de Gismero en dos factores: Habilidades para enfrentar situaciones desfavorables y habilidades para hacer peticiones oportunas, y el Cuestionario de Filosofía de Vida (FVI) de Díaz – Guerrero en los factores: Amor adversus Poder (FV1) y el Factor Control Interno adversus externo (FV2). El resultado muestra una relación baja y positiva entre las variables. En cuanto a la condición de los alumnos sólo se encontró diferencias significativas en FV1, donde los alumnos no violentos orientan su comportamiento por el amor, mientras los violentos por el poder. Los preadolescentes presentan un mejor manejo de las habilidades para hacer peticiones oportunas que los adolescentes. Igualmente, su comportamiento se orienta por el amor mientras que los adolescentes por el poder. En cuanto al lugar donde viven los alumnos sólo el factor FV1 muestra diferencias, donde lo predominante en el Cono Centro de la capital es el poder, en comparación con los otros sectores.

Contreras, P. (2008), desarrolló la investigación “*Relación entre las habilidades sociales, estilos de aprendizaje, personalidad y rendimiento académico en estudiantes de psicología de una universidad de Lima*”, presentado para optar el grado académico de doctora en psicología en la UNMSM. Se trabajó con una muestra de 288 alumnos de psicología de una universidad de Lima metropolitana, el objetivo fue determinar los niveles de las habilidades sociales usando el instrumento de Goldstein; dimensiones de personalidad y sus temperamentos de

Eysenck Forma B; los estilos de aprendizaje de David Kolb y el rendimiento académico y cómo éstos se relacionan entre sí y su relación y/o comparación en función del género y edad de los participantes. Se utilizó el método descriptivo – comparativo correlacional.

Se encontró que, según la Lista de chequeo de habilidades sociales, tan solo el 6,6% de la muestra está por debajo del promedio y el 93,4% está por encima del promedio. Respecto a los estilos de aprendizaje, el 22,9% es acomodador, el 39,2% es convergente, el 23,3% es divergente y el 14,6% es asimilador. En personalidad, el 58% son introvertidos y el 42% son extrovertidos. El 39,9% son estables emocionalmente y el 60,1% son inestables emocionalmente. A nivel de temperamentos, el 38,2% son melancólicos, el 21,9% son coléricos, el 19,8% son flemáticos y el 20,1% son sanguíneos. En relación al rendimiento académico el 0,3% están en la categoría de desaprobado, el 47,6%, está con el rendimiento bajo (11 – 13), el 35,1% tienen un rendimiento regular (14 – 16), el 13,5% rendimiento bueno (17 – 18) y solo 3,5 es excelente (19 – 20).

Al establecer las correlaciones solo se encontró correlación altamente significativa entre habilidades sociales y rendimiento académico ($r=0,770$).

Al establecer las comparaciones entre medias no se halla diferencias en función del género ni edad, se encuentra diferencias en la capacidad de aprender conceptualización abstracta y experiencia concreta a favor del grupo de mayor edad. Se encuentran diferencias significativas al 0,05 en la dimensión neuroticismo a favor de los varones y en los estilos de aprendizaje en las capacidades: aprendizaje, abstracción concreta y reflexiva y experimentación activa.

Vela, G. (2008). Presentó la tesis “*Desarrollo de la asertividad mediante el programa de resiliencia “Sayari” en estudiantes de Educación Básica Alternativa*”. Para optar el grado de maestría en la Universidad Nacional San Agustín de Arequipa.

Dicha investigación tuvo como objetivo determinar los efectos del programa de resiliencia en la conducta asertiva de los estudiantes de un centro de Educación Básica Alternativa en la ciudad de Arequipa; entre sus principales

resultados se demostró que el programa “Sayari”, ha permitido que los estudiantes, partícipes de la experiencia, desarrollen conductas asertivas, orientadas a la auto-asertividad, mas no en la hétero-asertividad.

Sparrow C. (2007), desarrolló la tesis *“Efectos de un Programa de Entrenamiento en Habilidades Sociales en un grupo de jóvenes con esquizofrenia”*, para optar el título de psicólogo en la Universidad Mayor de San Marcos – Lima”.

El objetivo del estudio fue determinar la efectividad de un Programa de Entrenamiento en Habilidades Sociales (PEHS), sobre el desarrollo de las habilidades sociales de un grupo de pacientes jóvenes con diagnóstico de esquizofrenia paranoide y déficit en habilidades sociales. La muestra estuvo constituida por 14 pacientes entre 20 y 35 años de ambos sexos, en un estudio cuasi experimental medición antes, después; el instrumento utilizado fue la Escala de Habilidades Sociales (EHS) de Gismero y el Registro de evaluación conductual de HHSS de Baluarte. Para la prueba de hipótesis se contrastaron las medias de ambos grupos empleando la prueba estadística paramétrica “t”, en base a un nivel de significancia de 0,866.

El autor llegó a la conclusión que los pacientes con esquizofrenia del G.E. expuestos al PEHS mejoraron su nivel general de habilidades sociales, cumpliéndose así con el objetivo general de la investigación. Este grupo de pacientes incrementó su nivel de desempeño en las habilidades sociales de: autoexpresión en situaciones sociales, defensa de los propios derechos como consumidores, emisión de respuesta negativa e interrupción de interacciones, iniciación de interacciones positivas con miembros del sexo opuesto, componentes no verbales y componentes verbales de las habilidades sociales.

Baluarte, A. (2004), realizó la investigación *“Influencia de un Programa de Entrenamiento en Habilidades Sociales, en las habilidades de comunicación e integración social de jóvenes con RML y RMM”*, para optar el grado de magister en psicología clínica, en la UNMSM.

El estudio se realizó con el propósito de demostrar si el programa influía en las habilidades de comunicación e integración en un grupo de 59 sujetos, cuyas

edades oscilaban entre 15 y 30 años; el diseño utilizado fue experimental con grupo control pre y post test, con selección aleatoria; el instrumento usado fue el Cuestionario de Habilidades Sociales y el Registro conductual de las habilidades sociales. El autor concluye que la estimulación psicosocial aplicada mediante el Programa de Entrenamiento Habilidades Sociales a jóvenes con déficit intelectual incrementa significativamente al 0,05 de margen de error la capacidad de adaptación social, familiar y así obtener mayores posibilidades de inclusión a la educación institucionalizada y las posibilidades para dedicarse a labores productivas para personas con discapacidad.

Dioses, A. (2000), elaboró y ejecutó un programa destinado a incrementar las habilidades básicas de 14 niños diagnosticados con trastorno del lenguaje expresivo, en una investigación intitulada *“Efectos de un Programa de Habilidades Básicas en el desarrollo social de niños diagnosticados con trastorno del lenguaje expresivo – comprensivo de tipo disfásico pertenecientes a una condición socioeconómica baja”*. La investigación se desarrolló en la Clínica de proyección social del Centro Peruano de Audición, Lenguaje y Aprendizaje. El programa incluyó las áreas de atención, seguimiento de instrucciones e imitación. Se efectuaron tres evaluaciones con la Escala de Madurez Social de Vineland, las cuales permitieron apreciar un incremento en la puntuación global del desarrollo social de cada uno de los participantes, las que, sin embargo, no fueron significativas al analizarse la edad social y la categoría correspondiente.

Con la investigación se generó un gran impacto en el mejoramiento de las relaciones entre estos niños y sus respectivos padres.

La administración del programa permitió a su vez, alcanzar el objetivo de incrementar el desarrollo social de estos niños, apreciándose que las puntuaciones totales alcanzadas en las mediciones del desarrollo social, son significativamente mejores entre la primera y la tercera de las mediciones ($t = -2.96$), así como entre la segunda y la tercera de las evaluaciones ($t = 2.85$).

Pecho, J. (1995), desarrolló la investigación *“Habilidades sociales, autoestima y percepción del autoritarismo paterno en función del sexo y el periodo cronológico en niños y adolescentes de condición socio económica baja que*

reciben apoyo no gubernamental”, para optar el título de psicólogo en la UNMSM.

La investigación tuvo como objetivo evaluar y comparar los niveles de autoestima, de habilidades sociales y el grado de autoritarismo paterno percibido, así como la relación entre estas tres variables, en función de la edad y del sexo, en un grupo de menores de condición socioeconómica baja que reciben apoyo gubernamental; en una muestra de niños y adolescentes de 7 a 17 años en centros estudiantiles de Lima. El muestreo fue no probabilístico intencional: 96 niños de 7 a 12 años y 69 adolescentes de 13 a 17 años. El método de investigación usado fue el descriptivo – comparativo; el diseño estadístico fue tanto descriptivo como inferencial, empleando el análisis de varianza mediante la razón F de Fisher y la prueba T de Student. Se utilizó así mismo, el coeficiente Alpha de confiabilidad de Cronbach. El instrumento de investigación fue el Inventario de autoestima de Coopersmith.

En dicha investigación se concluye que los adolescentes tienen mayores habilidades sociales que los niños, no existiendo diferencia en función del sexo. Los niños tienen mayor nivel de autoestima que los adolescentes. No existe diferencia significativa en la percepción de los niños y adolescentes respecto al autoritarismo paterno, sin embargo, los niños y adolescentes del sexo masculino perciben mayor autoritarismo en los padres que los menores de sexo femenino.

Existe relación significativa entre los componentes “relación con padres” y “agresividad” de la autoestima y habilidades respectivamente, en el grupo de niños, mas no en adolescentes.

No existen correlaciones significativas entre habilidades sociales y autoritarismo paterno.

- **A nivel local:**

Carrera, F. (2012), desarrolló el trabajo de investigación *“Relación de las habilidades sociales y sexualidad saludable en adolescentes de las instituciones educativas de educación secundaria de la región de Huancavelica – 2011”*. Para

optar el título de Lic. en Educación en la universidad Enrique Guzmán y Valle de Lima. Perú.

La investigación se realizó en las instituciones de educación secundaria del departamento de Huancavelica, se utilizó el diseño descriptivo correlacional, la muestra alcanza a la cifra de 381 estudiantes y se arribó a la conclusión que existe un grado de correlación positiva y altamente significativa entre las habilidades sociales y la práctica de una sexualidad saludable entre los estudiantes de nivel secundario del departamento de Huancavelica.

Choque, R. (2007), desarrolló el trabajo aplicativo *“Eficiencia del programa educativo de habilidades para la vida en adolescentes de una institución educativa del distrito de Huancavelica, 2006”*. Tesis doctoral. Universidad Cayetano Heredia, Lima.

La investigación tuvo como propósito la facilitación del aprendizaje de las habilidades de comunicación, autoestima, asertividad y toma de decisiones, en una muestra de adolescentes escolares de la Institución Educativa “Ramón Castilla Marquezado” de Huancavelica; revelando los resultados un incremento significativo en las habilidades de comunicación y asertividad en los estudiantes del grupo experimental en comparación a los del grupo control; sin embargo, las habilidades de autoestima y toma de decisiones no mostraron cambios estadísticamente significativos.

Cencia, M. (2004), *“Módulo de afianzamiento de habilidades sociales y su influencia en la actitud de adolescentes frente al consumo de alcohol del 4to. Año del Colegio La Victoria de Ayacucho 2002”*.

La investigación se realizó en estudiantes del 4to. Año de nivel secundario del Colegio “La Victoria de Ayacucho” de Huancavelica, fue de tipo explicativo con diseño cuasi experimental con grupo de control no equivalente. El objetivo fue determinar la influencia de la aplicación de un módulo de afianzamiento de habilidades sociales en la actitud de los adolescentes frente al consumo de alcohol. Los instrumentos utilizados fueron el cuestionario de tamizaje a todos los estudiantes del 4to. Año a fin de seleccionar las muestras en dos grupos homogéneos de 72 estudiantes distribuidos en dos aulas y el test de aptitudes y

habilidades sociales utilizado para el pre y post test. El módulo fue aplicado al Grupo experimental. La hipótesis de investigación: La aplicación del módulo de afianzamiento de habilidades sociales influye positivamente en la actitud de los adolescentes frente al consumo de alcohol, fue comprobada a un nivel de confianza de 95%. Concluyéndose que existe un alto grado de eficacia del Módulo de afianzamiento de habilidades sociales en la actitud de los estudiantes frente al consumo de alcohol.

Belito, J. (2006), *“Relación entre el nivel de asertividad y el rendimiento académico de los estudiantes de la Facultad de enfermería de la UNH – 2005”*.

El estudio fue realizado en los estudiantes de la Facultad de Enfermería, con una población de 388 estudiantes y una muestra de 151, extraída probabilísticamente con un muestreo de tipo estratificado. La técnica utilizada fue la encuesta y el instrumento, el cuestionario de Autoinforme de conducta asertiva (ADCA -1) de Manuel García Pérez y Ángela Magaz Lago (1991). Los investigadores concluyeron en lo siguiente:

- El 54.9% (83) estudiantes se encuentran en un nivel de asertividad bajo, seguido del 25.2% (38) en un nivel medio y el 19.9% (30) en un nivel alto.
- Con respecto al rendimiento académico el 62% (94) estudiantes evidencian un rendimiento académico regular, el 35.8 (54), un rendimiento académico bajo y el 1.9 (3) un rendimiento académico alto.
- En cuanto a la relación entre ambas variables, del 100% (151), el 54.9% (83), se encuentran en nivel de asertividad bajo, de los cuales el 0.6% (1), tiene rendimiento académico alto y el 39.1% (59) rendimiento académico regular y el 15.2% (23) rendimiento académico bajo. El 25.2% (38), nivel de asertividad medio, de los cuales el 1.3% (2) tiene un rendimiento académico alto, el 10.6% (16), regular y el 13.3% (20) bajo. El 19.9% (30) nivel de asertividad alto, de los cuales el 0% (0), evidencia rendimiento académico alto, el 12.6% (19) regular y el 7.3% (11), bajo.

- No existe relación significativa positiva entre el nivel de asertividad y el rendimiento académico en los estudiantes de la Facultad de Enfermería de la Universidad Nacional de Huancavelica – 2005.
- El nivel de asertividad predominante en la Facultad de Enfermería es bajo con un rendimiento académico regular con tendencia a bajo.

De la Cruz, F. y Valdivia, G. (2007). *“Nivel de desarrollo de las habilidades sociales de los alumnos del 4to grado de secundaria de las instituciones educativas San Martín de Porres – Yauli y Ramón Castilla Marquezado – Huancavelica”.*

La investigación se realizó en dos instituciones educativas de la provincia de Huancavelica: San Martín de Porres – Yauli y Ramón Castilla Marquezado – Huancavelica, con un diseño descriptivo – comparativo, con una muestra de 30 estudiantes distribuidos en dos grupos correspondiente a cada una de las instituciones, (13 y 17 estudiantes respectivamente).

Se trabajó con un sistema de hipótesis, concluyéndose, según la prueba de hipótesis, que:

- No existe diferencia significativa entre el nivel de desarrollo de las habilidades sociales de los alumnos del 4to grado de secundaria de las IE San Martín de Porres – Yauli y la I. E. Ramón castilla Mrquesado – Huancavelica, ya que la diferencia hallada es de $1,303 < 5\%$ a un nivel de confianza del 95%.
- El nivel de desarrollo de las habilidades sociales que muestran los alumnos del 4to. Grado de secundaria de la I.E. San Martín de Porres – Yauli, se encuentra: en un nivel bajo, en un 3,3% (1 caso), en el nivel medio un 26.7% (8) y en el nivel alto 13% (4 casos), de un total de 13 alumnos.

En la I. E. Ramón Castilla Marquesado – Huancavelica, se ubican en el nivel bajo en un 3.3% (1 caso), en nivel medio 36% (11 casos) y en el nivel alto, un 16.7% (5 casos), de un total de 17 casos.

Gutierrez, F. (2004). *“La formación profesional en el desarrollo de las habilidades sociales de los egresados 2002 de la Facultad de Educación – UNH”.*

El problema motivo de investigación fue ¿Cuál es la influencia de la formación profesional en el nivel de desarrollo de las habilidades sociales de los egresados 2002 de la Facultad de Educación – UNH? La investigación es de tipo básica con un diseño descriptivo simple. Los instrumentos utilizados fueron una encuesta para medir la influencia de la formación profesional en el desarrollo de las habilidades sociales de los egresados 2002 y un test elaborado por la investigadora, basado en las habilidades sociales consideradas pro Antonio Vallés Arándiga (Comunicación, liderazgo y autoestima), el mismo que fue validado en un estudio piloto. La población estuvo constituida por todos los egresados del 2002, del cual se extrajo una muestra de 169. Con el trabajo se concluye que: No existe una alta influencia de la formación profesional en el nivel de desarrollo de las habilidades sociales de los egresados 2002 de la Facultad de Educación – Huancavelica.

Choque, R., Larrauri J. y Chirinos, L. (2009). UNMSM. *“Eficacia de un Programa educativo de habilidades para la vida en el marco de las escuelas promotoras de salud, en adolescentes escolares de una Institución del distrito de Huancavelica, Perú, implementado en el año escolar 2006”.*

Objetivo: Determinar la eficacia de un programa educativo de habilidades para la vida en el marco de las escuelas promotoras de la salud, en adolescentes escolares de una institución educativa del distrito de Huancavelica, Perú, implementado en el año escolar 2006.

Métodos: Investigación experimental, con preprueba y potprueba, con grupo control no equivalente. Fueron estudiados 284 estudiantes adolescentes de

educación secundaria. Las variables analizadas fueron comunicación, autoestima, asertividad, toma de decisiones, sexo y edad.

Resultados:

Hubo un incremento significativo en el desarrollo de las habilidades de comunicación y asertividad en los estudiantes del grupo experimental. No se encontraron diferencias significativas en el desarrollo de la habilidad de toma de decisiones y la autoestima.

Discusión El programa educativo de habilidades para la vida es efectivo en un año escolar en el aprendizaje y desarrollo de las habilidades de comunicación y asertividad, sin embargo, la autoestima y la habilidad de toma de decisiones no mostraron un cambio estadísticamente significativo por lo que es necesario reorientar su implementación. Asimismo, el programa educativo de habilidades para la vida se debe desarrollar durante toda la educación secundaria a fin de notar cambios significativos en las habilidades estudiadas.

Alfonso, M. y Quispe, E. (2009). *“Nivel de desarrollo de las habilidades sociales en los estudiantes dela EAP de Educación Especial de la UNH”.*

La investigación fue de tipo descriptivo diagnóstico, el objetivo fue determinar el nivel de desarrollo de las habilidades sociales en estudiantes de la EAP de Educación Especial de la UNH. Se trabajó con una muestra de 79 estudiantes con un muestreo de tipo estratificado, el método fue descriptivo y la técnica hermenéutica para el análisis e interpretación de resultados. El instrumento aplicado fue el test de habilidades sociales de Golstein y los registros de las historias socio-económicas de los estudiantes, extraída de la Oficina de Bienestar estudiantil. Se trabajó con sistema de hipótesis, aceptándose la hipótesis de investigación H1: Existe un alto nivel de desarrollo de las habilidades sociales en los estudiantes de la EAP de Educación Especial de la Universidad Nacional de Huancavelica – 2008, el cual se comprobó a un nivel de confianza del 95%.

Huamán, S. (2010). *“Las habilidades sociales de los estudiantes del II y X Ciclo de la EAP de Educación Primaria de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional de Huancavelica – 2009”*.

El problema motivo de investigación fue: ¿Existe diferencia significativa en las habilidades sociales de los estudiantes del II y X ciclo de la EAP de Educación Primaria de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional de Huancavelica - 2009?, el objetivo fue: Reconocer e identificar las diferencias significativas en cuanto a las habilidades sociales en estudiantes del II y X ciclo de la EAP de Educación Primaria de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional de Huancavelica - 2009. El tipo de investigación básica, diseño descriptivo comparativo. El instrumento utilizado fue el Test de habilidades sociales de Golstein, la población asciende a la cifra de 156 estudiantes de la EAP de Educación Primaria de la cual se extrajo una muestra de 81 estudiantes, distribuidos en el II y X ciclo de ambos sexos.

En la investigación se concluye que no existe diferencia significativa en el nivel de habilidades sociales de los estudiantes del II y X ciclo, rechazándose la hipótesis alterna y aceptándose la hipótesis nula a un nivel de confianza del 95% y error del 5%.

3.2. BASES TEÓRICAS

De acuerdo con Hidalgo Abarca (1992), se pueden distinguir dos grandes corrientes teóricas en el estudio de las habilidades sociales, aquellas provenientes de la Psicología Clínica y aquellas provenientes de la Psicología Social, siendo éstas últimas las que históricamente surgen primero, a partir del proceso de percepción social, la interacción en grupos y la medición de las preferencias por ciertos miembros del grupo.

Al interior de estas corrientes se pueden considerar, para efectos de nuestro trabajo, el modelo conductista y el cognitivo, en los cuales se fundamenta la teoría cognitivo social de Bandura.

3.2.1 MODELO CONDUCTISTA

El origen de la teoría conductual del aprendizaje se encuentra en los estudios de Pavlov (1960) con animales. Durante los años 30, él y otros psicólogos estudiaron y experimentaron la forma en que distintos estímulos se podían usar para obtener respuestas de los animales. Estos experimentos permitieron descubrir muchos principios del aprendizaje, principios de la relación entre estímulos y respuestas, que más tarde fueron útiles para modificar el comportamiento humano. Luego, esta terminología fue adoptada por Watson, Guthrie y Skinner -en los EEUU-, como base para su trabajo en modificación conductual, el cual dio origen a la corriente que en psicología se conoce como “conductismo” (Arancibia (1999)).

En los años 60, algunos psicólogos clínicos empezaron a aplicar técnicas conductuales con alumnos y pacientes, especialmente en instituciones mentales, clínicas y en educación especial. Hacia fines de la década de los 60, estas técnicas se hicieron comunes en las salas de clases, y fueron usadas por profesores, terapeutas y padres. Ya en los 70, fue ampliamente reconocido el valor preventivo de las técnicas conductuales y su efectividad para corregir y tratar problemas conductuales, así como para alcanzar algunos de los objetivos de todo tipo de organizaciones (escuelas, industrias, etc.).

La aparición del conductismo en psicología representó un cambio desde el estudio de la conciencia y el subjetivismo, hacia el materialismo y el objetivismo que permitía el estudio de la conducta observable. Esta corriente considera a la Psicología como una ciencia que predice y controla la conducta, lo cual implica excluir los estados y eventos mentales como objeto de estudio de la psicología.

Luego de que Watson haría su presentación con su conductismo primigenio, B. Frederic Skinner (1904 – 1990) impondría una variante al mismo con su condicionamiento operante o instrumental, como un proceso a través del cual se fortalece un comportamiento que es seguido de un resultado favorable (refuerzo), con lo cual aumentan las probabilidades de que ese comportamiento

vuelva a ocurrir. El condicionamiento operante sostiene, de esta forma, que se aprende aquello que es reforzado. Esta postura, como puede verse, se basa en la idea de que el comportamiento está determinado por el ambiente, y que son las condiciones externas -el ambiente y la historia de vida- las que explican la conducta del ser humano (Strom y Bernard, 1982; citado por Arancibia 2007). Skinner presenta un análisis funcional del comportamiento, considerando a la conducta como una variable dependiente de sus consecuencias (refuerzo) –a diferencia del condicionamiento clásico en que la conducta depende de los estímulos que la anteceden-. Presenta un modelo de contingencia de tres términos en que un estímulo discriminativo (influencia ambiental antecedente) permite la aparición de una respuesta que es seguida de un estímulo que refuerza (consecuencia), es decir, que aumenta la probabilidad de que la respuesta se produzca en el futuro (el castigo disminuye esa probabilidad) (Schunk, 1997). Antecedentes ---> Comportamiento ---> Consecuencias El comportamiento puede ser modificado cambiando o controlando tanto los antecedentes como las consecuencias de la conducta, o bien ambos. Pese a esto, la teoría se ha centrado más en describir el efecto de las consecuencias de la conducta que en la modificación de ésta. Tanto el condicionamiento clásico como el operante utilizan los componentes básicos -estímulos y respuestas- para explicar el aprendizaje, pero difieren en su ordenamiento. Mientras en el condicionamiento clásico la atención se centra en el estímulo que causa la respuesta, en el condicionamiento operante, la atención está puesta en la consecuencia que sigue a una respuesta determinada y en el efecto que ésta tiene sobre la probabilidad de emisión de la respuesta en el futuro.

De esto surge lo que los conductistas llaman el análisis ABC, es un análisis de la conducta (B de Behavior) y su contexto, o más específicamente de sus antecedentes (A) y sus consecuencias (C). En el modelo conductual de Skinner este tipo de análisis pone su acento en las consecuencias (C), siendo tanto así que los antecedentes (A) que se consideran para el análisis, son aquellos que adquieren su influencia de las consecuencias de la conducta (Williams, 1999, citado por Arancibia, 2008). Por ejemplo, si el comentario de un estudiante es considerado sólo cuando el profesor le ha dado la palabra, el alumno eventualmente aprenderá

a comentar sólo cuando el profesor le dé la palabra. Si bien del análisis ABC podrían inferirse causas y efectos, de hecho, lo que nos facilita no es eso, sino que sólo nos permite describir la secuencia de eventos. Pero por eso mismo nos puede permitir ver si existen o no cambios en la conducta si introducimos alteraciones ya sea en los antecedentes y/o en las consecuencias.

Principios del conductismo.

Los principios fundamentales a que se adhieren las teorías conductuales pueden resumirse de la siguiente forma:

- a. La conducta está regida por leyes y sujeta a las variables ambientales: las personas responden a las variables de su ambiente. Las fuerzas externas estimulan a los individuos a actuar de ciertas maneras, ya sea realizando una conducta o evitándola. Desde este punto de vista, se considera al psicólogo como un «ingeniero conductual», que maneja variables ambientales; también como un «investigador», que estudia el tipo de variables ambientales que alteran la conducta.
- b. La conducta es un fenómeno observable e identificable: Las respuestas internas están mediadas por la conducta observable y ésta puede ser modificada. Un aspecto importante de los psicólogos educacionales es el entrenamiento en «ver» y «observar» como las conductas expresan estados internos y las que como éstas se pueden modificar. Por ejemplo, la ansiedad ante las pruebas y hablar frente a los compañeros.
- c. Las conductas mal adaptativas son adquiridas a través del aprendizaje y pueden ser modificadas por los principios del aprendizaje; hay evidencia empírica de cambios efectivos al manipular las condiciones de estímulo en el medio o sustituyendo la respuesta conductual. Al cambiar la conducta se reportan cambios en los sentimientos y en las actitudes.

- d. Las metas conductuales han de ser específicas, discretas e individualizadas: Se requiere que los problemas sean descritos en términos concretos y observables. Es necesario considerar que dos respuestas externas semejantes no provienen necesariamente del mismo estímulo y, que un mismo estímulo no produce la misma respuesta en dos personas.
- e. La teoría conductual se focaliza en el aquí y en el ahora: Lo crucial es determinar las relaciones funcionales que en el momento están operando en producir o mantener la conducta

Dentro de la teoría conductual, existen cuatro procesos que pueden explicar este aprendizaje: condicionamiento clásico, asociación por contigüidad, condicionamiento operante y observación e imitación.

3.2.2 MODELO COGNITIVO

Las dos corrientes dominantes en la psicología experimental del siglo XX han sido: el conductismo y el cognitivismo.

Durante la primera mitad del siglo pasado, las investigaciones sobre el aprendizaje principalmente dentro de la teoría conductista, ejercieron una fuerte influencia en la investigación y en la práctica de muchas y diferentes esferas de la psicología y la educación. Sin embargo, a partir de los años 70, el foco de la psicología comenzó a cambiar de una orientación conductista a una orientación cognitiva. La preocupación por la mente y la forma en que funciona volvió a ser de interés para la psicología científica. Esta orientación cognitiva centró su estudio en una variedad de actividades mentales y procesos cognitivos básicos, tales como la percepción, el pensamiento, la representación del conocimiento y la memoria. El énfasis se desplazó desde la conducta misma a las estructuras de conocimiento y los procesos mentales que pueden ser inferidos de los índices conductuales, y que son responsables de varios tipos de conducta humana. En otras palabras, las teorías cognitivas intentan explicar los procesos de pensamiento

y las actividades mentales que mediatizan la relación entre el estímulo y la respuesta. (Arancibia, 2007).

Este modelo se fundamenta en la Escuela de la Psicología cognitiva, que se encarga del estudio de la cognición (conocimiento), es decir los procesos mentales implicados en el conocimiento. Se define a sí misma como heredera de la ciencia fundada por Wundt en Leipzig, en el año 1879 y está enfocada en el problema de la mente y en los procesos mentales. Tiene como objeto de estudio los mecanismos de elaboración del conocimiento desde la percepción, la memoria y el aprendizaje, hasta la formación de conceptos y razonamiento lógico. Recibe influencias de disciplinas y teorías afines, como el tratamiento de la información, la inteligencia artificial, la ciencia del lenguaje y el enfoque holístico de la Gestalt.

La Psicología cognitiva surge como alternativa a la concepción conductista de la mente como caja negra inaccesible. Es difícil atribuir su aparición a un único autor, pero sí parece claro que su inicio coincide con la aparición y desarrollo de los ordenadores. El funcionamiento de estas máquinas sirve como metáfora al investigador para explorar el funcionamiento de los procesos cognitivos internos, así, el interés de la psicología cognitiva es doble. El primer interés es estudiar cómo las personas entienden el mundo en el que viven y también se abordan las cuestiones de cómo los seres humanos toman la información sensorial entrante y la transforman, sintetizan, elaboran, almacenan, recuperan y finalmente hacen uso de ellas. El resultado de todo este procesamiento activo de la información es el conocimiento funcional en el sentido de que la segunda vez que la persona se encuentra con un acontecimiento del entorno igual o similar está más segura de lo que puede ocurrir comparado con la primera vez. (Escobedo, 1993).

El segundo interés de la psicología cognitiva es cómo la cognición lleva a la conducta. Desde un enfoque motivacional, la cognición es un "trampolín a la acción". Para los teóricos cognitivistas, la acción está principalmente en función de los pensamientos de la persona y no de algún instinto, necesidad, pulsión o estado de activación, es decir, la proposición conductista de la mente que no puede ser estudiada debido a la imposibilidad de un acercamiento a través del

método científico. En contraste, la psicología cognitiva hace uso de procesos mentales para explicar la conducta (a diferencia de tan solo asociaciones entre estímulos y respuestas). Los psicólogos cognitivos ponen énfasis en la influencia que el procesamiento de la información tiene sobre la conducta, afirmando que el individuo compara la información nueva con su "esquema" o estructura cognitiva preexistente; los acontecimientos y las situaciones nuevas se interpretan a la luz de lo que ya se ha aprendido; en ocasiones, es preciso adaptar el esquema a esta información con lo que cree que debe esperar como resultado de sus actos. (P. 172).

3.2.3 MODELO COGNITIVO SOCIAL:

Este modelo destaca la idea de que buena parte del aprendizaje humano se da en el medio social. Al observar a los otros, la gente adquiere conocimientos, reglas, habilidades, estrategias, creencias y actitudes; también aprende acerca de la utilidad y conveniencia de diversos comportamientos fijándose en modelos y en las consecuencias de su proceder, y actúa de acuerdo a ello. Esta teoría del aprendizaje argumenta que la gente aprende de su entorno social.

La teoría cognoscitiva social de Bandura considera que el funcionamiento humano consiste en una serie de interacciones de factores personales, conductas y acontecimientos en el medio. Dentro de este marco, el aprendizaje es construido como una actividad de procesamiento de información en la que el conocimiento se trata cognoscitivamente como representaciones simbólicas que sirven de lineamientos para la acción. El aprendizaje en acto ocurre mediante ejecuciones reales y en forma vicaria al observar modelos en vivo, simbólicos o por medios electrónicos, al escuchar instrucciones o estudiar materiales impresos.

Las consecuencias de la conducta son especialmente importantes. Las conductas que resultan en consecuencias exitosas se retienen; las que llevan a fracasos se descartan. El modelamiento extiende en gran medida el alcance y la tasa del aprendizaje. Se distinguen varios efectos del modelamiento: inhibición y desinhibición, facilitación de la respuesta y aprendizaje por observación. Este último amplía la tasa del aprendizaje, así como el monto del conocimiento

adquirido, y se divide en los siguientes procesos: atención, retención, producción y motivación.

Según la corriente cognoscitiva social, observar modelos no garantiza el aprendizaje ni la capacidad para exhibir más tarde las conductas, sino que cumplen funciones de información y motivación: comunica la probabilidad de las consecuencias de los actos y modifica el grado de motivación de los observadores para actuar del mismo modo. Los factores que influyen en el aprendizaje y el desempeño son el estadio de desarrollo del aprendiz, el prestigio y la competencia de los modelos, así como las consecuencias vicarias, las metas, las expectativas y la autoeficacia.

Bandura, con su enfoque ecléctico, dejó de ser el conductista inicial, para pasar, a partir de los años 60, a poner el acento en la mediación cognitiva.

Según esto, el individuo puede adquirir patrones y respuestas intrínsecas, simplemente por medio de la observación del comportamiento de modelos apropiados. Las respuestas emocionales pueden ser condicionadas a partir de la observación, gracias a las reacciones afectivas desencadenadas por los modelos, y de acuerdo con Bandura, (1987-A): "Desde la perspectiva del aprendizaje social, el funcionamiento psicológico es una interacción recíproca, mutua, entre determinantes personales, conductuales y ambientales" (P. 230). Se indica según esto, que no es suficiente el refuerzo -elemento esencial del conductismo- es necesario, además, introducir el aprendizaje por observación e imitación de modelos.

Bandura colocó en duda la hipótesis de que la mayoría del aprendizaje humano ocurre a través del condicionamiento clásico o del operante. A lo que propone la Teoría del Aprendizaje social, enfatizó que el ser humano puede aprender no sólo por medio de la experiencia directa (o tipo de aprendizaje explicado por el condicionamiento clásico y operante) sino también, por la observación de lo que sucede a otros cuando actúan en el ambiente social y físico. De este modo, el ser humano está en condiciones de aprender nuevos comportamientos sin realizarlos o recibir refuerzo por ellos (aprendizaje vicario u

observacional) En otras palabras, al observar los modelos, se puede aprender lo que ellos desempeñan. (Bandura y Walters, 1978).

Los niños, según los principios de imitación y refuerzo, irían adquiriendo inicialmente las actitudes por observación de padres, hermanos, compañeros y otros, siendo reforzadas aquellas que socialmente son aprobadas. Estas actitudes tienden a persistir si al realizarlas se ven reforzadas con la aprobación y el afecto. Bolívar (1995)

"El aprendizaje socioemocional consiste en asumir (por identificación y condicionamiento) aquellas conductas y normas socialmente aceptables, que padres y adultos imponen o transmiten a los niños". (P. 129).

El mismo autor expresa: "Además del refuerzo, el aprendizaje observacional de modelos (por imitación), es clave en el aprendizaje de actitudes y valores". (P. 130).

La teoría del aprendizaje social, refuerza criterios, ya que según los principios que la definen, las personas enseñan, modelan y refuerzan diversos aspectos de la vida del niño o de la niña, dependiendo de la edad. En un principio se requerirá el control externo; a medida que pasa el tiempo, éste se convertirá en sanciones sociales, para pasar posteriormente a los controles simbólicos e internos, y así llegar finalmente al razonamiento y la discusión. Respecto a esto, Bandura (1987-A), expresa:

Podemos distinguir dos clases de procesos mediante los cuales los niños adquieren actitudes, valores y patrones de conducta social. Primero se da el aprendizaje que tiene lugar a base de la enseñanza directa o al entrenamiento instrumental, aunque en cierto grado de socialización del niño es fruto de tal instrucción directa, los patrones de personalidad se adquieren originalmente a través de una imitación activa por parte del niño, de las actitudes y conductas de los padres (Pág. 243).

Bandura, considerado como neo conductista, va mucho más allá de los esfuerzos comportamentales de Skinner, y expone que las fuentes primarias de refuerzos son: por refuerzos externos, por sustitución y por comportamiento

vicario, añadiendo el auto refuerzo. Los dos últimos son motivaciones de base cognitiva; una de sus contribuciones principales fue la del comportamiento proceso de autorregulación como extensión de sus principios básicos, con lo cual confirma la importancia del modelaje con refuerzo sobre el modelaje sin refuerzo.

Para explicar el refuerzo vicario Bandura enumera cinco de sus funciones:

- Función Informativa
- Función motivacional
- Función del aprendizaje emocional
- Función de la evaluación
- Función de la capacidad de ser influido

Es importante destacar que el hecho evaluativo de los adultos -padres y maestros- supone una función auto reguladora por parte del niño, que juzga por medio de la aceptación o desaprobación, el éxito de su actuación. El refuerzo externo, como refuerzo vicario y la autorregulación son factores de base cognitiva y por lo tanto, susceptibles de ser utilizados con éxito en el ámbito escolar para lograr por medio de la motivación la formación de valores y actitudes. En las primeras edades: condicionamiento e identificación. Posteriormente: aprendizaje observacional y modelado.

Como todo proceso de aprendizaje, que se fundamenta en una teoría, debe seguir un esquema de apoyo, que oriente su actuación.

Bandura amplió su teoría para tratar la forma en que la gente intenta controlar los acontecimientos importantes de su vida mediante la regulación de sus propios pensamientos y actos. Los procesos básicos consisten en proponerse metas, juzgar de antemano los resultados de sus actos, evaluar los progresos rumbo a las metas y regular los pensamientos, emociones y actos propios. Como afirma el mismo Bandura (1987-A).

Otra característica singular de la teoría cognoscitiva social es el papel central que asigna a las funciones de autorregulación. La gente no se compone solo para complacer las preferencias de los demás. Gran parte de su conducta está

motivada y regulada por normas internas y por las reacciones valorativas de sus propios actos. Ya que se han adoptado normas personales, las discrepancias entre una acción y el criterio con el que se mide activan reacciones de autoevaluación que influyen en las conductas subsecuentes. (p. 20)

Interacciones recíprocas:

Bandura analiza la conducta humana dentro del marco teórico de la reciprocidad triádica, las interacciones recíprocas de conductas, variables ambientales y factores personales como las cogniciones. Según la postura cognoscitiva social, la gente no es impulsada por fuerzas internas ni controlada y moldeada automáticamente por estímulos externos. No: el funcionamiento humano se explica en términos de un modelo de reciprocidad triádica en el que la conducta, los factores personales cognoscitivos, así como los acontecimientos del entorno son determinantes que interactúan unos con otros. (Bandura, 1987-B)

La reciprocidad triádica es evidente en un importante constructo de la teoría de Bandura: la autoeficacia percibida, o las opiniones acerca de las propias capacidades de organizar y emprender las acciones necesarias para alcanzar los grados de desempeño designados. Con respecto a la interacción de autoeficacia (un factor personal) y conducta, la investigación muestra que esas creencias influyen en las conductas orientadas a los logros, como en la elección de una tarea, la persistencia, el gasto de esfuerzos y la adquisición de habilidades (Schunk, 1997).

La conducta de los estudiantes y el ambiente en el aula se influyen de muchas maneras. Consideremos una secuencia característica de enseñanza en la que el maestro ofrece información y pide a los estudiantes que atiendan a la pizarra: hay una influencia ambiental en la conducta si los estudiantes miran al frente sin mucha deliberación consciente. La conducta de los alumnos a menudo trastorna el ambiente educativo: si el maestro pregunta y ellos contestan mal, tal vez enseñe de nuevo algunos puntos antes de continuar con la lección.

El modelamiento:

Es un componente crucial de la teoría cognoscitiva social. Se trata de un término general que se refiere a los cambios conductuales, cognoscitivos y afectivos que derivan de observar a uno o más modelos (Berger, 1977; citado por Schunk, 1997)

Aprendizaje por observación de modelos, sucede cuando se despliegan nuevas pautas de comportamiento que, antes de la exposición a las conductas modeladas, no tenían posibilidad de ocurrencia aun en condiciones de mucha motivación (Bandura, 1969, citado por Schunk, 1997). Un mecanismo clave de este aprendizaje es la información que los modelos transmiten a los observadores acerca de las formas de originar nuevas conductas (Rosenthal y Zimmerman, 1978; citado por Schunk, 1997).

Según Bandura (1987-B), el aprendizaje por observación consta de cuatro procesos: atención, retención, producción y motivación, según esto, los padres y los maestros son modelos de posición elevada para casi todos los niños. El alcance de la influencia del adulto en el modelamiento infantil puede ser muy general.

Aunque los maestros son modelos importantes en el desarrollo de las habilidades intelectuales, no es raro que su influjo se extienda a otras áreas, como las conductas sociales, los logros académicos e incluso los atuendos y los amaneramientos (Rosenthal y Bandura, 1978; citado por Bandura 1987-A). Con frecuencia, los efectos del prestigio del modelo se generalizan a campos en los que no tiene competencia alguna, como cuando los niños adoptan los alimentos preferidos de los deportistas sobresalientes que aparecen en los anuncios comerciales.

Bandura formula una teoría general del aprendizaje por observación que se ha extendido gradualmente hasta cubrir la adquisición y la ejecución de diversas habilidades, estrategias y comportamientos. Bandura y sus seguidores han probado las predicciones de su teoría con destrezas cognoscitivas, motoras, sociales y auto reguladoras.

La teoría de Bandura ha sido probada en diversos contextos y aplicada a las habilidades cognoscitivas, sociales, motoras, para la salud, educativas y auto reguladoras. Buena parte de la adquisición de las actividades complejas se debe a la combinación de aprendizaje en acto y vicario. La gente se hace de una aproximación general a las habilidades mediante la observación de modelos. La práctica subsecuente permite a los maestros brindar a los estudiantes retroalimentación correctiva. Con más práctica, se perfeccionan las habilidades y se retienen para usos futuros. La investigación en la corriente cognoscitiva social continúa y ofrece estimulantes posibilidades de aplicación en las áreas del aprendizaje, la motivación y la autorregulación.

La teoría de Bandura hace hincapié en que las habilidades sociales (HHSS) también se adquieren mediante aprendizaje vicario u observacional, mediante retroalimentación interpersonal y mediante el desarrollo de expectativas cognitivas respecto a las situaciones interpersonales. Desde esta teoría, las HHSS se entiende como conductas aprendidas que se adquieren normalmente como consecuencia de varios mecanismos básicos del aprendizaje: reforzamiento positivo y directo de las habilidades, aprendizaje vicario u observacional, desarrollo de expectativas cognitivas respecto a las situaciones interpersonales y retroalimentación interpersonal.

Estos cuatro principios del Aprendizaje Cognitivo social permiten estructurar el entrenamiento en HHSS de manera que éste cumpla las siguientes condiciones:

- Que sepamos qué conductas nos demanda una situación concreta.
- Que tengamos oportunidad de observarlas y de ejecutarlas.
- Que tengamos referencias acerca de lo efectivo o no de nuestra ejecución (retroalimentación).
- Que mantengamos los logros alcanzados (reforzamiento).
- Que las respuestas aprendidas se hagan habituales en nuestro repertorio (consolidación y generalización).

Este modelo, considera el comportamiento social como fruto de la interacción entre factores intrínsecos de la persona (procesos cognitivos y motivacionales) y factores extrínsecos (ambientales y situacionales). Los procesos

importantes que influyen sobre ese comportamiento social son: el reforzamiento directo, el aprendizaje observacional (el modelado), el *feedback* y el moldeamiento o perfeccionamiento de las habilidades, la cantidad de oportunidades para practicar las conductas y el desarrollo de expectativas de ejecución positiva, es decir, la anticipación de las consecuencias de las respuestas, la autoeficacia, las consecuencias de las respuestas y la autorregulación del comportamiento. Bandura ha argumentado que la persona, el ambiente y la conducta son variables fundamentales para comprender y predecir la actuación social adecuada.

Según este modelo, gran parte de las habilidades sociales se aprenden a través de las experiencias interpersonales vicarias, es decir, mediante la observación del desenvolvimiento de otros, en un proceso de asimilación mental (Bandura, 1987, B). El desempeño de los patrones de conducta social aprendidos, sería mediado por expectativas sobre los tipos de consecuencias probables para los diferentes comportamientos en contextos interpersonales futuros, y por otros procesos cognitivos como creencias, percepciones y pensamientos, vistos como mediadores tanto de la adquisición de dichos comportamientos como del desempeño social.

Las nociones básicas sobre aprendizaje a través de la observación de modelos fueron ampliamente incorporadas a los objetivos y procedimientos de las intervenciones en EHS (adquisición de observación del comportamiento de otro y de sí mismo, imitación y desarrollo de procesos cognitivos facilitadores).

Aunque Bandura no propone propiamente un modelo de HH.SS., su Teoría del aprendizaje social es de gran utilidad y relevancia a la hora de comprender el comportamiento social. Genéricamente, bajo la denominación de Aprendizaje social encontramos aquellas tentativas de explicar el comportamiento humano y aspectos de la personalidad haciendo referencia a principios extraídos del estudio experimental del aprendizaje. En esta línea, autores como Miller y Dollard, utilizaron en su obra *Personalidad y psicoterapia*, publicada en 1950, la teoría del aprendizaje de Clark Hull para aclarar el desarrollo de la conducta humana normal

y patológica. Dichos autores concedieron cierta atención a la imitación como factor socializador, pero no será hasta los célebres trabajos de Bandura y colaboradores sobre la agresión en niños (Bandura y Walters, 1978) cuando la imitación cobra importancia como unidad de análisis del comportamiento. 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, 2002).

No nos limitamos a imitar a la manera de los monos la conducta ajena, sino 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” (Bandura, 1987, B). En su modelo, este autor tuvo también en cuenta el papel de las expectativas de éxito o fracaso, incluyendo la autoeficacia o creencias de un individuo acerca de su posibilidad de actuar eficazmente para alcanzar lo que quiere. Por lo tanto, si bien es verdad que la conducta es controlada en gran medida por factores de origen externo, también es cierto que las personas pueden controlar su comportamiento mediante metas autoimpuestas y consecuencias generadas por ellas mismas (autorreforzamiento). 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.

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. Así los elementos principales de la conducta social según León (1998) serían:

- a) Los procesos perceptivos. Mediante la observación directa del individuo se adquiere información acerca del medio.
- b) Los procesos cognitivos reguladores. La persona prevé las consecuencias que tendrá su conducta y por ese motivo regula la conducta atendiendo a tales predicciones. Se contempla que la persona tiene unas expectativas que se han ido creando a partir de experiencias previas de refuerzo y castigo; a partir de estas expectativas decide la respuesta a emitir.
- c) El proceso de ejecución de la conducta; desde esta perspectiva, la incompetencia social podría ser explicada por la carencia de conductas adecuadas en el repertorio conductual del sujeto, bien por una socialización deficiente o bien por la falta de experiencias sociales pertinentes o también podría explicarse por la inhibición de las conductas requeridas en una situación interpersonal concreta, debida a presiones tales como la ansiedad condicionada a ciertos estímulos que configuran dicha situación, y expectativas negativas respecto a nuestra competencia social.

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. (Argyle, 1994). En un contexto más general, Bandura (19878-B) 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.

3.2.4 Las habilidades sociales.

Vicente Caballo (1999), afirma que la habilidad social debe considerarse dentro de un marco cultural determinado y los patrones de comunicación varían ampliamente entre culturas y dentro de una misma cultura, dependiendo de factores tales como la edad, el sexo, la clase social y la educación. Además, el grado de eficacia mostrado por una persona dependerá de lo que desea lograr en la situación particular en que se encuentre.

Aunque en contextos experimentales se puede demostrar que es más probable que determinadas conductas logren un objetivo concreto, una respuesta competente, normalmente es aquella sobre la que la gente está de acuerdo que es apropiada para un individuo en una 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. Claramente no puede haber un criterio absoluto de habilidad social. Sin embargo, todos parecemos saber qué son las habilidades sociales de manera intuitiva. Igualmente, no puede haber una manera correcta de comportarse que sea universal, sino una serie de enfoques diferentes que pueden variar de acuerdo al 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 topología.

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 hace la gente como las reacciones que su conducta provoca en los demás.

Si bien es cierto que resulta un poco difícil definir con claridad y objetividad en qué consiste un comportamiento socialmente competente, esto no

significa que no existan criterios para valorar la pertinencia o adecuación de un determinado comportamiento.

Al intentar definir una habilidad social, Rafael Ballester y Ma. Dolores Gil Llarío (2002), encontraron tres conceptos: consenso social (un comportamiento es considerado incorrecto si no es del agrado del grupo que lo juzga, pero puede ser considerado habilidoso por otro grupo de referencia), efectividad (una conducta es habilidosa en la medida en que conduce a la obtención de aquello que se propone) y carácter situacional (un mismo comportamiento es adecuado en una situación, pero puede no serlo en absoluto en otra).

Vamos a ocuparnos brevemente de estos tres conceptos:

- a) **Consenso social:** De entre todo el repertorio posible de respuestas que se pueden emitir en una determinada situación, tendemos a emitir aquellas que hemos visto que han sido valoradas como pertinentes por otras personas. Es decir, de alguna forma los demás van moldeando nuestro comportamiento social, haciendo que nos sirvamos de unos modos u otros en función de lo socialmente acordado como correcto. El consenso social hace que una conducta pueda ser considerada como adecuada por un grupo de personas y no por otro. Con toda seguridad, una determinada cultura establece unas pautas básicas de comportamiento aceptada por sus miembros en términos generales, y otras pautas que son propias de cada uno de los subgrupos que la componen. Por ejemplo, los latinos aceptan de buen grado la cercanía física en las interacciones entre dos personas en comparación con los anglosajones. Sin embargo, dentro de la cultura latina, puede haber divergencias en cuanto a los límites establecidos implícitamente entre los diversos subgrupos sociales.
- b) **Efectividad:** La efectividad tiene tres vertientes. En primer lugar estaría la efectividad en cuanto al *logro del objetivo trazado*, que puede no coincidir con la efectividad para *mantener o mejorar la relación*, lo cual, a su vez, puede estar o no relacionado con la efectividad para *mantener la autoestima*. O, dicho de otro modo, el objetivo puede ser de carácter

puramente social (facilitar el desarrollo o mantenimiento de relaciones sociales) o puede ser que nuestro objetivo no sea de tipo social (conseguir un aumento de sueldo o el permiso para llegar más tarde a casa), e incluso ambos pueden entrar en conflicto.

Un ingrediente fundamental para alcanzar la efectividad es el control emocional que permite a una persona expresar sus sentimientos y defenderse sin una ansiedad inapropiada que le haga adoptar un tono y, en general, una actitud que vaya en detrimento de esa efectividad.

c) Carácter situacional: El grado de competencia que muestra una persona y, en general, el tipo de interacción que inicie dependerán de factores situacionales como la familiaridad existente con el interlocutor, el sexo de ambos o el propósito de la interacción. La suposición de que una persona se va a mostrar igualmente competente al poner en juego una misma habilidad en diferentes situaciones carece de fundamento.

Del análisis de estos tres conceptos, Rafael Ballester y Ma. Dolores Gil (2002), arriban a la conclusión que “una persona habilidosa es aquella que es capaz de expresar sus sentimientos y/o intereses de una forma tranquila consiguiendo que se tengan en cuenta sus demandas y se minimice la probabilidad de futuros problemas en diferentes situaciones gracias a un amplio conocimiento de los modos de expresión socialmente aceptados”.

3.2.5 Origen y desarrollo histórico de las habilidades sociales.

Según Vallés y Vallés (1996), los orígenes de las habilidades sociales como tales, se remontan a Salter, hacia 1949, que es considerado uno de los padres de la terapia de conducta, quien desarrolló en su libro *Conditioned Reflex Therapy*, seis técnicas para aumentar la expresividad de las personas, las cuales son enseñadas actualmente en el aprendizaje de las Habilidades Sociales: La expresión verbal de las emociones, la expresión facial de las emociones, el empleo deliberado de la primera persona al hablar, el estar de acuerdo cuando se reciben cumplidos o alabanzas, expresar desacuerdo, la improvisación y

actuación espontánea. La obra de Sálter, fue muy influida por los estudios pavlovianos sobre actividad nerviosa superior. Así mismo, Wolpe, (1959), inspirado por las ideas de Salter, empleó por primera vez el término de conducta asertiva, lo que pasaría a ser sinónimo de Habilidad Social a partir de los años 70. Wolpe definía la conducta asertiva como la expresión de sentimientos de amistad y cariño, así como otros más negativos, como la ansiedad. (Vallés, 1996).

Sin embargo, no fue sino hasta mediados de los años 70, cuando el campo de las habilidades sociales consiguió su mayor difusión y, en la actualidad sigue siendo objeto de estudio e investigación. Es en esta época, en que se inician estudios sobre tratamientos o programas de entrenamiento efectivos para reducir el déficit en asertividad o habilidades sociales.

“Por otro lado, fueron Alberti y Emmons en 1978, los que dedicaron el primer libro sobre la asertividad, y otros autores como Eisler y Hersen (1973), McFall (1982) y Goldstein (1976) fueron los que realizaron investigaciones sobre el entrenamiento de dichas habilidades, naciendo así diversos estudios basados en los inicios de la denominada terapia de conducta de Salter”. (Gismero, 2000).

Algunos teóricos neofreudianos como Sullivan, Horney, Adler, White, etc., al poner objeciones al énfasis instintivista de Freud favorecieron un modelo más interpersonal del desarrollo de la personalidad y de las habilidades sociales, tales teorías analizan las relaciones tempranas y la personalidad, y describen los aspectos poco adaptativos del funcionamiento social del individuo Kelly (2002).

A nivel educativo, también se han estudiado y desarrollado programas de habilidades sociales (Michelson y cols, 1987), dada su importancia en variables educativas tan importantes como el rendimiento académico, el autoconcepto y la autoestima.

Destacan los trabajos de Zigler y Phillips (1960, 1961, 1962; Phillips y Zigler, 1961, 1964) sobre la “competencia social” que, desde la psicología social, investigaron con adultos institucionalizados y observaron que cuanto mayor era la competencia social previa de los pacientes internados en el hospital, menor era la duración de su estancia en él y más baja su tasa de recaída. (Gismero, 2000).

Según Caballo (1999), en los EEUU se ha dió una serie de evoluciones de diferentes términos hasta llegar al de “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 “libertad emocional” (Lazarus, 1971), “efectividad personal” (Lieberman, 1975), “competencia personal”, etc. Aunque ninguno de ellos prosperó, a mediados de los años 70 el término de “habilidades sociales” (que ya se había estado empleando en Inglaterra, aunque desde una perspectiva algo diferente). Además, hay que tener en cuenta que con la expresión “entrenamiento asertivo”, se designa prácticamente el mismo conjunto de elementos de tratamiento y el mismo grupo de categorías conductuales a entrenar. Los términos “asertividad o habilidades sociales” por una parte y “entrenamiento asertivo” o “entrenamiento en habilidades sociales” serán equivalentes. Por otro lado, también se han utilizado con cierta frecuencia, como sinónimos, los términos “habilidades sociales y “competencia social”, sin embargo, parece que últimamente se les ha querido separar para designar aspectos diferentes del campo de las habilidades sociales. (Caballo, 1999).

En los años 80, aparecen los primeros artículos y capítulos sobre este tema como obras de autores españoles. Se comenzaron a dar numerosas definiciones y nuevas dimensiones sobre la inteligencia social y las habilidades interpersonales por parte de varios autores; al final de la década de los 80, se tradujeron programas norteamericanos sobre experiencias aisladas en la clínica de numerosos psicólogos norteamericanos.

En los años 90, aumentan las investigaciones de profesionales españoles, apareciendo los primeros programas válidos: “Programa de Habilidades sociales” (Álvarez, Álvarez-Monteserín, Cañas, Jiménez, Ramirez y Petit, 1990); “Manual para el Educador Social” (Costa y López). (Caballo, 1999).

Según Caballo (1999), las raíces históricas de las HHSS en infantes, se remontan a trabajos realizados con niños por autores como Jack (1934), Murphy (1937) y otros, que estudiaron diversos aspectos de la conducta social en niños, aspectos que hoy día podríamos considerar muy bien dentro del campo de las habilidades sociales. Éstos no son reconocidos como tempranos antecedentes del movimiento de las HHSS ya que había diversos escritos de teóricos neofreudianos que favorecieron un modelo interpersonal de desarrollo relacionado con el entrenamiento de habilidades sociales (EHS). (Caballo, 1999).

El estudio científico y sistemático del tema, según Caballo (1999), tiene, principalmente, las siguientes fuentes:

- Terapia de reflejos condicionados, influenciada por los estudios de Pavlov sobre la actividad nerviosa superior. En los primeros años 70 algunos autores elaboraron programas de entrenamiento para reducir déficits en HHSS.
- Trabajos de Zigler y Phillips 1960-1961 sobre la competencia social. demuestran que, cuanto mayor era la competencia social de los pacientes de un hospital, menor era la duración de su estancia en él y más baja su tasa de recaídas.

La investigación sobre las HHSS tiene un origen diferente en EEUU. Allí comenzó en 1949 la expresión “personalidad excitatoria”, que más tarde fue sustituida por “conducta asertiva”. Posteriormente fueron surgiendo otros conceptos (principios de la década de los 70) como “libertad emocional”, “efectividad personal”, “competencia personal”, etc., aunque ninguno de ellos

tuvo éxito. A mediados de los 70 el término Habilidades sociales tomó fuerza sustituyendo al de “conducta asertiva” (Caballo, 1999). Los términos siguientes suelen ser tomados como equivalentes, entre ellos “Terapia de aprendizaje estructurado”, equivalente a “asertividad”, “habilidades sociales”, “entrenamiento asertivo”, “entrenamiento en HHSS”. Pero se tiende a emplear más el de Habilidades Sociales debido a su mayor implantación y a que muchos autores consideran que el constructo de “aserción” debiera ser eliminado.

En la segunda mitad de los 90, aumentan aún más las aportaciones propias de autores españoles. Surgieron numerosos programas respaldados científicamente para incidir sobre la competencia personal y social.

El “Entrenamiento en Habilidades Sociales” se fue incrementando, hasta el punto de que hoy, cualquier intervención psicológica, conlleva algún componente de entrenamiento o modificación del comportamiento interpersonal. Hay una constante evolución en este ámbito clínico - educativo, interesado en la intervención, la prevención primaria y la promoción de la competencia social.

Al principio sólo eran intervenciones clínicas para desarrollar o entrenar las habilidades sociales, pero en los últimos años, se ha introducido en el ámbito educativo y en otros contextos y grupos naturales para la promoción de la competencia personal y social. Por ejemplo: en los servicios sociales, campo educativo, educación social y otras poblaciones profesionales no clínicas.

En los últimos años aparecen una gran cantidad de programas para el desarrollo y/o entrenamiento de las habilidades sociales en niños, entre los cuales podemos citar a Vallés Arándiga (1995), (2000), Monjas Casares (2002) Caballo, Vicente (1999), Álvarez Hernández (1999), Kelly, J. (2002), entre otros.

3.2.6 Importancia de las habilidades de interacción social

Varias son las razones por las que el tema de las habilidades sociales está cobrando una dimensión extraordinariamente importante en distintos contextos.

El estudio de las habilidades de interacción social ha experimentado un notable auge en los últimos años. Ha aumentado sensiblemente el número de publicaciones científicas sobre el tema, se ha desarrollado gran variedad de programas y procedimientos de tratamiento para aumentar la competencia social, habiendo aparecido incluso variadas publicaciones divulgativas sobre el tema, de forma que desde profesionales de muy diversos campos hasta el hombre de la calle focalizan su atención en lo que se ha venido llamando competencia social, habilidades sociales, asertividad y habilidades para la interacción, entre otras denominaciones. La experiencia personal cotidiana nos indica que pasamos un alto porcentaje de nuestro tiempo cotidiano en alguna forma de interacción social ya sea interpersonal o en grupos y tenemos experiencia de que las relaciones sociales positivas son una de las mayores fuentes de autoestima y bienestar personal. Al mismo tiempo, comprobamos que la competencia social de un sujeto, tiene una contribución importante a su competencia personal puesto que hoy en día el éxito personal y social parece estar más relacionado con la sociabilidad y las habilidades interpersonales del sujeto que con sus habilidades cognitivas e intelectuales. Podemos decir, por lo tanto, que en este momento la competencia social es una de las áreas de investigación más fecunda y está ejerciendo un notable protagonismo dentro de la psicología contemporánea.

La importancia y relevancia de las habilidades sociales en la adolescencia viene avalada por los resultados de estudios e investigaciones en los que se constata que existen sólidas relaciones entre la competencia social en la adolescencia y la adaptación social, académica y psicológica tanto en la adolescencia como en la vida adulta (Monjas, 2002). Estudios longitudinales y retrospectivos demuestran que los problemas tempranos en la relación con los iguales están relacionados con problemas de ajuste posteriores. Así mismo se

constata que los problemas interpersonales son una característica definitoria de muchos trastornos emocionales y conductuales,

La competencia social tiene por tanto una importancia crítica tanto en el funcionamiento presente como en el desarrollo futuro de la niña y el niño. La adecuada competencia social en la infancia está asociada con logros escolares y sociales superiores y con ajuste personal y social en la infancia y la vida adulta. Por el contrario, la competencia interpersonal pobre tiene consecuencias negativas para el sujeto a corto y a largo plazo. Según Monjas (2002), la incompetencia social se relaciona con:

- (a) Baja aceptación, rechazo, ignorancia o aislamiento social por parte de los iguales.
- (b) Problemas-escolares: bajos niveles de rendimiento, fracaso, ausentismo, abandono del sistema escolar, expulsiones de la escuela, inadaptación escolar.
- (c) Problemas personales: baja autoestima.
- (d) Desajustes psicológicos, entre otros.

Existe pues un alto grado de consenso en la idea de que las relaciones entre iguales en la infancia, contribuyen significativamente al desarrollo del adecuado funcionamiento interpersonal y proporcionan oportunidades únicas para el aprendizaje de habilidades específicas que no pueden lograrse de otra manera ni en otros momentos.

3.2.7 Competencia social y habilidades de interacción social

Según Vallés (2000), poner en práctica en forma efectiva, las habilidades sociales, permite alcanzar la competencia social. Exhibir comportamientos sociales adecuados de acuerdo con las exigencias y características de cada situación es una capacidad que se desarrolla ejercitando las destrezas o conductas sociales concretas: saber dialogar, defender un derecho, buscar

soluciones en un conflicto, respetar a los demás, sonreír, emplear un lenguaje agradable.

Cuando se es socialmente competente el alumno alcanza un mayor autocontrol en sus relaciones con los iguales y con los adultos, y la convivencia diaria con los demás se hace más idónea y eficaz. Sin embargo, ser socialmente hábil no es un estilo personal innato, ni se aprende solamente de modo incidental, sino que se hace necesario un proceso de enseñanza/aprendizaje en el contexto escolar, en el familiar y también en el propiamente social.

Para Monjas (2002), existe cierta controversia en torno a ambos conceptos y no se ha logrado una definición universalmente aceptada. El resultado es que la competencia interpersonal ha sido conceptualizada de modo diferente por distintos investigadores.

El término Competencia Social (del inglés *social competence*, *social skill*) como expresa textualmente McFall (1982, página 12), citado por Caballo (1999), se refiere a: "un juicio evaluativo general referente a la calidad o adecuación del comportamiento social de un individuo en un contexto determinado por un agente social de su entorno (padre, profesora, igual) que está en una posición para hacer un juicio informal. Para que una actuación sea evaluada como competente, solo necesita ser adecuada, no necesita ser excepcional". Se refiere por tanto a la adecuación de las conductas sociales a un determinado contexto social. Implica juicios de valor y estos son distintos de unos contextos culturales a otros ya que cada contexto tiene unas normas y valores. La competencia social es el impacto de los comportamientos específicos (habilidades sociales) sobre los agentes sociales del entorno.

3.2.8 Adquisición y desarrollo de la competencia social

Aunque en los últimos años la atención en el campo de las relaciones interpersonales se ha focalizado prioritariamente en el desarrollo de estrategias de intervención, hoy en día se ha renovado el interés por conocer el proceso por

el que los niños y niñas, "naturalmente" adquieren y desarrollan las habilidades sociales durante la infancia. Es necesario estudiar la adquisición normal de la conducta interpersonal en la infancia para analizar después los posibles problemas de incompetencia social.

Actualmente es prácticamente unánime la opinión de que las habilidades sociales se adquieren mediante una combinación del proceso de desarrollo y del aprendizaje. Ningún niño nace simpático, tímido o socialmente hábil; a lo largo de la vida se va aprendiendo a ser de un modo determinado, de forma que las respuestas que emite el sujeto en una situación interpersonal dependen de lo aprendido en sus interacciones anteriores con el medio social. El sujeto en su interacción con el medio entorno interpersonal va aprendiendo un comportamiento social que se muestra después de forma puntual y situacional. En definitiva, las conductas y habilidades de interacción social se aprenden (Caballo, 1999).

3.2.9 El entrenamiento en habilidades sociales con adolescentes

La asunción de que las habilidades sociales son comportamientos aprendidos implica que, ante un problema en la competencia social, se planteen estrategias de aprendizaje y modificación de las conductas interpersonales. Estas estrategias de intervención se han etiquetado con el término "Entrenamiento en Habilidades Sociales" (EHS). El EHS, dentro del campo de la competencia social, ha sido una de las áreas que más interés ha suscitado y que ha experimentado un notable desarrollo en los últimos años, de forma que hoy en día prácticamente cualquier intervención psicológica conlleva algún componente de entrenamiento o modificación del comportamiento interpersonal. El EHS es una estrategia de entrenamiento y enseñanza en la que se emplean un conjunto de técnicas conductuales y cognitivas enfocadas a adquirir aquellas conductas socialmente efectivas que el sujeto no tiene en su repertorio y también a modificar las conductas de relación interpersonal que el sujeto posee pero que son inadecuadas. Así pues, un niño que no sabe solucionar los conflictos interpersonales que se le plantean con sus iguales puede aprender a hacerlo si se le enseña directa y activamente.

Refiriéndonos concretamente a la población infantil, el entrenamiento en habilidades sociales en los últimos años ha incrementado sensiblemente su campo de aplicación desde las intervenciones iniciales y puntuales, con sujetos con graves problemas con el objetivo de eliminar conductas desadaptadas, hasta las intervenciones actuales con niños y niñas "sin problemas" con un objetivo de prevención primaria. Actualmente el EHS 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 y niñas con problemas de aceptación social (rechazados por sus compañeros), niños con excesos conductuales (por ejemplo, conductas agresivas o hiperactivas), niños tímidos, retraídos y socialmente aislados, alumnos con necesidades educativas especiales y deficientes mentales o con problemas psiquiátricos infantiles. Es preciso resaltar que las intervenciones existentes se han centrado más en los niños rechazados sicométricamente que suelen ser agresivos, tímidos o introvertidos (Kendall y Morison, 1984, citado por Monjas, 2002). Desde luego un alto porcentaje de las intervenciones se dirigen hacia niños y niñas con problemas, es decir poblaciones y muestras clínicas.

No vamos a detenernos en la exposición detallada de los componentes de los programas de EHS con niños, pero sí hacemos una síntesis de los aspectos más llamativos que surgen al revisar los principales acercamientos de intervención en la competencia social en la infancia. Se aprecia una tendencia a fijarse en comportamientos simples y moleculares directamente observables (por ejemplo, contacto ocular, sonrisa), se utilizan gran cantidad de técnicas y procedimientos de intervención (Modelado, Role-Playing o Práctica, Instrucciones, Reforzamiento, Feedback o Retroalimentación, Aleccionamiento, Tareas para casa, Solución de Problemas, Autoinstrucciones).

Si se quieren potenciar los efectos del EHS, es preciso tener en cuenta los resultados de las investigaciones que aconsejan incluir habilidades objetivo más complejas contemplando también las variables cognitivas y emocionales, utilizar estrategias multimodales de intervención o paquetes de tratamiento (conjunto de técnicas que se utilizan en la misma intervención), hacer el entrenamiento en

grupo aprovechando grupos existentes (clase, familia), en contextos naturales (colegio, hogar) con intervenciones duraderas en las que participen activamente los agentes sociales del entorno interpersonal en el que se mueven los niños (padres, profesores, iguales). Hoy en día se plantea el reto de un campo nuevo de intervención que es el campo educativo, lo que supone la enseñanza de las habilidades de interacción social a TODOS los niños y niñas en los contextos reales, en ambientes naturales y con un objetivo educativo de promoción de la competencia social y de prevención primaria de posibles problemas. En esta perspectiva se inserta el Programa de Enseñanza de Habilidades de Interacción Social (PEHIS)

3.2.10 Contenido de las Áreas del Programa de Habilidades de Interacción Social (PEHIS) de María Inés Monjas Casares.

Área 1. Habilidades básicas de interacción social

El Área 1 incluye habilidades y comportamientos básicos y esenciales para relacionarse con cualquier persona ya sea niño o adulto y aunque no se tenga el objetivo concreto de establecer una relación de amistad, ya que estas conductas se muestran tanto en las interacciones afectivas y de amigos, como en otro tipo de contactos personales en los que la interacción es solo instrumento para conseguir otros objetivos, por ejemplo, comprar algo o pedir una información. Por eso se las llama también habilidades de cortesía y protocolo social. Ocurre también que son conductas que forman parte casi siempre de habilidades interpersonales más complejas.

En los programas de entrenamiento de la competencia social en niños, estas habilidades muchas veces se olvidan porque parecen obvias y se dan por supuestas y sabidas por los niños y las niñas. Pero en distintas investigaciones se constata su innegable contribución al éxito de las interacciones del niño. Estas habilidades, por tanto, le van a ayudar a que se maneje y desenvuelva en su entorno social diario.

En el PEHIS esta área comprende las siguientes habilidades:

1.1. Sonreír y reír

1.2. Saludar

1.3. Presentaciones

1.4. Favores

1.5. Cortesía y Amabilidad

Se incluyen habilidades muy sencillas como la sonrisa y la risa, conductas de protocolo social como son los saludos, las presentaciones y los favores, y un grupo de habilidades que hemos llamado cortesía y amabilidad que agrupa algunas de las conductas que, en el contexto social en que nos movemos, se utilizan en las relaciones diarias para que sean amables, agradables y cordiales.

La sonrisa y la risa son conductas que acompañan en determinadas ocasiones a las interacciones que se establecen con otras personas. Suelen mostrar aceptación, aprobación, agradecimiento, agrado y gusto. La risa señala que se está disfrutando y gozando de la interacción; indica que los interactores lo están pasando bien que se están divirtiendo.

Los saludos son conductas verbales y no-verbales que generalmente preceden a las interacciones y suelen indicar que el niño reconoce, acepta y muestra actitud positiva hacia la persona a la que saluda. Generalmente son señales de que el niño ha advertido la presencia de la otra persona.

Dentro de estas habilidades se incluyen también las despedidas. Las presentaciones son conductas que se utilizan frecuentemente cuando nos relacionamos con otras personas, Sirven para darse a conocer o hacer que se conozcan otras personas entre sí. Consideramos distintos modos de presentación: (a) presentarse a sí mismo ante otra/s persona/s, (b) responder cuando eres presentado por otra persona y (c) presentar a otras personas que no se conocen entre sí. Estas conductas son muy importantes porque propician la iniciación de nuevas relaciones.

Los Favores se contemplan en una doble vertiente de pedir y hacer un favor. Pedir un favor significa solicitar a una persona que haga algo por tí o para

tí. Hacer un favor, implica hacer a otra persona algo que nos ha pedido. Parece que los niños que piden y sobre todo hacen favores de modo correcto, son queridos y aceptados por sus iguales.

Dentro de Cortesía y Amabilidad incluimos un conjunto de conductas muy diversas que las personas utilizamos, o debemos utilizar, cuando nos relacionamos con otras personas con el fin de que la relación sea cordial, agradable y amable. Entre ellas están decir gracias, decir lo siento, pedir perdón, pedir disculpas, excusarse, decir por favor y pedir permiso.

Área 2. Habilidades para hacer amigos y amigas

En el Área 2 de Habilidades para hacer amigos y amigas, se abordan las habilidades que son cruciales para el inicio, desarrollo y mantenimiento de interacciones positivas y mutuamente satisfactorias con los iguales. La amistad, entendida como relaciones marcadas por afecto positivo recíproco y compartido, implica satisfacción mutua, placer y contexto de apoyo altamente estimulante entre los implicados. La amistad es una experiencia personal muy satisfactoria que contribuye al adecuado desarrollo social y afectivo. Los niños que tienen amigos (aunque sean pocos, ya que es más importante la calidad de las relaciones que el número de ellas) y mantienen relaciones positivas con ellos, presentan una mayor adaptación personal y social.

Un tema muy relacionado con los aspectos que estamos comentando es la aceptación social entendida como el grado en que un niño es querido y aceptado o rechazado en su grupo de iguales. Está repetidamente demostrado que la aceptación social por los compañeros y el estatus sociométrico del niño, son índices claves de la adaptación social actual y son muy buenos predictores de la adaptación futura; el estatus de rechazo en la niñez y adolescencia, es un claro factor de riesgo de distintos problemas en la infancia, la adolescencia y la vida adulta.

En el PEHIS esta área comprende las siguientes habilidades:

- 2.1. Reforzar a los otros
- 2.2. Iniciaciones sociales
- 2.3. Unirse al juego con otros
- 2.4. Ayuda
- 2.5. Cooperar y Compartir

Aunque en sentido amplio todas las habilidades incluidas en el PEHIS van encaminadas a hacer amigos y amigas, en esta área se contemplan las conductas que en distintas investigaciones han demostrado ser relevantes y efectivas para mantener relaciones positivas con los iguales. Todas estas conductas se han de poner en juego en múltiples ocasiones de la vida familiar, escolar y social de los niños y niñas en edad escolar.

Reforzar a los otros significa decir o hacer algo agradable a otra persona. Supone decirle que te gusta algo que esa persona tiene o algo que esa persona ha hecho o dicho. Puede ser algo referente a su aspecto, algo que esa persona dice, algo que esa persona hace o algo que ha logrado. Alabamos a los demás cuando hacemos un cumplido, un comentario de elogio, hacemos una afirmación positiva, felicitamos, decimos un piropo o damos la enhorabuena.

Dentro de estas habilidades se incluye también el recibir alabanzas y cumplidos.

Las Iniciaciones sociales son un conjunto de conductas y habilidades necesarias para empezar a interactuar con otra/s persona/s. Iniciar significa encontrar a alguien y pedirle que juegue, hable o realice una actividad con nosotros. Significa empezar a relacionarse con otra persona a través del juego, la actividad o una conversación.

Dentro de estas habilidades se incluye también, indirectamente, la respuesta a las iniciaciones que otros nos hacen.

Unirse al Juego con otros significa entrar en un juego o actividad que están llevando a cabo otras personas. Generalmente supone entrar en un grupo de juego o trabajo ya formado. En la edad escolar, sobre todo en los primeros momentos, la principal forma de interacción con los iguales es el juego, por eso muchos de los contenidos de esta habilidad y del PEHIS en general, se ejemplifican en las actividades lúdicas porque es donde las relaciones entre iguales se muestran en su forma más natural y espontánea.

Incluye también la respuesta a otro/a niño/a que quiera unirse a su juego o actividad.

La Ayuda se contempla en dos vertientes, pedir y prestar ayuda. Pedir ayuda significa solicitar a otra persona que haga algo por tí ya que tú solo no puedes hacerlo. Prestar ayuda supone hacer algo a otra persona porque no puede hacerlo ella sola y nos pide directamente que la ayudemos o, vemos nosotros que necesita ayuda.

Cooperar y Compartir aglutina un nutrido conjunto de conductas y habilidades. Cooperar supone que dos o más niños toman parte en una tarea o actividad común que implica reciprocidad de conductas (motoras o verbales), intercambio en el control de la relación (unas veces dirijo yo y otras la otra persona) y facilitación de la tarea o actividad. Implica la colaboración "de" y "con" otras personas para la realización de una actividad en común. Son ejemplos de conductas de cooperación: ofrecer y aceptar sugerencias e ideas para el juego o la actividad, respetar los turnos de intervención, dar y recibir información, hacer las actividades asignadas y acordadas y participar con un talante positivo, amistoso y cordial.

Compartir implica principalmente ofrecer o dar un objeto a otra persona, utilizar conjunta y coordinadamente un objeto, prestar lo propio a los otros y pedir prestado a otros.

Área 3. Habilidades conversacionales

El Área 3 agrupa un numeroso grupo de habilidades y conductas que se denominan conversacionales. Son habilidades que permiten al niño iniciar, mantener y finalizar conversaciones con otra/s persona/s (iguales y/o adultos).

La importancia de estas habilidades se pone de manifiesto al comprobar que se ponen en juego en cualquier situación interpersonal y, en cierto modo, son el soporte fundamental de las interacciones con otras personas. Para que las interacciones con los iguales sean efectivas, es imprescindible que el niño se comunique adecuadamente con los otros y que converse con los demás. Por medio de la expresión verbal alabamos a los otros, expresamos nuestros sentimientos, negociamos en un conflicto o saludamos. Además, en la infancia la conversación no es solo un medio esencial de participación sino también de aprendizaje. (Monjas, 2002).

En las investigaciones sobre el tema se constata que los niños populares y socialmente competentes se enrolan en más conversaciones que los impopulares; ellos solicitan información de los pares (hacen preguntas) y proporcionan información de ellos mismos (responden a preguntas) con mayor frecuencia. Los niños que conversan bien y charlan con los demás son queridos y aceptados por las otras personas.

En el PEHIS esta área comprende las siguientes habilidades:

- 3.1. Iniciar conversaciones
- 3.2. Mantener conversaciones
- 3.3. Terminar conversaciones
- 3.4. Unirse a la conversación de otros.
- 3.5. Conversaciones de grupo

Se incluyen las habilidades de iniciación, unirse a, mantenimiento y finalización de conversaciones junto a las conversaciones en grupo. Hemos

diferenciado las tres fases por las que pasa una conversación que son iniciación, mantenimiento y terminación. En todas estas habilidades se contemplan tanto los aspectos de atención y recepción al interlocutor como los de expresión y emisión adecuada de mensajes, se enfatiza la importancia de la Comunicación No Verbal consistente y congruente con el mensaje verbal y se insiste en la necesidad de llevar a cabo un continuo intercambio entre los interlocutores.

Los contenidos de esta área están muy conectados con el resto de las áreas y habilidades ya que muchas de las conductas que se trabajan aquí, son requisito previo (es el caso de saber escuchar o pedir información) o soporte (expresar las propias opiniones) de muchas otras.

Iniciar una conversación significa encontrar a alguien y empezar a hablar con él/ella. Supone comenzar un intercambio verbal con otra persona. Estas habilidades están muy relacionadas y, en muchos aspectos, son las mismas que las incluidas en la habilidad 2.2 (Iniciaciones sociales).

Dentro de estas habilidades se incluye también la respuesta cuando otra persona quiere iniciar una conversación con nosotros.

Mantener conversaciones significa hablar durante un tiempo con otras personas y hacerlo de tal manera que resulte agradable para los interlocutores.

Para mantener conversaciones con otras personas se necesita poner en juego un variado conjunto de habilidades complejas como son habilidades de escucha activa, hacer preguntas, responder a preguntas, cambiar de tema, tomar y ceder la palabra o turnos en la conversación. Más adelante se exponen estas habilidades detalladamente.

Terminar una conversación significa finalizar la charla con la/s persona/s con la/s que estamos hablando y hacerlo de modo amistoso y agradable. En las relaciones interpersonales no solo es importante el iniciar y continuar la conversación, sino también el terminarla adecuadamente.

Unirse a la conversación de otros significa entrar en una conversación que mantienen otras personas. Supone tomar parte en una charla ya iniciada por otros niños. Estas habilidades están muy relacionadas con las incluidas en la habilidad 2.3 (Unirse al Juego con otros).

Dentro de estas habilidades se incluye también la respuesta cuando otro niño quiere unirse a nuestra conversación.

Conversaciones de Grupo incluye las conductas y habilidades necesarias para participar activa y adecuadamente en una conversación de grupo es decir, una conversación en la que intervienen varias personas, varios niños y niñas.

Área 4. Habilidades relacionadas con los sentimientos, emociones y opiniones

El Área 4 de Habilidades relacionadas con los sentimientos y emociones y opiniones, podría llamarse también de Autoexpresión, Autoafirmación o Asertividad ya que, dentro de ella, se trabajan contenidos que tradicionalmente se han incluido en el concepto de Asertividad. Entendemos por Asertividad la conducta interpersonal que implica la expresión directa de los propios sentimientos y la defensa de los propios derechos personales, sin negar los derechos de los otros. Cuando los propios derechos se ven amenazados, se puede actuar de tres maneras distintas que son pasiva, agresiva y asertiva. La persona pasiva, tiene sus derechos violados, es inhibida, introvertida, reservada, no consigue sus objetivos, se encuentra frustrada, infeliz y ansiosa ya que permite a los otros elegir por ella. 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. La persona agresiva, por el contrario, viola los derechos de los otros, se mete en las elecciones de los demás, es beligerante, humilla y desprecia a los otros, es explosiva, impredeciblemente hostil y autoritaria. Sin embargo, la persona asertiva elige por ella misma, protege sus propios derechos y respeta los derechos de los otros, consigue sus objetivos sin herir a los demás, es expresiva emocionalmente, se siente bien con ella misma y

tiene confianza en sí misma. Concretamente 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.

De lo anteriormente expuesto se deduce que la meta es que los niños aprendan modos socialmente aceptables de expresar sus emociones y de recibir las emociones de los otros. También que aprendan a defender sus derechos de forma asertiva (ni pasiva ni agresiva), y respetando por tanto los derechos de los demás. Los niños tienen que aprender que, en las situaciones en las que no se tienen en cuenta sus derechos, tienen que actuar y hacerlo de forma asertiva. Es preciso que capten que, aunque en determinadas ocasiones hay que "perder" y ceder de nuestros derechos en función de que no se deteriore la relación con la otra persona, ésta no puede ser la forma habitual de funcionar ya que, el niño que no defiende sus derechos y opiniones, resultará avasallado y amenazado por los demás y los otros se aprovecharán de él. En efecto, 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. Asimismo, el niño que defiende sus derechos y opiniones inadecuadamente, por ejemplo, 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.

Las numerosas investigaciones existentes en este campo demuestran claramente que los niños socialmente habilidosos y competentes tienen un buen autoconcepto y alta autoestima de ellos mismos, se dicen autoverbalizaciones positivas, se autorrefuerzan de modo encubierto y se evalúan en términos positivos. Autoinforman también de sentimientos positivos y agradables. Son más asertivos en la defensa de sus ideas, opiniones y derechos de forma que lo hacen de modo socialmente adecuado sin violar los derechos de los demás. Expresan sus emociones y afectos de forma positiva y socialmente aceptable y reciben y aceptan adecuadamente las emociones positivas y negativas de los demás. Por el contrario, los niños con problemas y dificultades de competencia social (entre

ellos los niños pasivos y no asertivos, los rechazados, los agresivos), generalmente presentan un autoconcepto negativo y baja autoestima y se dicen autoafirmaciones negativas ante la situación. Autoinforman de más sentimientos de soledad e insatisfacción social, presentan niveles más altos de ansiedad social y más conductas depresivas y renuncian a reivindicar sus derechos o suelen hacer valer sus derechos y opiniones por medio de conductas agresivas.

En el PEHIS esta área comprende las siguientes habilidades:

- 4.1. Autoafirmaciones positivas
- 4.2. Expresar emociones
- 4.3. Recibir emociones
- 4.4. Defender los propios derechos
- 4.5. Defender las propias opiniones

Por una parte, están las conductas emocionales y afectivas (emociones, sentimientos, afectos, estados de ánimo, estados emocionales), de las que hemos incluido las autoafirmaciones positivas, expresión de emociones y recepción de emociones. Por otra parte, se incluyen una serie de habilidades encuadradas dentro del término de defensa de los propios derechos y autoafirmación y defensa de las propias opiniones.

Las Autoafirmaciones Positivas son verbalizaciones positivas sobre uno mismo. Hacer Autoafirmaciones Positivas significa decir cosas agradables y bonitas que uno tiene, que uno ha logrado, cosas en las que se está esforzando. Las afirmaciones positivas pueden decirse a uno mismo (es el lenguaje interno, lo que uno se habla y se dice a sí mismo en distintas ocasiones) y pueden decirse ante otras personas cuando nos relacionamos con ellas. Pensar y hablar positivamente sobre uno mismo construye la confianza del niño y favorece su autoestima positiva, lo cual contribuye a una adecuada interacción social con los demás.

En estas habilidades se incluye también el aprendizaje de estrategias para disminuir las verbalizaciones negativas que uno se dice a sí mismo.

Expresar emociones significa comunicar a otra/s persona/s cómo nos sentimos, cuál es nuestro estado de ánimo y qué emociones tenemos, posibilitando que la otra persona reaccione adecuadamente. También supone comunicar a otra persona los sentimientos que ella nos provoca.

Para expresar una emoción es preciso poner en juego muchas habilidades entre las que resaltamos: la identificación de los propios sentimientos y emociones, la determinación de la causalidad de la emoción y la expresión propiamente dicha de la emoción, lo que supone utilizar expresión verbal adecuada y lenguaje corporal acorde.

Dentro de estas habilidades se aborda la expresión de sentimientos positivos y negativos, por eso un aspecto importante es la diferenciación entre emociones y sentimientos positivos, agradables y placenteros (alegre, tranquilo, feliz, encantado, satisfecho, sonriente, cariñoso, confiado, amoroso, divertido) y emociones y sentimientos negativos o desagradables (avergonzado, deprimido, enfadado, aburrido, atemorizado, nervioso, apenado, asustado, furioso, preocupado, disgustado, agresivo, ansioso).

A través de estas habilidades se trata de aprender también que, ante una misma situación, los otros pueden tener sentimientos distintos a los propios, o con distinta intensidad, que existe un derecho a la privacidad de las emociones y que se tiene derecho a sentir lo que se quiera, pero asumiendo la responsabilidad de los actos a los que llevan esos sentimientos. Además, se pretende identificar qué comportamientos propios hacen que las otras personas se sientan felices y alegres (por ejemplo diciéndoles algo agradable) o tristes y enfadadas (por ejemplo insultándoles).

Recibir emociones significa responder adecuadamente ante las emociones y los sentimientos que expresan las otras personas. También supone responder a los sentimientos que uno mismo provoca en los demás. Para recibir adecuadamente las emociones de otras personas es preciso primeramente identificar las emociones y sentimientos en las otras personas y después responder

adecuadamente, con expresión verbal y lenguaje corporal. Dentro de estas habilidades se tiene en cuenta tanto la recepción de emociones positivas como negativas.

Defender los propios derechos significa comunicar a otra/s persona/s que no están respetando nuestros derechos, que nos están tratando injustamente o que están haciendo algo que nos molesta. Bajo este epígrafe incluimos distintas habilidades entre las que destacamos dar una negativa, decir que no y rechazar peticiones que nos hacen otras personas, defenderse ante amenazas e intimidaciones, preguntar por qué, hacer y responder a quejas y reclamaciones, hacer peticiones y ruegos, manifestar los propios deseos, pedir cambios de conducta y defender lo propio.

En los contenidos de estas habilidades se insiste en que la defensa asertiva de nuestros derechos implica el respeto de los derechos de los demás. Hay que defender nuestros derechos sin herir los de los demás.

Para defender los propios derechos hay que poner en juego diversas conductas y habilidades como son: comunicárselo a la/s otra/s persona/s, pedir cambio de conducta de forma que nuestros derechos sean tenidos en cuenta y, por supuesto, agradecer a la/s otra/s persona/s ese cambio en su forma de actuar.

También dentro de estas habilidades, se incluye el recibir y reaccionar ante la defensa que las otras personas hacen de sus derechos.

Defender las propias opiniones significa manifestar a las otras personas nuestra visión personal, nuestro punto de vista, nuestras ideas y nuestra postura respecto a determinados temas y situaciones. Todos tenemos el derecho a defender las propias opiniones de modo adecuado, esto es de modo cordial y positivo sin ser rígidos, sin imponer nuestra opinión ni avasallar a los demás. También hemos de respetar, aceptar y tolerar correctamente las opiniones de los otros, aunque no estemos de acuerdo con ellas.

En estas habilidades se incluye también disentir con las opiniones de otras personas.

Área 5. Habilidades de solución de problemas interpersonales

En el Área 5 de habilidades de solución de problemas interpersonales se incluyen las habilidades cognitivo-sociales que en la bibliografía se han identificado como más relevantes para resolver los conflictos que se plantean entre los niños y sus iguales. Estas son: sensibilidad ante los problemas (Identificación y definición de sentimientos -problemas), pensamiento alternativo, pensamiento medios-fín, pensamiento consecuencia y pensamiento Causal.

En la investigación en este tema se evidencia que los niños socialmente hábiles generan más alternativas de solución y éstas son más relevantes y prosociales ya que utilizan medios no agresivos para la solución de los conflictos (compromiso, negociación, persuasión, ignorancia del otro).

El objetivo general que se plantea en esta área es que el niño aprenda a solucionar por él mismo, de forma constructiva y positiva, los problemas interpersonales que se le plantean en su relación con otros niños. Entre los objetivos específicos que se pretende lograr están: entendimiento de las situaciones problemáticas, mayor sensibilidad hacia los problemas, necesidades y sentimientos de los otros, consideración de los problemas desde la perspectiva de las otras personas y no solo desde el propio punto de vista, generación de mayor número de soluciones alternativas y más prosociales, mejor previsión de las consecuencias de los actos, mejor planificación de pasos para llegar a la meta, mayor conciencia de los posibles obstáculos que se pueden encontrar en la solución de los conflictos y mayores expectativas de solución exitosa de la situación conflictiva.

Los problemas interpersonales son conflictos entre los/las niños/as y sus iguales (amigos, compañeros, hermanos, etc.) y los adultos (padres, profesores). Al hablar de problemas nos referimos a los incidentes surgidos entre las personas

en sus relaciones cotidianas. En la vida diaria se pueden tener problemas con los iguales (del mismo sexo y de otro sexo; con niños de la misma edad, más pequeños y mayores; con un niño individual o con un grupo) y con adultos (conocidos, desconocidos, con poder y autoridad). Aquí nos vamos a referir a los problemas entre iguales posponiendo los problemas con los adultos para el Área 6 (Habilidades para relacionarse con los adultos).

Los principales tipos de problemas que se plantean con los iguales son:

- (a) de aceptación, rechazo o negativa. Por ejemplo, quieres jugar con otra niña y te dice no, pides ayuda y te dicen que no les apetece hacerlo, se burlan de tí porque has llegado el último en la carrera.
- (b) de agresión, ataque físico y/o verbal, molestia, provocación, imposición, impedimento, presión de grupo, amenazas, abuso.
- (c) de apropiación y/o deterioro de las pertenencias, propiedades y objetos personales. Por ejemplo, un compañero te coge tus pertenencias sin permiso y te las devuelve estropeadas, quieres algo que tiene tu amiga y no te lo quiere dejar, sin querer rompes objetos de tu/s compañero/s.
- (d) otros tipos de problemas son los de acusación, inculpación injusta, abuso, violación de tus derechos, apuros y necesidad de ayuda.

En el PEHIS esta área comprende las siguientes habilidades:

- 5.1. Identificar problemas interpersonales
- 5.2. Buscar soluciones
- 5.3. Anticipar consecuencias
- 5.4. Elegir una solución
- 5.5. Probar la solución

Área 6. Habilidades para relacionarse con los adultos

En el Área 6 de habilidades para relacionarse con los adultos se incluyen una serie de comportamientos que permiten y facilitan la relación adecuada y positiva del niño con los adultos.

Las relaciones del niño con los adultos son distintas de las interacciones que se establecen con los iguales. En las relaciones niño-adulto, éste tiene la tendencia a iniciar la mayoría de las interacciones de forma que el adulto ejerce el control. En las relaciones adulto-niño, generalmente éste se adapta al punto de vista del adulto. En las relaciones niño-niño sin embargo el control suele ser más recíproco entre los interactores.

Los niños, en su vida diaria tienen que relacionarse con adultos en muchas ocasiones y generalmente con adultos que poseen autoridad y poder sobre ellos (por ejemplo, profesor). Por eso la relación con los adultos implica relación con personas de estatus superior en el sentido de que esas personas poseen mayor edad, poder y autoridad por lo que son variables a tener en cuenta en este tipo de relación el respeto, la tolerancia, el protocolo social, la apariencia física, los modales y gestos y la expresión verbal, entre otras. Es necesario que los niños tengan claro que la relación que mantienen con los adultos es distinta de la que mantienen con chicos y chicas de su edad ya que se espera que les traten con respeto, cortesía y amabilidad. Esto no ha de suponer que estas relaciones sean de dependencia, ni de sumisión para el niño, sino por el contrario, relaciones positivas para ambos, el niño y el adulto.

Se incluye esta área dentro del PEHIS porque hay muchos niños que no interactúan bien con los adultos y utilizan modos inapropiados de relación con ellos como son: buscar continuamente la relación, relacionarse solo cuando lo exige la actividad o cuando se necesita ayuda y evitar en lo posible la relación con el adulto. Los niños con problemas de competencia social tienen más interacciones con el profesor, aunque muchas de ellas son en tono negativo (reprimendas, amenazas, sanciones), con lo que no son relaciones mutuamente satisfactorias. Parece además que no existe estricta correlación entre adecuada relación con niños y con adultos. Se da el caso de buenas relaciones con adultos que no lo son así con los niños y viceversa.

Ocurre también que algunos niños sufren problemas de aceptación por parte de los adultos con los que tienen que relacionarse. El grado con el que el

adulto acepta al niño es muy importante y, en muchos casos, determinante de la aceptación que los compañeros tienen al niño. También está demostrado que las habilidades sociales que los niños exhiben y ponen en juego al relacionarse con los adultos, afectan a la forma en que los niños son percibidos y contestados por aquellos. Los niños que miran al profesor, le sonríen, son corteses, hacen cumplidos y piden ayuda adecuadamente, reciben más atención y más reforzamiento social positivo del adulto. Estos niños son percibidos por sus profesores como más agradables y sus relaciones son positivas.

Queda claro pues, que la meta que se trata de conseguir es que el niño logre una interacción social positiva con los adultos de su entorno; una relación que sea natural y espontánea y también cálida y afectuosa con los adultos significativos, principalmente padres, educadores (profesores, monitores y otros) y familiares.

En el PEHIS esta área comprende las siguientes habilidades:

- 6.1. Cortesía con el adulto
- 6.2. Refuerzo al adulto
- 6.3. Conversar con el adulto
- 6.4. Peticiones al adulto
- 6.5. Solucionar problemas con adultos

Todas estas habilidades se trabajan en otras áreas anteriores pero referidas a las relaciones niño-niño.

3.2.11 Técnicas de enseñanza de las habilidades de interacción social

Así como los modelos, también, las técnicas para el entrenamiento de las habilidades sociales son diversas y cada autor imprime su sello a su propuesta.

Para efectos de nuestra investigación, hemos optado por aplicar el Programa de Enseñanza de Habilidades de Interacción Social (PEHIS), en el cual

se utiliza un conjunto de técnicas conductuales y cognitivas agrupadas en un “Paquete de Entrenamiento”. Las principales técnicas componentes del Paquete de Intervención son las siguientes: Compañeros Tutores, Entrenamiento Autoinstruccional, Instrucción Verbal, Modelado, Moldeamiento, Práctica, Reforzamiento, Retroalimentación o Feedback y Tareas o Deberes.

Con este conjunto de procedimientos de enseñanza, se logra un abordaje tanto de los sucesos antecedentes de la conducta interpersonal (por ejemplo, a través de las instrucciones o el modelado), como de la conducta propiamente dicha (práctica, autoinstrucciones que guíen la ejecución), como de las consecuencias (feedback, refuerzo, autorrefuerzo). En el paquete de entrenamiento se incluyen pues, procedimientos de manejo conductual para facilitar la puesta en práctica, mantenimiento y generalización de las conductas y habilidades que se enseñan.

Seguidamente se hace una breve descripción de cada técnica señalando los aspectos particulares de la utilización de ese procedimiento con niños y en la aplicación del PEHIS.

- 1. Compañeros y Tutores:** Esta técnica consiste en la utilización de los compañeros o los iguales como agentes de enseñanza de las conductas de relación interpersonal. Se utiliza este procedimiento porque los iguales son elementos muy importantes en el aprendizaje de las relaciones interpersonales.

En el PEHIS, los iguales tienen dos funciones; agentes de enseñanza (como modelos, incitadores, observadores, dispensadores de reforzamientos) de sus compañeros en el entrenamiento en habilidades sociales y pueden adoptar distintos roles: modelo, tutor, coterapeuta, coactor y observador. Generalmente se utiliza como tutores a los niños socialmente más hábiles, a los que tienen el status sociométrico más alto.

- 2. Entrenamiento autoinstruccional:** Las autoinstrucciones son las verbalizaciones que cada uno se dice a sí mismo cuando afronta distintas tareas y problemas; son las verbalizaciones que uno se dice antes durante y después de la realización de

cualquier tarea, en este caso una interacción social. El lenguaje tiene una función reguladora sobre la conducta. Con la aplicación de esta técnica se pretende que el sujeto dirija su actuación por medio de autoinstrucciones o automensajes y que llegue a utilizar el lenguaje como medio para la planificación y regulación de su propia conducta.

3. Instrucción verbal: La instrucción verbal aplicada a la enseñanza de la competencia social implica el uso del lenguaje hablado para describir, explicar, incitar, definir, preguntar, o pedir comportamientos interpersonales. La instrucción verbal incluye descripciones, ejemplos, peticiones, preguntas e incitaciones respecto a la habilidad. Se incluyen aquí un conjunto de técnicas: Diálogo, Discusión, Debate, Asamblea y Puesta en común; esto con el propósito que los alumnos se involucren activamente en el entrenamiento, aporten ejemplos concretos y específicos de su vida y descubran por ellos mismos la importancia, relevancia y aplicación de la habilidad. Además, la instrucción verbal va muy unida a los procedimientos de modelado y role – playing de forma que, en la aplicación práctica, estas técnicas se entremezclan.

4. Modelado: Es una de las técnicas fundamentales, básicas y de más amplia utilización en el entrenamiento de las habilidades sociales. Se le llama también Demostración. Se basa en el mecanismo de aprendizaje por observación o aprendizaje vicario y consiste en exponer al niño las conductas que debe aprender. Se espera que el niño adquiera la respuesta adecuada a través de la observación de los comportamientos sociales competentes de los otros.

Los principales modelos a utilizar en el ámbito escolar son los propios alumnos, el profesor y otros adultos, grabaciones (videos y cassettes), títeres, marionetas, muñecos, fotografías, dibujos, etc.

5. Moldeamiento: Consiste en el reforzamiento diferencial de conductas cada vez más parecidas a la conducta final. Se refuerzan las aproximaciones sucesivas a la conducta deseada. Se comienza con el refuerzo inicial de conductas que tienen alguna, aunque poca similitud con la conducta deseada y gradualmente se retira el reforzamiento de las conductas menos similares y se va reforzando las conductas más semejantes y próximas hasta llegar a la conducta deseada.

6. Práctica: Consiste en el ensayo y ejecución de las conductas y habilidades que el niño/a tiene que aprender, de manera que logre incorporarlas a su repertorio y exhibirlas en las situaciones adecuadas. En la aplicación de PEHIS, esta práctica se realiza en dos formas diferentes: El Role playing y la Práctica oportuna.

6.1 Role – Playing: Se denomina también Dramatización y Ensayo de Conducta. Es la práctica que se hace en situaciones simuladas. El procedimiento básico consiste en que, en una situación simulada y artificial en la que la habilidad objetivo se ha de poner en juego, el niño adopta un papel y ensaya la conducta deseada imitando las conductas previamente observadas en los modelos.

Durante la realización de la dramatización, los niños pueden tener 3 formas de actuación fundamentales: a) actor o actores (ensayan y practican la conducta – objetivo, la habilidad que se está aprendiendo, b) coactor o coactores (ayudan e interactúan con el actor principal) y c) observador/es (observan el desarrollo de la actuación de sus iguales).

6.2 Práctica Oportuna: Consiste en practicar la habilidad que se está aprendiendo en cualquier momento “oportuno”. El adulto ayuda al niño a utilizar la habilidad cuando aparecen oportunidades de ponerla en juego de forma natural; si espontáneamente el niño exhibe la habilidad, le refuerza, si no lo hace, le incita y le ayuda y después le refuerza. Se persigue generalizar lo aprendido a otros contextos sociales.

- 7. Reforzamiento:** Consiste en hacer o decir algo agradable al niño después de su buena ejecución; los adultos (profesor o padre) o los iguales comunican al niño que aprueban lo que ha hecho.

Los principales tipos de reforzamiento son: refuerzo social (verbal, gestual, físico, mixto), refuerzo de actividad y refuerzo material.

Aunque el reforzamiento se presenta como un componente separado del feedback, en la aplicación práctica, ambos van muy unidos de tal forma que inmediatamente después de la intervención en la práctica, el alumno recibe retroalimentación y refuerzo. Cuando la actuación del niño ha sido correcta, se le refuerza a la vez que se le proporciona un feedback informativo verbal en el que se aclaran las conductas bien realizadas. Cuando la ejecución no ha sido completamente correcta, se provee al sujeto de un feedback correctivo que informa de los aspectos que necesita mejorar y simultáneamente se refuerzan los componentes correctos de la conducta y/o las mejorías observadas. Se aplica el principio de aproximaciones sucesivas o Moldeamiento.

- 8. Retroalimentación o Feedback:** La técnica del Feedback consiste en proporcionar al niño retroalimentación de su ejecución, esto es, información de cómo ha realizado la práctica de cómo ha aplicado la habilidad social que está aprendiendo inmediatamente después de que el niño ha actuado en el Role Playing y si es posible durante la realización de la práctica.

El Feedback que se utiliza es de tipo verbal y gestual fundamentalmente, pero también puede utilizarse grabado en video o cassette, puede ser dispensado por el adulto o por los iguales y se completa con el Reforzamiento.

- 9. Tareas o deberes:** El objetivo último de la enseñanza de las habilidades sociales es que el sujeto integre en su repertorio conductual las conductas y habilidades recientemente adquiridas, de forma que las ponga en juego en los escenarios naturales. Una de las estrategias más adecuadas para lograrlo son las Tareas o Deberes. Consiste en el encargo al niño de que ponga en práctica la habilidad

social que está aprendiendo en el colegio y en casa en otras situaciones nuevas y distintas.

3.3 DEFINICIÓN DE TÉRMINOS BÁSICOS

Competencia social: Grado de adecuación de la respuesta de un individuo en contextos y situaciones sociales. La competencia social depende de dos grandes grupos de habilidades: Habilidades sociales y Habilidades de autonomía personal. Hacen referencia a las habilidades y estrategias socio-cognitivas con las que el sujeto cuente en la interacción social, dentro de las competencias sociales se incluyen las habilidades sociales, el autocontrol, la autorregulación emocional, el reforzamiento social y las habilidades de resolución de problemas, puesto que permiten al individuo hacer frente con éxito a las demandas de la vida diaria. (Monjas, 2002)

Habilidades de autonomía personal: Capacidad del individuo para actuar por sí mismo eficazmente en las actividades básicas o instrumentales de la vida cotidiana aseo, vestido, alimentación, cocinar, limpiar, coger el autobús, etc. Son características que se ponen en acción en contextos personales. Influyen en la autoestima y el autoconcepto. (Monjas, 2002).

Habilidades sociales: Son comportamientos que permiten a la persona actuar según las normas socialmente deseables, permitiendo defender sus derechos y respetar los de los demás, solucionar conflictos interpersonales y expresar los sentimientos, opiniones y deseos, de manera adecuada a cada situación y de forma mutuamente satisfactoria. (Vallés, 2000).

Asertividad: Capacidad de un individuo para establecer su punto de vista de manera sincera y directa, sin sonar agresivo, pero sin volverse sumiso tampoco. Se considera que la asertividad es el término medio entre ambas cosas y que, por lo tanto, es uno de los mejores métodos de comunicación entre dos personas o más. (Monjas, 2002).

Interacción social: comportamiento de comunicación global de sujetos relacionados entre sí. Las formas y convenciones de la interacción social están marcadas por la historia y sujetas, por tanto, a un cambio permanente. Son básicamente la expresión del grado de

diferenciación del status quo social. En la interacción social los individuos se influyen mutuamente y adaptan su comportamiento frente a los demás. Cada individuo va formando su identidad específica en la interacción con los demás miembros de la sociedad en la que tiene que acreditarse. La comunicación social ha sido ampliamente utilizada como sinónimo del concepto de interacción social, pero difiere de este concepto al estar considerada como un proceso no siempre simétrico. (Monjas, 2002).

Conducta adaptativa: Grupo de habilidades conceptuales, sociales y prácticas, que las personas han aprendido, para funcionar en su vida diaria y que permiten responder a las circunstancias cambiantes de la vida y a las exigencias contextuales. (Monjas, 2002).

Programa de entrenamiento: Es un plan que se prepara y adapta según las necesidades, características y objetivos específicos de la conducta que se quiere lograr, lo cual está a su vez determinado por las características de los sujetos, cada programa contiene una clara explicación detallada del funcionamiento de cada ejercicio, el número de sesiones por semana depende siempre del tipo de programa, del tiempo y necesidades de cada persona. (Monjas, 2002).

CAPITULO IV

PRESENTACIÓN, ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS

4.1 PRESENTACIÓN DE LOS RESULTADOS

4.1.1 Confiabilidad del instrumento CHIS

Para medir la confiabilidad del instrumento se utilizó el coeficiente de consistencia Interna Alfa de Cronbach, cuya fórmula es la siguiente:

$$\alpha = \left[\frac{K}{K - 1} \right] \left[1 - \frac{\sum_{i=1}^K S_i^2}{S_t^2} \right],$$

Donde:

- S_i^2 = es la varianza del ítem i ,
- S_t^2 = es la varianza de la suma de todos los ítems
- K = es el número de preguntas o ítems.

Entonces aplicando la formula de Alfa para el cuestionario del Grupo de Control, se alcanza un porcentaje de habilidades sociales, de 77.2 % lo cual es aceptable.

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
.772	60

Para el Grupo Experimental el alfa de Cronbach es de 78.8 %, siendo ambos aceptables.

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
.788	60

4.1.2 Distribución de los datos obtenidos:

Se procede a definir la bondad de ajuste (distribución de las pruebas de cada grupo) y para ello procedemos a utilizar la prueba de Kolmogorov Smirnov cuyo resultado es el siguiente:

Para la prueba de Inicio y salida del Grupo de Control y experimental obtenemos:

Tabla 1

One-Sample Kolmogorov-Smirnov Test

		GC PRE	GC POST	GE PRE	GE POST
N		23	23	23	23
Normal Parameters ^{a,b}	Mean	170.0000	173.5652	177.3043	202.6522
	Std. Deviation	14.94231	16.14938	22.87403	12.71581
Most Extreme Differences	Absolute	.127	.121	.135	.091
	Positive	.081	.121	.076	.091
	Negative	-.127	-.110	-.135	-.067
Kolmogorov-Smirnov Z		.607	.579	.650	.438
Asymp. Sig. (2-tailed)		.855	.890	.793	.991

a. Test distribution is Normal.

b. Calculated from data.

En la Tabla 1 se observa que el nivel de significación para la Z de Kolmogorov Smirnov del grupo de control PRE y POST la significación es mayor que 0.05, por lo que se deduce que la distribución de los puntajes no difiere de la distribución normal

Lo mismo se observa que el nivel de significación para la Z de Kolmogorov Smirnov del grupo Experimental PRE y POST la significación es mayor que 0.05, por lo que se deduce que la distribución de los puntajes no difiere de la distribución normal.

4.1.3 Análisis de los resultados

Tabla 2

Parámetros descriptivos de las pruebas

	Habilidades básicas de interacción social		Habilidades para hacer amigos y amigas		Habilidades conversacionales		Habilidades relacionadas con los sentimientos, emociones y opiniones		Habilidades de solución de problemas interpersonales		Habilidades para relacionarse con los adultos		Habilidades Sociales	
	PRE	POST	PRE	POST	PRE	POST	PRE	POST	PRE	POST	PRE	POST	PRE	POST
Promedio	28.22	31.35	32.00	34.83	26.52	34.96	32.74	35.83	27.87	31.96	29.96	33.74	168.65	202.65
Varianza	20.54	4.33	48.36	14.24	25.62	8.77	20.93	8.42	24.85	10.32	17.41	6.11	666.60	161.69
Desviación Típica	4.53	2.08	6.95	3.77	5.06	2.96	4.57	2.90	4.98	3.21	4.17	2.47	25.82	12.72
Máximo	36	35	43	43	39	44	44	42	40	37	38	38	223	228
Mínimo	19	27	15	29	15	30	23	31	17	26	20	28	142	181
Rango	17	8	28	14	24	14	21	11	23	11	18	10	81	47

Grupo de Control PRE

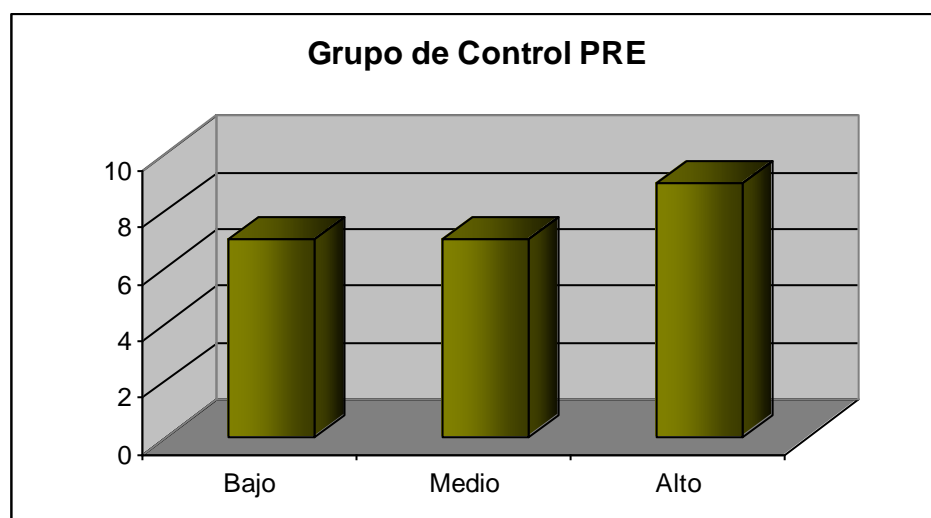
Niveles de la Dimensión del Grupo

Nivel	Min	Max
Alto	181.00	199.00
Medio	163.00	180.00
Bajo	145.00	162.00

Tabla 3

Nivel	Frecuencia	Frecuencia Porcentual
Bajo	7	30
Medio	7	30
Alto	9	40
Total	23	100

Figura 1



Interpretación: se observa que al tomar la prueba de inicio al grupo de control encontramos que se encuentra en 40 % en el nivel alto, el 30 % en el nivel medio y el 30 % en el nivel bajo.

Grupo Experimental PRE

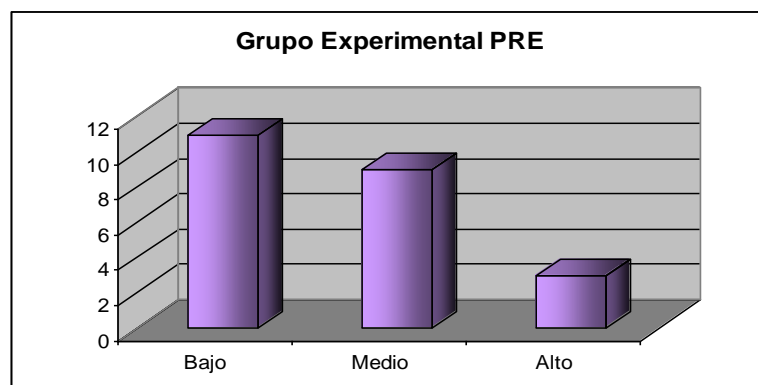
Niveles de la Dimensión del Grupo

	Min	Max
Alto	177.00	208.00
Medio	146.00	179.33
Bajo	115.00	146.67

Tabla 4

Nivel	Frecuencia Observada	Frecuencia Porcentual
Bajo	11	48
Medio	9	39
Alto	3	13
Total	23	100

Figura 2



Interpretación: se observa que al tomar la prueba de inicio al grupo experimental encontramos que se encuentra en 13 % en el nivel alto, el 39 % en el nivel medio y el 48 % en el nivel bajo

Grupo de Control POST

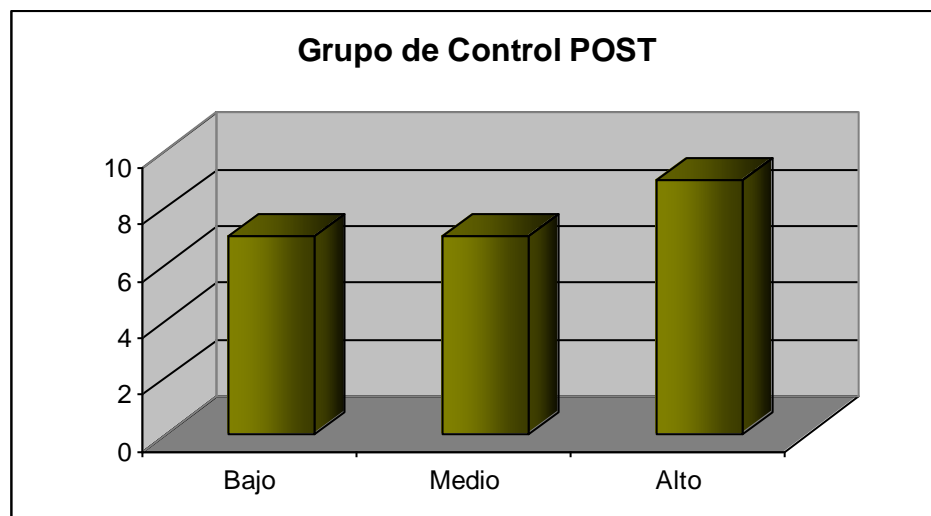
Niveles de la dimensión

Nivel	Min	Max
Alto	181.00	199.00
Medio	163.00	180.00
Bajo	145.00	162.00

Tabla 5

Nivel	Frecuencia Observada	Frecuencia Porcentual
Bajo	7	30
Medio	7	30
Alto	9	39
Total	23	100

Figura 3



Interpretación: se observa que al tomar la prueba de salida al grupo de control encontramos que el 40 % se encuentra en el nivel alto, el 30 % en el nivel medio y el 30 % en el nivel bajo.

Grupo Experimental POST

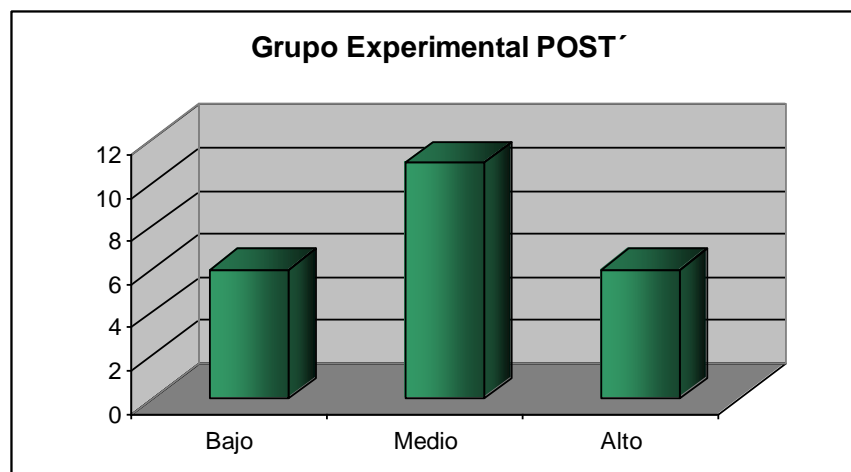
Niveles de la variable

Nivel	Min	Max
Alto	212.33	228.00
Medio	196.67	211.33
Bajo	181.00	195.67

Tabla 6

Nivel	Frecuencia Observada	Frecuencia Porcentual
Bajo	6	26
Medio	11	48
Alto	6	26
Total	23	100

Figura 4



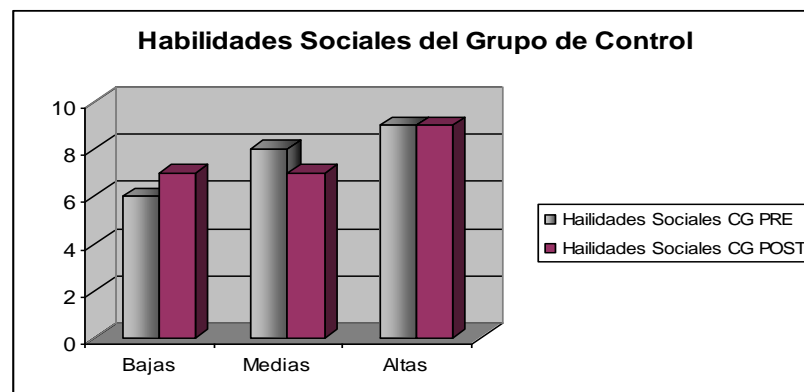
Interpretación: Observamos que al tomar la prueba de salida al grupo experimental Post el 26 % se encuentra en el nivel alto, el 48 % en el nivel medio y el 26% en el nivel bajo.

Resultados Generales

Tabla 7

Nivel	Habilidades Sociales GC PRE	Habilidades Sociales GC POST
Bajas	6	7
Medias	8	7
Altas	9	9
Total	23	23

Figura 5

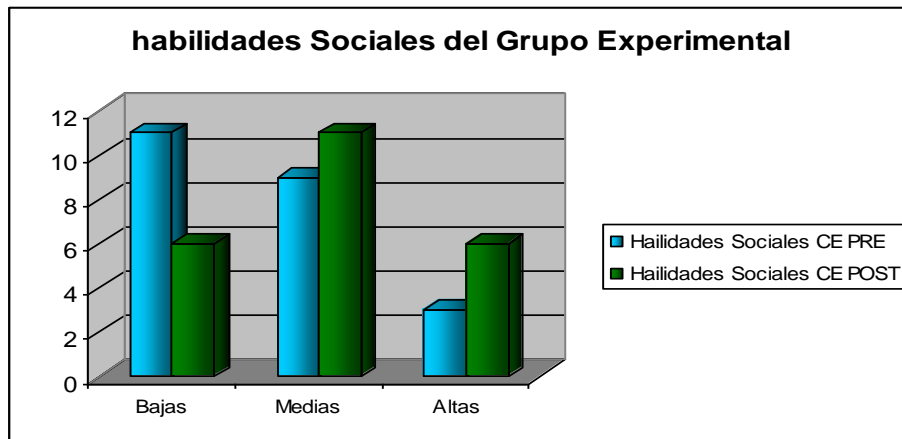


Podemos observar que el Grupo de Control no ha tenido mucho efecto debido a que no se le aplicó el Programa de Enseñanza de Habilidades de Interacción Social (PEHIS)

Tabla 8

Nivel	Habilidades Sociales GE PRE	Habilidades Sociales GE POST
Bajas	11	6
Medias	9	11
Altas	3	6
Total	23	23

Figura 6



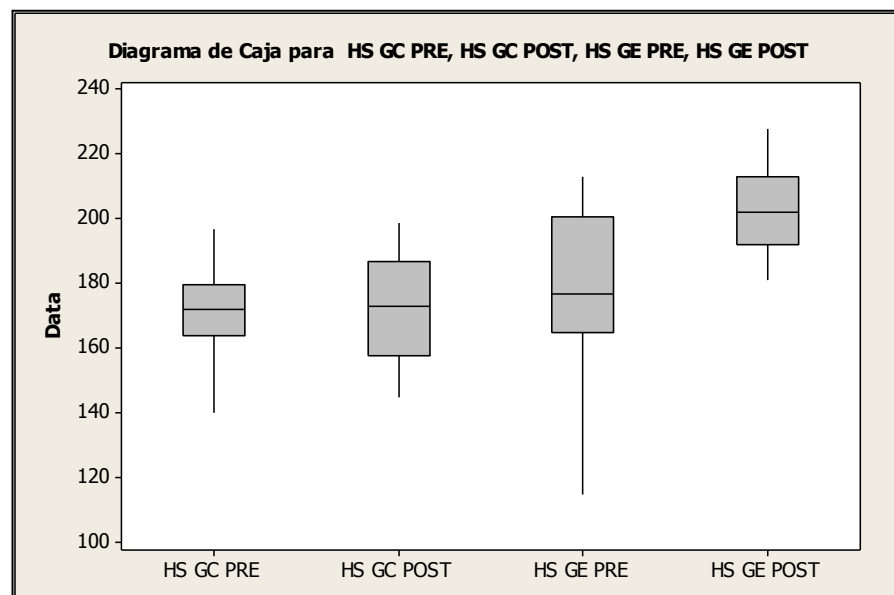
Podemos observar que el Programa de Enseñanza de Habilidades de Interacción Social (PEHIS) tiene un efecto positivo en el grupo experimental.

Estos resultados se pueden también confirmar analizando la Tabla 3 donde la media en la prueba de salida es más alta que en la prueba de entrada.

4.1.4 Prueba de hipótesis

La prueba de Kolmogorov Smirnov nos probó que las puntuaciones de las variables siguen una distribución normal

Figura 7



Así mismo en el diagrama de Caja y Bigote se puede apreciar que las varianzas son homogéneas. A pesar de lo mencionado se ha utilizado la prueba de Bartlett que es la más indicada porque las puntuaciones siguen la distribución normal.

Podemos observar en la tabla 9 que aplicando las pruebas de Bartlett y Levene, hay homogeneidad de varianzas lo que significa que para poder evaluar la diferencia de medias en los métodos se utilizaran pruebas paramétricas de Diferencia de medias mediante la prueba de t.

Tabla 9

	Prueba	
	Bartlett	Levene
Estadístico	1.82	1.325
P-Valor	0.403	0.234

El p-Valor es mayor que 0.005 por lo que aceptamos la Ho de que las varianzas son homogéneas

Antes de probar las hipótesis queremos ver si el grupo de control y el experimental en la prueba de inicio no tienen diferencias para tener un punto de partida homogéneo y aplicar el Programa de Enseñanza de Habilidades de Interacción Social (PEHIS)

Se aplicó la prueba paramétrica de t para muestras pareadas obteniéndose el siguiente resultado:

		Paired Differences					t	df	Sig. (2-tailed)
		Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference				
					Lower	Upper			
Pair 1	GC PRE - GE PRE	-7.30435	27.69548	5.77491	-19.28077	4.67208	-1.265	22	.219

Desde que $0.219 > 0.05$ no existen diferencias significativas entre ambos grupos. Se parte de dos grupos homogéneos para comparar los resultados del Programa de enseñanza de habilidades de Interacción social.

4.1.5 Pruebas de Hipótesis de trabajo

Hipótesis general

Ho: El Programa de Enseñanza de Habilidades de Interacción Social (PEHIS), no influye en las habilidades sociales de los estudiantes de 1er. Grado de la Institución Educativa “San Martín de Porres” de Educación Secundaria del distrito de Yauli – Huancavelica.

Ha: El Programa de Enseñanza de Habilidades de Interacción Social (PEHIS), si influye en las habilidades sociales de los estudiantes de 1er. Grado de la Institución Educativa “San Martín de Porres” de Educación Secundaria del distrito de Yauli – Huancavelica

Paired Samples Test

		Paired Differences					t	df	Sig. (2-tailed)
		Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference				
					Lower	Upper			
Pair 1	GE PRE - GE POST	-25.34783	15.47023	3.22577	-32.03766	-18.65800	-7.858	22	.000

Paired Samples Correlations

Pair		N	Correlation	Sig.
1	Habilidades básicas de interacción social PRE. & Habilidades básicas de interacción social POST.	23	.787	.000

Interpretación: Siendo el Nivel de significancia $0.000 < 0.05$, entre el Pre Test y el Pos Test del grupo experimental, se rechaza la hipótesis nula y se acepta la Ha. Por tanto, se puede afirmar que El Programa de Enseñanza de Habilidades de Interacción Social (PEHIS) si influye directamente y significativamente en las habilidades Sociales

Hipótesis específica 1

Ho: El Programa de Enseñanza de Habilidades de Interacción Social (PEHIS), no influye en el factor Habilidades básicas de interacción social, en estudiantes de 1er. Grado de la Institución Educativa “San Martín de Porres” de secundaria del distrito de Yauli.

Ha: El Programa de Enseñanza de Habilidades de Interacción Social (PEHIS), si influye en el factor Habilidades básicas de interacción social, en estudiantes de 1er. Grado de la Institución Educativa “San Martín de Porres” de secundaria del distrito de Yauli.

Paired Samples Test

		Paired Differences					t	df	Sig. (2-tailed)
		Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference				
					Lower	Upper			
Pair 1	Habilidades básicas de interacción social PRE. - Habilidades básicas de interacción social POST.	-3.13043	3.16665	.66029	-4.49980	-1.76107	-4.741	22	.000

Paired Samples Correlations

		N	Correlation	Sig.
Pair 1	Habilidades básicas de interacción social PRE. & Habilidades básicas de interacción social POST.	23	.787	.000

Interpretación: Siendo el Nivel de significancia $0.000 < 0.05$, entre el Pre Test y el Pos Test del grupo experimental, se rechaza la hipótesis nula y se acepta la Ha. Por tanto, se puede afirmar que El Programa de Enseñanza de Habilidades de Interacción Social (PEHIS) si influye positivamente y significativamente en el factor Habilidades básicas de interacción social, en estudiantes de 1er. Grado de la Institución Educativa “San Martín de Porres” de secundaria del distrito de Yauli

Hipótesis específica 2

Ho: El Programa de Enseñanza de Habilidades de Interacción Social (PEHIS), no influye en el factor Habilidades para hacer amigos y amigas, en estudiantes de 1er. Grado de la Institución Educativa “San Martín de Porres” de secundaria del distrito de Yauli.

Ha: El Programa de Enseñanza de Habilidades de Interacción Social (PEHIS), si influye en el factor Habilidades para hacer amigos y amigas, en estudiantes de 1er. Grado de la Institución Educativa “San Martín de Porres” de secundaria del distrito de Yauli.

Paired Samples Test

		Paired Differences					t	df	Sig. (2-tailed)
		Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference				
					Lower	Upper			
Pair 1	Habilidades para hacer amigos y amigas PRE. - Habilidades para hacer amigos y amigas POST	-2.82609	4.31332	.89939	-4.69131	-.96087	-3.142	22	.005

Paired Samples Correlations

		N	Correlation	Sig.
Pair 1	Habilidades para hacer amigos y amigas PRE. & Habilidades para hacer amigos y amigas POST	23	.838	.000

Interpretación: Siendo el Nivel de significancia $0.000 < 0.05$, entre el Pre Test y el Pos Test del grupo experimental, se rechaza la hipótesis nula y se acepta la Ha. Por tanto, se puede afirmar que El Programa de Enseñanza de Habilidades de Interacción Social (PEHIS) si influye en el factor Habilidades para hacer amigos y amigas, en estudiantes de 1er. Grado de la Institución Educativa “San Martín de Porres” de secundaria del distrito de Yauli.

Hipótesis específica 3

Ho: El Programa de Enseñanza de Habilidades de Interacción Social (PEHIS), no influye en el factor Habilidades conversacionales, en estudiantes de 1er. Grado de la Institución Educativa “San Martín de Porres” de secundaria del distrito de Yauli.

Ha: El Programa de Enseñanza de Habilidades de Interacción Social (PEHIS), si influye en el factor Habilidades conversacionales, en estudiantes de 1er. Grado de la Institución Educativa “San Martín de Porres” de secundaria del distrito de Yauli

Paired Samples Test

		Paired Differences					t	df	Sig. (2-tailed)
		Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference				
					Lower	Upper			
Pair 1	Habilidades conversacionales PRE - Habilidades conversacionales POST	-8.43478	3.81178	.79481	-10.08312	-6.78645	-10.612	22	.000

Paired Samples Correlations

		N	Correlation	Sig.
Pair 1	Habilidades conversacionales PRE & Habilidades conversacionales POST	23	.663	.001

Interpretación: Siendo el Nivel de significancia $0.000 < 0.05$, entre el Pre Test y el Pos Test del grupo experimental, se rechaza la hipótesis nula y se acepta la Ha. Por tanto, se puede afirmar que El Programa de Enseñanza de Habilidades de Interacción Social (PEHIS) si influye positiva y significativamente en el factor Habilidades conversacionales, en estudiantes de 1er. Grado de la Institución Educativa “San Martín de Porres” de secundaria del distrito de Yauli.

Hipótesis específica 4

Ho: El Programa de Enseñanza de Habilidades de Interacción Social (PEHIS), no influye en el factor Habilidades relacionadas con los sentimientos, emociones y opiniones, en estudiantes de 1er. Grado de la Institución Educativa “San Martín de Porres” de secundaria del distrito de Yauli.

Ha: El Programa de Enseñanza de Habilidades de Interacción Social (PEHIS), si influye en el factor Habilidades relacionadas con los sentimientos, emociones y opiniones, en estudiantes de 1er. Grado de la Institución Educativa “San Martín de Porres” de secundaria del distrito de Yauli

Paired Samples Test

		Paired Differences					t	df	Sig. (2-tailed)
		Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference				
					Lower	Upper			
Pair 1	Habilidades relacionadas con los sentimientos, emociones y opiniones PRE - Habilidades relacionadas con los sentimientos, emociones y opiniones POST	-3.08696	3.89537	.81224	-4.77144	-1.40247	-3.801	22	.001

		N	Correlation	Sig.
Pair 1	Habilidades relacionadas con los sentimientos, emociones y opiniones PRE & Habilidades relacionadas con los sentimientos, emociones y opiniones POST	23	.534	.009

Interpretación: Siendo el Nivel de significancia $0.000 < 0.05$, entre el Pre Test y el Pos Test del grupo experimental, se rechaza la hipótesis nula y se acepta la Ha. Por tanto, se

puede afirmar que El Programa de Enseñanza de Habilidades de Interacción Social (PEHIS) si influye positiva y significativamente en el factor Habilidades relacionadas con los sentimientos, emociones y opiniones, en estudiantes de 1er. Grado de la Institución Educativa “San Martín de Porres” de secundaria del distrito de Yauli.

Hipótesis específica 5

Ho: El Programa de Enseñanza de Habilidades de Interacción Social (PEHIS), no influye en el factor Habilidades de solución de problemas interpersonales, en estudiantes de 1er. Grado de la Institución Educativa “San Martín de Porres” de secundaria del distrito de Yauli.

Ha: El Programa de Enseñanza de Habilidades de Interacción Social (PEHIS), si influye en el factor Habilidades de solución de problemas interpersonales, en estudiantes de 1er. Grado de la Institución Educativa “San Martín de Porres” de secundaria del distrito de Yauli

Paired Samples Test

		Paired Differences					t	df	Sig. (2-tailed)
		Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference				
					Lower	Upper			
Pair 1	Habilidades de solución de problemas interpersonales PRE - Habilidades de solución de problemas interpersonales POST	-4.08696	3.70397	.77233	-5.68867	-2.48524	-5.292	22	.000

Paired Samples Correlations

		N	Correlation	Sig.
Pair 1	Habilidades de solución de problemas interpersonales PRE & Habilidades de solución de problemas interpersonales POST	23	.670	.000

Interpretación: Siendo el Nivel de significancia $0.000 < 0.05$, entre el Pre Test y el Pos Test del grupo experimental, se rechaza la hipótesis nula y se acepta la Ha. Por tanto, se puede afirmar que El Programa de Enseñanza de Habilidades de Interacción Social (PEHIS) si influye positiva y significativamente en el factor Habilidades de solución de problemas interpersonales, en estudiantes de 1er. Grado de la Institución Educativa “San Martín de Porres” de secundaria del distrito de Yauli.

Hipótesis específica 6

Ho: El Programa de Enseñanza de Habilidades de Interacción Social (PEHIS), no influye en el factor Habilidades para relacionarse con los adultos, en estudiantes de 1er. Grado de la Institución Educativa “San Martín de Porres” de secundaria del distrito de Yauli.

Ha: El Programa de Enseñanza de Habilidades de Interacción Social (PEHIS), si influye en el factor Habilidades para relacionarse con los adultos, en estudiantes de 1er. Grado de la Institución Educativa “San Martín de Porres” de secundaria del distrito de Yauli.

Paired Samples Test

		Paired Differences				t	df	Sig. (2-tailed)	
		Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference				
					Lower				Upper
Pair 1	Habilidades para relacionarse con los adultos PRE - Habilidades para relacionarse con los adultos POST	-3.78261	3.66750	.76473	-5.36856	-2.19666	-4.946	22	.000

Paired Samples Correlations

		N	Correlation	Sig.
Pair 1	Habilidades para relacionarse con los adultos PRE & Habilidades para relacionarse con los adultos POST	23	.488	.018

Interpretación: Siendo el Nivel de significancia $0.000 < 0.05$, entre el Pre Test y el Pos Test del grupo experimental, se rechaza la hipótesis nula y se acepta la Ha. Por tanto, se puede afirmar que El Programa de Enseñanza de Habilidades de Interacción Social (PEHIS) si influye positiva y significativamente en el factor Habilidades para relacionarse con los adultos, en estudiantes de 1er. Grado de la Institución Educativa “San Martín de Porres” de secundaria del distrito de Yauli.

4.1.6 Discusión de resultados

Luego de haber aprobado las pruebas de Hipótesis de la presente investigación podemos mencionar lo siguiente:

El Programa de Enseñanza de Habilidades de Interacción Social (PEHIS) si influye positiva y significativamente en la mejora de las habilidades sociales de los estudiantes en Habilidades básicas de interacción social, Habilidades para hacer amigos y amigas, Habilidades conversacionales, Habilidades relacionadas con los sentimientos, emociones y opiniones, Habilidades de solución de problemas interpersonales y en Habilidades para relacionarse con los adultos.

No se ha reflejado nada en el grupo de Control.

Podemos resumir lo manifestado en la siguiente Tabla.:

	Habilidades básicas de interacción social		Habilidades para hacer amigos y amigas		Habilidades conversacionales		Habilidades relacionadas con los sentimientos, emociones y opiniones		Habilidades de solución de problemas interpersonales		Habilidades para relacionarse con los adultos		Habilidades Sociales	
	PRE	POST	PRE	POST	PRE	POST	PRE	POST	PRE	POST	PRE	POST	PRE	POST
Prueba de t	4.741		3.142		10.612		3.801		5.292		4.946		7.859	
P-valor	0.000		0.005		0.000		0.001		0.000		0.000		0.000	
Correlación	0.488		0.67		0.534		0.663		0.838		0.767		0.766	
P-valor	0.018		0.000		0.009		0.000		0.000		0.000		0.000	
Significación	Si		Si		Si		Si		Si		Si		Si	

La t de la tabla es 1.717 al 95 % de nivel de confianza y todas son mayores que ésta, es decir, caen en la región crítica de aceptación de cada una de las hipótesis alternas.

CONCLUSIONES

Como resultado de la presente Investigación podemos resumir las conclusiones siguientes:

PRIMERA: La presente investigación demuestra que El Programa de Enseñanza de Habilidades de Interacción Social (PEHIS), influye positivamente y significativamente en las habilidades sociales de los estudiantes de 1er. grado de la Institución Educativa “San Martín de Porres” de educación secundaria del distrito de Yauli – Huancavelica.

SEGUNDA: El Programa de Enseñanza de Habilidades de Interacción Social (PEHIS), influye positivamente y significativamente en el factor habilidades básicas de interacción social, en estudiantes de 1er. grado de la Institución Educativa “San Martín de Porres” de secundaria del distrito de Yauli.

TERCERA: El Programa de Enseñanza de Habilidades de Interacción Social (PEHIS), influye positivamente y significativamente en el factor Habilidades para hacer amigos y amigas, en estudiantes de 1er. grado de la Institución Educativa “San Martín de Porres” de secundaria del distrito de Yauli

CUARTA: El Programa de Enseñanza de Habilidades de Interacción Social (PEHIS), influye positivamente en el factor Habilidades conversacionales, en estudiantes de 1er.

Grado de la Institución Educativa “San Martín de Porres” de secundaria del distrito de Yauli.

QUINTA: El Programa de Enseñanza de Habilidades de Interacción Social (PEHIS), influye positivamente y significativamente en el factor Habilidades relacionadas con los sentimientos, emociones y opiniones, en estudiantes de 1er. grado de la Institución Educativa “San Martín de Porres” de secundaria del distrito de Yauli.

SEXTA: El Programa de Enseñanza de Habilidades de Interacción Social (PEHIS), influye positivamente y significativamente en el factor Habilidades de solución de problemas interpersonales, en estudiantes de 1er. grado de la Institución Educativa “San Martín de Porres” de secundaria del distrito de Yauli

SÉPTIMA: El Programa de Enseñanza de Habilidades de Interacción Social (PEHIS), influye positivamente en el factor Habilidades para relacionarse con los adultos, en estudiantes de 1er. grado de la Institución Educativa “San Martín de Porres” de secundaria del distrito de Yauli.

RECOMENDACIONES

PRIMERA: Las organizaciones sociales de salud, de educación, comunitarias y políticas deben dejar que adolescentes y jóvenes aporten su visión del mundo, sus habilidades sociales y, sobre todo, su energía para el empoderamiento personal y social, constituyéndose así, una vía de modernización, una forma de aprovechar oportunidades y fortalecer el tejido social.

SEGUNDA: Promover políticas educacionales que incluyan el desarrollo de programas sociales con la intervención de los jóvenes y adolescentes, a fin de que se asegure el éxito de éstos y que se mejore el vínculo entre escuela, familia y comunidad.

TERCERA: Se deben crear oportunidades para que los adolescentes se involucren y adopten conductas saludables por medio de información, desarrollo de competencias sociales y habilidades para la vida y así se refuerce la articulación entre la escuela, la comunidad, región y el ámbito nacional, con adecuada distribución de roles y funciones, desarrollando programas articulados, focalizados y con protagonismo juvenil.

CUARTA: Incorporar el enfoque de género en la capacitación de los adolescentes con respecto al desarrollo de habilidades sociales, promoviendo la equidad de género y considerar el desarrollo pleno de los seres humanos sin encasillamientos de "masculino" y "femenino".

QUINTA: Apoyar la transición a la edad adulta y promover la inserción laboral. Hay que brindar oportunidades para que los y las adolescentes conozcan las expectativas de los adultos, y aprendan y practiquen papeles adultos en un ambiente positivo, estableciendo un puente entre el sistema educativo formal y la estructura productiva.

SÉXTA: Que los resultados de la presente investigación sirvan de base para futuras investigaciones en otros ámbitos del país y en otros niveles educativos.

REFERENCIAS

- Alfonso, M. y Quispe, E. (2009). Tesis: *Nivel de desarrollo de las habilidades sociales en los estudiantes de la EAP de Educación Especial de la UNH. Huancavelica.*
- Álvarez, H. (1999). *Las Habilidades Sociales: Programa de Enseñanza de las Habilidades Sociales en Educación Primaria Nivel 1 (1°, 2° y 3°)*. Málaga: Aljibe S.A.
- Arancibia, V., Herrera, P. y Strasser, C. (1999). *Psicología de la educación*. Universidad Católica de Chile.
- Arancibia, V., Herrera, P. y Strasser, K. (2007). *Manual de psicología educacional*. 6ta. Edic. Universidad Católica de Chile.
- Arellano, M. (2012). Tesis: *Efectos de un programa de intervención psicoeducativa para la optimización de las habilidades sociales de alumnos de 1er. Grado de Educación secundaria del Centro Educativo Diocesano “El Buen pastor”*. Tesis para obtener el Grado Académico de Magister en Psicología Educativa. UNMSM.
- Argyle, M. (1994). *Psicología del comportamiento interpersonal*. Madrid. Edit. Madrid.
- Baluarte, A. (2004). Tesis: *Influencia de un Programa de Entrenamiento en Habilidades Sociales, en las habilidades de comunicación e integración Social de jóvenes con RML y RMM*. Tesis para optar el Grado Académico de Magister en Psicología Clínica en la UNMSM.
- Ballester, R. y Gil Ma.D. (2002). *Habilidades sociales*. Síntesis S.A. Madrid.
- Bandura, A. (1987-A). *Teoría del aprendizaje social*. Madrid, España. Editorial Espasa. Calpe.
- Bandura, A. (1987-B). *Pensamiento y acción: Fundamentos sociales*, Martínez Roca, Barcelona.
- Bandura, A. y Walters, R. H. (1978). *Aprendizaje social y desarrollo de la personalidad*. Alianza. Madrid.
- Belito, J. (2006). Tesis: *Relación entre el nivel de asertividad y el rendimiento académico de los estudiantes de la Facultad de enfermería de la UNH – 2005. Huancavelica.*

- Bolívar, A. (1995). *La evaluación de valores y actitudes. Hacer reforma*. Editorial Anaya. Madrid.
- Bonilla, E. y Rodríguez, P. (1997). *Más allá del dilema de los métodos. La investigación en ciencias sociales*. 3ra. Edición. Santafé de Bogotá.
- Caballo, V. (1999). *Manual de evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales*. Madrid. Siglo XXI de España Editores.
- Carrasco, S. (2006). *Metodología de la investigación científica*. Edit. San Marcos. Lima.
- Carrera, F. (2012). Tesis: *Relación de Las habilidades sociales y sexualidad saludable en adolescentes de las instituciones educativas de educación secundaria de la región de Huancavelica – 2012*. Huancavelica.
- Cencia, M. (2004), Tesis: *Módulo de afianzamiento de habilidades sociales y su influencia en la actitud de adolescentes frente al consumo de alcohol del 4to. Año del Colegio La Victoria de Ayacucho 2002*.
- Choque, R (2007), Tesis: *Eficiencia del programa educativo de habilidades para la vida en adolescentes de una institución educativa del distrito de Huancavelica, 2006*. Tesis doctoral. Universidad Cayetano Heredia, Lima.
- Choque, R., Larrauri J. y Chirinos, L. (2009). UNMSM. *Eficacia de un Programa educativo de habilidades para la vida en el marco de las escuelas promotoras de salud, en adolescentes escolares de una Institución del distrito de Huancavelica, Perú, implementado en el año escolar 2006*.
- Cohem, S., Esterkind, A., Lacunza, A., Caballero, S. y Martinenghi, C. (2010). Tesis: *Habilidades sociales y contexto sociocultural un estudio con adolescentes a través del BAS-3. (2019)*. En Revista iberoamericana de diagnóstico y evaluación psicológica, ISSN 1135-3848, Vol. 1, N°. 29, 2010, págs. 167-185.
- Contreras, P. (2008). Tesis: *Relación entre las habilidades sociales, estilos de aprendizaje, personalidad y rendimiento académico en estudiantes de psicología de una universidad de Lima*. Tesis para optar el Grado Académico de Doctora en Psicología. UNMSM.
- Contini de González, E. N. (2008). Tesis: *Habilidades interpersonales y éxito personal y social*. Universidad de Palermo, Italia.

- De la Cruz, F. y Valdivia, G. (2007). Tesis: *Nivel de desarrollo de las habilidades sociales de los alumnos del 4to grado de secundaria de las instituciones educativas San Martín de Porres – Yauli y Ramón Castilla Marquezado – Huancavelica.*
- Dioses, A. (2000) Tesis: *Efectos de un Programa de Habilidades Básicas en el desarrollo social de niños diagnosticados con trastorno de lenguaje expresivo – comprensivo de tipo disfásico pertenecientes a una condición socioeconómica baja.* Publicado en la Revista de Investigación en Psicología. Instituto de investigaciones psicológicas de la UNMSM. Volumen 4 N° 1, Lima, mayo del 2000.
- ENHAO – INEI, (2012). *Encuesta Nacional de Hogares sobre condiciones de vida.* Lima.
- Escobedo, H. (1993). *Psicología cognitiva. Proyecto SIIIE.* Colombia.
- Gismero, E. (2000). *Manual de la Escala de Habilidades sociales (EHS).* Publicaciones de Psicología Aplicada. TEA Ediciones S.A. Madrid.
- Goldstein, A. (1989). *Habilidades sociales y autocontrol en la adolescencia: Un programa de enseñanza.* Martínez Roca S.A. Barcelona.
- González, L. F. (2011). *Antecedentes de la psicología en Rusia antes de la revolución octubre. En El pensamiento de Vigotsky.* Trillas. México.
- Gutierrez, F. (2004). Tesis: *La formación profesional en el desarrollo de las habilidades sociales de los egresados 2002 de la Facultad de Educación – UNH.* Huancavelica.
- Hernandez, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2006). *Metodología de la investigación.* Edit. McGraw – Hill. México.
- Hidalgo, C. y Abarca, N. (1992) *Comunicación interpersonal: programa de entrenamiento en habilidades sociales.* Edit. Universitaria. Santiago de Chile.
- Huamán, S. (2010). Tesis: *Las habilidades sociales de los estudiantes del II y X Ciclo de la EAP de Educación Primaria de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional de Huancavelica – 2009.*
- Inglés, C., Martínez-Monteagudo, M., Delgado, B., Torregrosa, M., Redondo, J., Benavides, G., García, J., y García-López, L. (2014). Tesis: *Prevalencia de la conducta agresiva, conducta prosocial y ansiedad social en una muestra de adolescentes españoles. Un estudio comparativo.*

- Kelly, J. (2002). *Entrenamiento de las habilidades sociales*. Desclée de Brouwer, S.A. Bilbao.
- Lacunza, A. (2009), Tesis: *Las habilidades sociales en niños preescolares en contextos de pobreza*. S.M. de Tucumán Argentina.
- León, S.; Barriga, T.; Gómez, B.; González, S.; Medina, F.; Cantero, J. (1998). *Psicología social: Orientaciones teóricas y ejercicios prácticas*. McGraw-Hill. Madrid.
- Meléndez, R. (2006). Kant y la matemática. En Hoyos, L. E.; Serrano, G., & Patarroyo, C. (Eds.), *Kant: Entre la sensibilidad y la Razón* (pp. 43-58). Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Monjas, M. (2002). *Programa de Enseñanza de Habilidades de Interacción Social* (PEHIS). CEPE. Madrid.
- Orozco, G. (1997). *La investigación en comunicación desde la perspectiva cualitativa*. México, Instituto Mexicano para el Desarrollo Comunitario. (IMEC).
- Ovejero, A. (1998). *Las relaciones humanas. Psicología social teórica y aplicada*. Segunda impresión - 2007. Biblioteca Nueva S.L.Madrid.
- Oyarzun, G., Pino, E. y Oyarzún, M. (2012). Tesis: *Habilidades sociales y Rendimiento académico. Una mirada desde el género*. Universidad de Magallanes, Punta Arenas – Chile Escuela de Psicología.
- Patarroyo, C. (2006). Kant y Hume: *La respuesta a un escéptico*. En Hoyos, L., E., Serrano, G., & Patarroyo, C. (Eds.). *Kant: Entre la sensibilidad y la Razón* (pp. 73-104). Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Pecho, J. (1995) Tesis: *Habilidades sociales, autoestima y percepción de autoritarismo paterno en función del sexo y el periodo cronológico en niños y adolescentes de condición socio económica baja que reciben apoyo no gubernamental*. Tesis para optar el título de Psicólogo en la UNMSM. Lima.
- Romero, C. (2012). *Fundamentos epistemológicos del conductismo: De la causalidad moderna hacia el pragmatismo*. Revista Iberoamericana de psicología. Ciencia y Tecnología.
- Rorty, R. (2000). *Dewey entre Hegel y Darwin*. En *Verdad y progreso: Escritos filosóficos 3*. Paidós. Barcelona.

- Sánchez, H. (1998). *Metodología y diseño en la investigación científica*. Edit. Mantaro. Lima.
- Schunk, D. (1997). *Teorías del aprendizaje*. Segunda edición. Edit. Pearso. UNAM. México.
- Solís, A. (1991). *Metodología de la investigación jurídico social*. PRINCELINNESS. EIRL. Lima.
- Sparrow C. (2007). Tesis: *Efectos de un Programa de Entrenamiento en Habilidades Sociales en un grupo de jóvenes con esquizofrenia*. Tesis para optar el Título de Psicólogo. UNMSM – Lima.
- Vallés, A. y Vallés, C. (1996). *Las habilidades sociales en la escuela. Una propuesta curricular*. Edit. EOS. Madrid.
- Vallés, A. (2000). *Programa para la competencia social y la convivencia: Habilidades sociales*. Ediciones Libro Amigo. Lima.
- Vela, G. (2008). Tesis: *Desarrollo de la asertividad mediante el programa de resiliencia “Sayari” en estudiantes de Educación Básica Alternativa*. Tesis para optar el grado de maestría en la Universidad Nacional San Agustín de Arequipa.
- Velásquez, C. (2008). Tesis: *Habilidades sociales y filosofía de vida en alumnos de secundaria con y sin participación en actos violentos de Lima Metropolitana*. Revista de Investigación en Psicología. Instituto de investigaciones psicológicas de la UNMSM. Volumen 12 N° 1, Lima, julio del 2009.

ANEXOS

MATRIZ DE CONSISTENCIA

	Problema	Objetivo	Hipótesis	Variables
General	¿Cómo influye el Programa de Enseñanza de Habilidades de Interacción Social (PEHIS), en las habilidades sociales de los estudiantes de 1er. Grado de la Institución secundaria “San Martín de Porres” del distrito Yauli de la provincia de Huancavelica?	Determinar la influencia del Programa de Enseñanza de Habilidades de Interacción Social (PEHIS), en las habilidades sociales de los estudiantes de 1er. Grado de la Institución Educativa “San Martín de Porres” de Educación Secundaria del distrito Yauli de la provincia de Huancavelica.	El Programa de Enseñanza de Habilidades de Interacción Social (PEHIS), influye positivamente en las habilidades sociales de los estudiantes de 1er. Grado de la Institución Educativa secundaria “San Martín de Porres” del distrito de Yauli de la provincia de Huancavelica.	<p>Variable Independiente Programa de Enseñanza de Habilidades de Interacción social (PEHIS) Dimensiones:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Habilidades básicas de interacción social. - Habilidades para hacer amigos y amigas. - Habilidades conversacionales. - Habilidades relacionadas con los sentimientos, emociones y opiniones. - Habilidades de solución de problemas interpersonales. - Habilidades para relacionarse con los adultos. <p>Variable Dependiente: Habilidades sociales</p> <ul style="list-style-type: none"> - Habilidades básicas de interacción social. - Habilidades para hacer amigos y amigas. - Habilidades conversacionales.
Específicos	- ¿Cómo influye el Programa de Enseñanza de Habilidades de Interacción Social (PEHIS) en el factor Habilidades básicas de interacción social, en estudiantes del 1er. Grado de la Institución Educativa “San Martín de Porres” de educación secundaria del distrito de Yauli?.	- Determinar la influencia del Programa de Enseñanza de Habilidades de Interacción Social (PEHIS) en el factor Habilidades básicas de interacción social, en estudiantes de 1er. Grado de secundaria de la Institución Educativa “San Martín de Porres” del distrito de Yauli.	H1: El Programa de Enseñanza de Habilidades de Interacción Social (PEHIS), influye en el factor Habilidades básicas de interacción social, en estudiantes de 1er. Grado de educación secundaria de la Institución Educativa “San Martín de Porres” del distrito de Yauli.	
	- ¿Cómo influye el Programa de Enseñanza de Habilidades de Interacción Social (PEHIS) en el factor Habilidades para hacer amigos y amigas en estudiantes del 1er. Grado de la Institución Educativa “San Martín de Porres” de educación secundaria del distrito de Yauli?.	- Determinar la influencia del Programa de Enseñanza de Habilidades de Interacción Social (PEHIS) en el factor Habilidades para hacer amigos y amigas, en estudiantes de 1er. Grado de secundaria de la Institución Educativa “San Martín de Porres” del distrito de Yauli.	H2: El Programa de Enseñanza de Habilidades de Interacción Social (PEHIS), influye en el factor Habilidades para hacer amigos y amigas, en estudiantes de 1er. Grado de educación secundaria de la Institución Educativa “San Martín de Porres” del distrito de Yauli.	
	- ¿Cómo influye el Programa de Enseñanza de Habilidades de Interacción Social (PEHIS) en el factor Habilidades conversacionales en estudiantes del 1er. Grado de la Institución Educativa “San Martín de Porres” de educación secundaria del distrito de Yauli?.	- Determinar la influencia del Programa de Enseñanza de Habilidades de Interacción Social (PEHIS) en el factor Habilidades conversacionales, en estudiantes de 1er. Grado de secundaria de la Institución Educativa de “San Martín de Porres” del distrito de Yauli.	H3: El Programa de Enseñanza de Habilidades de Interacción Social (PEHIS), influye en el factor Habilidades conversacionales, en estudiantes de 1er. Grado de educación secundaria de la Institución Educativa “San Martín de Porres” del distrito de Yauli.	

<p>- ¿Cómo influye el Programa de Enseñanza de Habilidades de Interacción Social (PEHIS) en el factor Habilidades relacionadas con los sentimientos, emociones y opiniones en estudiantes del 1er. Grado de la Institución Educativa “San Martín de Porres” de educación secundaria del distrito de Yauli?.</p>	<p>- Determinar la influencia del Programa de Enseñanza de Habilidades de Interacción Social (PEHIS) en el factor Habilidades relacionadas con los sentimientos, emociones y opiniones, en estudiantes de 1er. Grado de secundaria de la Institución Educativa “San Martín de Porres” del distrito de Yauli.</p>	<p>H4: El Programa de Enseñanza de Habilidades de Interacción Social (PEHIS), influye en el factor Habilidades relacionadas con los sentimientos, emociones y opiniones, en estudiantes de 1er. Grado de educación secundaria de la Institución Educativa “San Martín de Porres” del distrito de Yauli.</p>	<p>- Habilidades relacionadas con los sentimientos, emociones y opiniones. - Habilidades de solución de problemas interpersonales. - Habilidades para relacionarse con los adultos.</p>
<p>- ¿Cómo influye el Programa de Enseñanza de Habilidades de Interacción Social (PEHIS) en el factor Habilidades de solución de problemas interpersonales, en estudiantes del 1er. Grado de la Institución Educativa “San Martín de Porres” de educación secundaria del distrito de Yauli?.</p>	<p>- Determinar la influencia del Programa de Enseñanza de Habilidades de Interacción Social (PEHIS) en el factor Habilidades de solución de problemas interpersonales, en estudiantes de 1er. Grado de secundaria de la Institución Educativa “San Martín de Porres” del distrito de Yauli.</p>	<p>H5: El Programa de Enseñanza de Habilidades de Interacción Social (PEHIS), influye en el factor Habilidades de solución de problemas interpersonales, en estudiantes de 1er. Grado de educación secundaria de la Institución Educativa “San Martín de Porres” del distrito de Yauli</p>	
<p>- ¿Cómo influye el Programa de Enseñanza de Habilidades de Interacción Social (PEHIS) en el factor Habilidades para relacionarse con los adultos, en estudiantes del 1er. Grado de la Institución Educativa “San Martín de Porres” de educación secundaria del distrito de Yauli?.</p>	<p>- Determinar la influencia del Programa de Enseñanza de Habilidades de Interacción Social (PEHIS) en el factor Habilidades para relacionarse con los adultos en estudiantes de 1er. Grado de secundaria de la Institución Educativa “San Martín de Porres” del distrito de Yauli.</p>	<p>H6: El Programa de Enseñanza de Habilidades de Interacción Social (PEHIS), influye en el factor Habilidades para relacionarse con los adultos, en estudiantes de 1er. Grado de educación secundaria de la Institución Educativa “San Martín de Porres” del distrito de Yauli.</p>	

CUESTIONARIO DE HABILIDADES DE INTERACCIÓN SOCIAL (CHIS) AUTOINFORME

AUTORA: MONJAS CASARES

Nombre del/a alumno/a:**Fecha:**.....

Colegio:**Sección:**.....

Instrucciones: Lee el contenido de cada frase y coloca un aspa (X) en el número que mejor describa tu forma de actuar teniendo en cuenta las siguientes calificaciones:

- 1 Significa que no hago la conducta nunca.
- 2 Significa que no hago la conducta casi nunca.
- 3 Significa que hago la conducta bastantes veces.
- 4 significa que hago la conducta casi siempre.
- 5 Significa que hago la conducta siempre.

N°	ITEM	Calificación				
		1	2	3	4	5
06	- Saludo amablemente a los demás.					
13	- Me río con otras personas cuando sé que es correcto.					
22	- Respondo adecuadamente cuando otros me saludan.					
24	- Pido favores a otras personas cuando necesito algo.					
26	- Sonrío a los demás en las situaciones adecuadas.					
36	- Respondo adecuadamente cuando otros chicos y chicas se dirigen a mí de modo amable y adecuado.					
43	- Me presento ante otras personas cuando es necesario.					
45	- Hago favores a otras personas en distintas ocasiones.					
57	- Presento a otras personas que no se conocen entre sí.					
59	- Cuando me relaciono con otros chicos y chicas, pido las cosas por favor, digo gracias, me disculpo, etc.					
11	- Ayudo a otros chicos y chicas cuando me necesitan.					
15	- Pido ayuda a otras personas cuando lo necesito.					
19	- Felicito y digo cosas bonitas a otros chicos y chicas.					
21	- Respondo correctamente cuando otro/a chico/a me pide que juegue o realice otra actividad con él/ella.					
25	- Coopero con otros chicos y chicas en diversas actividades y juegos (participo, doy sugerencias, animo, etc.).					
31	- Respondo adecuadamente cuando otras personas me halagan y felicitan.					
32	- Comparto mis cosas con los otros chicos y chicas.					

37	- Me junto con otros chicos y chicas que están jugando o realizando una actividad.					
44	- Respondo de modo apropiado cuando otros chicos y chicas quieren unirse conmigo a jugar o realizar otra actividad.					
55	- Inicio juegos y otras actividades con otros chicos y chicas.					
17	- Respondo correctamente cuando los demás quieren terminar la conversación.					
34	- Cuando hablo con otra persona, escucho lo que me dice, respondo a lo que me pregunta y digo lo que yo pienso y siento.					
35	- Cuando converso con otros chicos y chicas, termino la conversación de modo adecuado.					
39	- Respondo adecuadamente cuando otros chicos y chicas quieren entrar en nuestra conversación.					
41	- Respondo adecuadamente cuando otros chicos y chicas quieren iniciar una conversación conmigo.					
46	- Me uno a la conversación que tienen otros chicos y chicas.					
50	- Cuando tengo una conversación con los demás, participo activamente (cambio de tema, intervengo, etc.)					
53	- Inicio conversaciones con otros chicos y chicas.					
58	- Cuando hablo con un grupo de chicos y chicas, participo de acuerdo a las normas establecidas.					
60	- Cuando tengo una conversación en grupo, intervengo cuando es necesario.					
03	- Pienso cosas buenas de mí.					
05	- Defiendo y reclamo lo que es mío.					
07	- Digo lo que pienso sin dañar a los demás.					
10	- Agradezco a los demás cuando me felicitan y muestran cariño.					
20	- Respondo adecuadamente a las emociones y sentimientos desagradables y negativos de los demás (críticas, ira, tristeza).					
27	- Expreso adecuadamente a los demás mis emociones y sentimientos agradables y positivos (felicidad, placer, alegría).					
38	- Cuento a los demás mis emociones y sentimientos desagradables y negativos (tristeza, ira, fracaso...)					
47	- Respondo adecuadamente cuando otras personas defienden sus derechos.					
48	- Digo mis desacuerdos a otras personas cuando es oportuno.					
56	- Digo cosas positivas de mí mismo/a ante otras personas.					
02	- Después de elegir la solución a un problema que tengo con otros chicos y chicas, pienso si hice lo mejor.					
08	- Ante un problema con otros chicos y chicas, busco la solución más apropiada.					

12	- Cuando tengo un problema con otros chicos y chicas, me pongo en su lugar y busco soluciones.					
28	- Cuando tengo un problema con otros chicos y chicas, pienso cómo voy a poner en práctica la solución elegida.					
30	- Cuando tengo un problema con otros chicos y chicas, pienso en las consecuencias de la solución elegida.					
42	- Cuando quiero solucionar un problema que tengo con otros chicos y chicas, trato de elegir la mejor solución.					
49	- Cuando tengo un problema con otros chicos y chicas, trato de buscar las causas que lo motivaron.					
51	- Identifico los problemas que surgen cuando me relaciono con otros chicos y chicas.					
52	- Ante un problema con otros chicos y chicas, busco soluciones.					
54	- Cuando tengo un problema con otros chicos y chicas, pienso en las consecuencias de la solución que puedan elegir ellos.					
01	- Soluciono solo/a los problemas que tengo con los adultos.					
04	- Digo cosas agradables a los adultos.					
09	- Respondo correctamente a los consejos y pedidos de los adultos.					
14	- Cuando tengo un problema con un adulto, me pongo en su lugar y trato de solucionarlo.					
16	- Puedo empezar terminar una conversación con los adultos.					
18	- Acepto y respondo a los adultos cuando son amables y educados conmigo.					
23	- Cuando me relaciono con los adultos soy amable y educado.					
29	- Hago peticiones, sugerencias y quejas a los adultos.					
33	- Converso con adultos.					
40	- Soy sincero cuando felicito y elogio a los adultos.					

CALIFICACIÓN:

BAREMO POR ÁREA O FACTOR

SUPERIOR AL TÉRMINO MEDIO: 37 - 50

TÉRMINO MEDIO: 23 - 36

INFERIOR AL TÉRMINO MEDIO: 10 – 22

BAREMO GENERAL:

SUPERIOR AL TÉRMINO MEDIO: 221 - 300

TÉRMINO MEDIO: 140 - 220

INFERIOR AL TÉRMINO MEDIO: 60 - 139

VALIDACIÓN DEL INSTRUMENTO DE HABILIDADES DE INTERACCIÓN SOCIAL DE MONJAS CASARES

VARIABLE	DEFINICIÓN CONCEPTUAL	OPERACIONALIZACIÓN			
		DIMENSIONES	INDICADORES	N°	ÍTEM
HABILIDADES SOCIALES	Según Monjas Casares (2002) Conjunto de conductas sociales aprendidas para relacionarse con éxito con las demás personas.	Habilidades básicas de interacción social.	<ul style="list-style-type: none"> - Sonreír y Reír - Saludar - Presentaciones - Favores - Cortesía y Amabilidad 	06	- Saludo amablemente a los demás.
				13	- <i>Me río con otras personas cuando sé que es correcto.</i>
				22	- Respondo adecuadamente cuando otros me saludan.
				24	- Pido favores a otras personas cuando necesito algo.
				26	- Sonrío a los demás en las situaciones adecuadas.
				36	- Respondo adecuadamente cuando otros chicos y chicas se dirigen a mí de modo amable y adecuado.
				43	- Me presento ante otras personas cuando es necesario.
				45	- Hago favores a otras personas en distintas ocasiones.
				57	- Presento a otras personas que no se conocen entre sí.
				59	- Cuando me relaciono con otros chicos y chicas, pido las cosas por favor, digo gracias, me disculpo, etc.
HABILIDADES SOCIALES		Habilidades para hacer amigos y amigas.	<ul style="list-style-type: none"> - Reforzar a los otros - Iniciaciones sociales - Unirse al juego con otros - Ayuda - Cooperar y compartir. 	11	- <i>Ayudo a otros chicos y chicas cuando me necesitan.</i>
				15	- Pido ayuda a otras personas cuando lo necesito.
				19	- <i>Felicito y digo cosas bonitas a otros chicos y</i>

HABILIDADES SOCIALES					<i>chicas.</i>		
				21	- Respondo correctamente cuando otro/a chico/a me pide que juegue o realice otra actividad con él/ella.		
				25	- Coopero con otros chicos y chicas en diversas actividades y juegos (participo, doy sugerencias, animo, etc.).		
				31	- <i>Respondo adecuadamente cuando otras personas me halagan y felicitan.</i>		
				32	- Comparto mis cosas con los otros chicos y chicas.		
				37	- Me junto con otros chicos y chicas que están jugando o realizando una actividad.		
				44	- Respondo de modo apropiado cuando otros chicos y chicas quieren unirse conmigo a jugar o realizar otra actividad.		
				55	- Inicio juegos y otras actividades con otros chicos y chicas.		
				Habilidades conversacionales	- Iniciar conversaciones - Mantener conversaciones - Terminar conversaciones - Unirse a la conversación de otros - Conversaciones de	17	- <i>Respondo correctamente cuando los demás quieren terminar la conversación.</i>
						34	- Cuando hablo con otra persona, escucho lo que me dice, respondo a lo que me pregunta y

			grupo.		digo lo que yo pienso y siento.
				35	- <i>Cuando converso con otros chicos y chicas, termino la conversación de modo adecuado.</i>
				39	- Respondo adecuadamente cuando otros chicos y chicas quieren entrar en nuestra conversación.
				41	- Respondo adecuadamente cuando otros chicos y chicas quieren iniciar una conversación conmigo.
				46	- Me uno a la conversación que tienen otros chicos y chicas.
				50	- <i>Cuando tengo una conversación con los demás, participo activamente (cambio de tema, intervengo, etc.)</i>
				53	- Inicio conversaciones con otros chicos y chicas.
				58	- Cuando hablo con un grupo de chicos y chicas, participo de acuerdo a las normas establecidas.
				60	- <i>Cuando tengo una conversación en grupo, intervengo</i>

					<i>cuando es necesario.</i>
		Habilidades relacionadas con los sentimientos, emociones y opiniones.	<ul style="list-style-type: none"> - Autoafirmaciones positivas - Expresar emociones - Recibir emociones - Defender los propios derechos - Defender las propias opiniones. 	03	- <i>Pienso cosas buenas de mí.</i>
				05	- <i>Defiendo y reclamo lo que es mío.</i>
				07	- <i>Digo lo que pienso sin dañar a los demás.</i>
				10	- <i>Agradezco a los demás cuando me felicitan y muestran cariño.</i>
				20	- <i>Respondo adecuadamente a las emociones y sentimientos desagradables y negativos de los demás (críticas, ira, tristeza).</i>
				27	- <i>Expreso adecuadamente a los demás mis emociones y sentimientos agradables y positivos (felicidad, placer, alegría).</i>
				38	- <i>Cuento a los demás mis emociones y sentimientos desagradables y negativos (tristeza, ira, fracaso...)</i>
				47	- <i>Respondo adecuadamente cuando otras</i>

					personas defienden sus derechos.
				48	- <i>Digo mis desacuerdos a otras personas cuando es oportuno.</i>
				56	- Digo cosas positivas de mí mismo/a ante otras personas.
		Habilidades de solución de problemas interpersonales	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar problemas interpersonales - Buscar soluciones - Anticipar consecuencias - Elegir una solución - Probar una solución 	02	- <i>Después de elegir la solución a un problema que tengo con otros chicos y chicas, pienso si hice lo mejor.</i>
				08	- <i>Ante un problema con otros chicos y chicas, busco la solución más apropiada.</i>
				12	- Cuando tengo un problema con otros chicos y chicas, me pongo en su lugar y busco soluciones.
				28	- <i>Cuando tengo un problema con otros chicos y chicas, pienso cómo voy a poner en práctica la solución elegida.</i>
				30	- <i>Cuando tengo un problema con otros</i>

					<i>chicos y chicas, pienso en las consecuencias de la solución elegida.</i>
				42	- Cuando quiero solucionar un problema que tengo con otros chicos y chicas, trato de elegir la mejor solución.
				49	- Cuando tengo un problema con otros chicos y chicas, trato de buscar las causas que lo motivaron.
				51	- <i>Identifico los problemas que surgen cuando me relaciono con otros chicos y chicas.</i>
				52	- <i>Ante un problema con otros chicos y chicas, busco soluciones.</i>
				54	- <i>Cuando tengo un problema con otros chicos y chicas, pienso en las consecuencias de la solución que puedan elegir ellos.</i>
		Habilidades para relacionarse con los adultos	<ul style="list-style-type: none"> - Cortesía con el adulto. - Refuerzo al adulto - Conversar con el adulto 	01	- <i>Soluciono solo/a los problemas que tengo con los adultos.</i>

			- Peticiones al adulto	04	- <i>Digo cosas agradables a los adultos.</i>
			- Solucionar problemas con adultos.	09	- <i>Respondo correctamente a los consejos y pedidos de los adultos.</i>
				14	- Cuando tengo un problema con un adulto, me pongo en su lugar y trato de solucionarlo.
				16	- <i>Puedo empezar terminar una conversación con los adultos.</i>
				18	- <i>Acepto y respondo a los adultos cuando son amables y educados conmigo.</i>
				23	- <i>Cuando me relaciono con los adultos soy amable y educado.</i>
				29	- Hago peticiones, sugerencias y quejas a los adultos.
				33	- <i>Converso con adultos.</i>
				40	- <i>Soy sincero cuando felicito y elogio a los adultos.</i>

Leyenda: En letra corrida los ítems adaptados y validados por juicio de expertos.