

UNIVERSIDAD INCA GARCILASO DE LA VEGA

NUEVOS TIEMPOS, NUEVAS IDEAS

ESCUELA DE POSGRADO

Dr. Luis Claudio Cervantes Liñan



**MAESTRÍA EN TERAPIA COGNITIVO-CONDUCTUAL DE LOS
TRASTORNOS PSICOLÓGICOS Y PSIQUIÁTRICOS**

TESIS

**“EFECTO DE UN PROGRAMA EN HABILIDADES SOCIALES PARA LA
CONDUCTA ASERTIVA EN ESTUDIANTES DE PRIMER AÑO DE LA
CARRERA DE ADMINISTRACIÓN EN UNA UNIVERSIDAD EN LIMA”**

PRESENTADO POR:

TERESA MERCEDES SALAS AQUIJE

**Para Optar el grado de MAESTRO EN TERAPIA COGNITIVO-CONDUCTUAL
DE LOS TRASTORNOS PSICOLÓGICOS Y PSIQUIÁTRICOS**

ASESOR DE TESIS: MAG. BASILIO SIFUENTES VILLANUEVA

2017

Índice

Carátula	1
Índice	2
Resumen	4
Abstract	5
Introducción	6
Capítulo I Fundamentos Teóricos de la Investigación	8
1.1. Marco Histórico	8
1.2. Marco Teórico	11
1.3. Investigaciones	64
1.4. Marco Conceptual	67
Capítulo II: El Problema, Objetivos, Hipótesis y Variables	69
2.1. Planteamiento del Problema	69
2.1.1 Descripción de la Realidad Problemática	69
2.1.2 Antecedentes Teóricos	72
2.1.3 Definición del Problema	76
2.2. Finalidad y Objetivos de la Investigación	77
2.2.1 Finalidad	77
2.2.2 Objetivo General y Específicos	78
2.2.3 Delimitación del Estudio	79
2.2.4 Justificación e Importancia del Estudio	80
2.3. Hipótesis y Variables	81
2.3.1 Supuestos Teóricos	81
2.3.2 Hipótesis Principal y Específicas	83
2.3.3 Variables e Indicadores	85
Capítulo III: Método, Técnica e Instrumentos	88
3.1 Población y Muestra	88
3.2 Diseño utilizado en el estudio	89
3.2.1 Técnica e instrumento de Recolección de Datos	89
3.2.2 Procesamiento de Datos	91
Capítulo IV: Presentación y Análisis de los Resultados	93
4.1. Presentación de Resultados	93
4.2. Contrastación de Hipótesis	100
4.3. Discusión de Resultados	105
Capítulo V: Conclusiones y Recomendaciones	109

5.1. Conclusiones.....	109
5.2. Recomendaciones.....	110
BIBLIOGRAFÍA	111
ANEXOS	117

Resumen

El estudio se llevó a cabo con el fin de determinar los efectos de un programa de Habilidades Sociales en la conducta asertiva en estudiantes del primer año de administración en una Universidad en Lima. Se trata de un estudio con diseño cuasi experimental de medición de un grupo pre y post test. Se empleó como instrumento la Escala de Asertividad de Rathus en 37 estudiantes que cursan el primer año de la carrera de administración, a fin de medir la conducta asertiva antes y después de la intervención con un programa de Habilidades Sociales. Entre los principales resultados se tiene que existen diferencias significativas ($t=-2.097$; $gl=36$; $p=0.043$) entre las medias correspondientes a las puntuaciones de asertividad antes (media = 2.9201) y después (media = 3.0983) de la intervención. Se observa incremento favorable en el índice de asertividad. Se evidencia efectos significativamente favorables del programa en aspectos relacionados con: Capacidad de demostrar disconformidad en situaciones de interacción comercial (Antes: 2.4797; Después: 2.9257; $p=0.015$); Manifestación conductual de sentimientos, pensamientos o creencias en situaciones sociales cotidianas (Antes: 3.6959; Después: 3.7568; $p=0.048$), y Cogniciones acerca de la auto eficacia en interacciones sociales (Antes: 2.9459; Después: 3.2216; $p=0.045$). El estudio concluye señalando que el programa de Habilidades Sociales, tuvo efectos favorables en la conducta asertiva de los estudiantes del primer año de administración en una universidad de Lima. Se mejoraron aspectos relacionados a la capacidad de demostrar disconformidad en situaciones de interacción comercial; así como en la manifestación conductual de sentimientos, pensamientos o creencias en situaciones sociales cotidianas; y en la autonomía que toma una persona respecto a las interacciones sociales.

Palabras clave: Habilidades Sociales, Conducta asertiva

Abstract

The study was carried out in order to determine the effects of a Social Skills program on assertive behavior in students of the first year of administration of a University of Lima. This is a study with a quasi- experimental design to measure a pre and post test group. The Rathus Assertiveness Inventory was used as an instrument in 37 students who attend the first year of the administration career, in order to measure assertive behavior before and after the intervention with a Social Skills program. Among the main results, there were significant differences ($t = -2.097$; $gl = 36$; $p = 0.043$) between the means corresponding to the assertiveness scores before (mean = 2.9201) and after (mean = 3.0983) the intervention. There was a favorable increase in the assertiveness index. There are significant effects of the program on aspects related to: Ability to demonstrate nonconformity in commercial interaction situations (Before: 2.4797; After: 2.9257; $p = 0.015$); Behavioral manifestation of feelings, thoughts or beliefs in everyday social situations, (Before: 3.699; After: 3.7568; $p=0.048$), And Cognitions about self-efficacy in social interactions (Before: 2.9459, After: 3.2216, $p = 0.045$). The study concludes by pointing out that the Social Skills program had favorable effects on the assertive behavior of the students of the first year of administration of a university in Lima. Issues related to the ability to demonstrate disagreement in situations of commercial interaction were improved; As well as in the manifestation of behaviors of feelings, thoughts or beliefs in everyday social situations; And in the autonomy that a person takes with respect to social interactions.

Key words: Social skills, Assertive behavior

Introducción

Las Habilidades Sociales son un conjunto de capacidades que permiten el desarrollo de un repertorio de acciones y conductas que hacen que las personas se desenvuelvan eficazmente en lo social. Este tipo de conductas es complejo dado que su estructura se basa en un amplio abanico de ideas, sentimientos, creencias, valores, etc. Todo esto va a provocar una gran influencia en las conductas y actitudes que tenga la persona en su relación e interacción con los demás. Es fundamental prestar especial atención al desarrollo de Habilidades Sociales, ya que en primer lugar son imprescindibles para la adaptación de los adolescentes al entorno en el que se desarrollan sus vidas, y posteriormente estas habilidades les van a proporcionar las herramientas para desenvolverse como adultos en la esfera social, siendo la base clave para sobrevivir de manera sana tanto emocional como laboralmente.

Una de las Habilidades Sociales básicas es la conducta asertiva, que en síntesis se trata de defender los propios derechos y opiniones sin dañar a los demás y sin permitir que nos agredan. Una conducta asertiva nos permite hablar de nosotros mismos, aceptar cumplidos, pedir ayuda, discrepar abiertamente, pedir aclaraciones y aprender a decir “no”.

La presente investigación, se basa en la evaluación de la conducta asertiva en adolescentes de una universidad, a quienes se le ha sometido a un programa de Habilidades Sociales, con el fin de evaluar la conducta asertiva antes y después de la intervención con dicho programa.

El informe de este estudio está estructurado en cinco capítulos; en el primero se presentan los fundamentos teóricos de la investigación; en el segundo se describe y planea el problema de investigación de donde se desprenden los objetivos generales y específicos

del estudio, las hipótesis de trabajo y la descripción de las variables; en el tercer capítulo se contemplan los materiales y métodos que se ha seguido para desarrollar la investigación; en el cuarto capítulo, se presentan los resultados luego del procesamiento de la información; en el capítulo cinco, se presentan las conclusiones y recomendaciones.

Capítulo I

Fundamentos Teóricos de la Investigación

1.1. Marco Histórico

1.1.1. Habilidades Sociales

Los orígenes históricos del estudio de las HABILIDADES SOCIALES se remontan a los años 30. En esta época, según Phillips, varios autores (especialmente en el ámbito de la psicología social) estudiaban la conducta social en niños bajo distintos aspectos, que actualmente podríamos considerar dentro de las HH.SS (Wikipedia Enciclopedia Libre., 2005). Murphy, Murphy y Newcomb (1937; citado por Rainieri, 2001) distinguieron al trabajar con niños dos tipos de asertividad: una socialmente asertiva y otra socialmente molesta y ofensiva. Otros autores dentro de un enfoque mentalista explicaron la conducta social de los niños en función de variables internas, dando un papel secundario a las ambientales. Tras revisiones sobre el tema, comentan que algunos autores neofreudianos, también contribuyeron al desarrollo de un modelo más interpersonal del desarrollo de la personalidad y de las Habilidades Sociales (Rainieri, 2001)

El estudio sistemático de las Habilidades Sociales tuvo diferentes fuentes: a) La primera se inicia con Salter (1949; citado por García, 2005), en su libro denominado *Conditioned reflex therapy* (Terapia de los reflejos condicionados), donde hizo referencia por primera vez al concepto de “personalidad excitatoria”, con una clara influencia de los estudios de Pavlov sobre la actividad nerviosa superior. El trabajo de Salter fue continuado por Wolpe (1958; citado por García, 2005) en su obra *Psychotherapy by reciprocal inhibition* (Psicoterapia por inhibición recíproca) siendo éste el primer autor en emplear el término “conducta asertiva” (para referirse a la expresión de los sentimientos distintos a la ansiedad), y más tarde por autores

como Lazarus y Wolpe quienes dieron nuevos impulsos a la investigación de las Habilidades Sociales. La denominación de entrenamiento asertivo se debe a Wolpe y Lazarus (1966; citado por García, 2005) ya que Kelly y Lamparski (1985; citado por García, 2005) empleó para el entrenamiento de las Habilidades Sociales. El libro de Alberti y Emmons (1970), *Your perfect right* (Está en su perfecto derecho), es el primero dedicado exclusivamente al tema de “la asertividad”. Podemos decir pues, que en esta década de los 70 aparecen numerosos estudios sobre los programas de entrenamiento efectivos para reducir los déficits de asertividad y Habilidades Sociales. (García, 2005)

Por otra parte, desde los años 50, aumentó el interés por el tema de las Habilidades Sociales y su entrenamiento en el campo de la psicología social y del trabajo. Mayor atención aún que las habilidades de supervisión recibieron las de enseñanza y se plasmó lo que se ha llamado microenseñanza: la práctica programada de las habilidades necesarias para los profesores (Gil & García, 1993a). A nivel educativo, también se ha estudiado la práctica de las HABILIDADES SOCIALES en niños (Michelson et al., 1987; citado por Gil & García, 1993a) y su relación con la autoestima, el rendimiento académico y el autoconcepto, o en el caso de padres y profesores o adolescentes (Peñañiel & Serrano, 2010).

Otra fuente para el estudio científico y sistemático del tema está constituida por los trabajos de Phillips y Zigler (1964; citado por Peñañiel & Serrano, 2010) sobre la “competencia social” en adultos institucionalizados, donde se demostró que cuanto mayor era la competencia social previa de los pacientes, menor era la duración de su estancia y más baja su tasa de recaídas (Peñañiel & Serrano, 2010).

Otra de las raíces históricas del movimiento para el estudio de las Habilidades Sociales tuvo lugar en Inglaterra (Oxford) donde el concepto de “habilidad” era aplicado a las interacciones hombre-máquina, considerando que la analogía con estos sistemas implicaba características perceptivas, decisorias, motoras y otras relativas al procesamiento de la información. La aplicación del concepto de “habilidad” a los sistemas hombre-hombre dio pie a un copioso trabajo sobre Habilidades Sociales en el que se incorporaba la importancia de las señales no verbales. (Gil & García, 1993a)

A la vista de estos apuntes, se puede decir, siguiendo a Caballo, (2002), que la investigación sobre Habilidades Sociales ha tenido un origen diferente en los EE. UU. y en Inglaterra, al igual que un énfasis distinto, aunque ha habido una gran convergencia en los temas, métodos y conclusiones entre ambos países. Furnham (1985; citado por Caballo, 2002) describió una panorámica de estas diferencias:

- Los americanos se han basado principalmente en los trabajos de Wolpe y Lazarus (1966; citado por Caballo, 2002), básicamente terapeutas de la conducta. Estos autores se centran en el enfoque clínico (problemas de esquizofrenia, delincuencia, alcoholismo...), el empleo del entrenamiento asertivo (considerando el déficit en conducta asertiva como un índice de inadecuación social), la preocupación por cuestiones metodológicas y de índole práctico, y el interés por variables situacionales. Por su parte, los europeos, y en particular el grupo de Oxford, se centran en un enfoque psicosocial, influidos por la psicología social de Argyle y con una clara influencia en el terreno laboral y organizacional (industria y educación). Los europeos consideran el déficit en conducta asertiva como carencia de amigos y dificultades para el desarrollo de relaciones de amistad.

- En EE.UU., el organismo es visto como reactivo a los eventos externos. Sin embargo, los europeos contemplan al individuo respondiendo a lo interno (motivación, necesidades, metas).
- Los americanos se basaron en el paradigma del condicionamiento (aunque últimamente existe una clara influencia de lo cognitivo), en contra de los europeos siguieron al cognitivismo y con influencia del paradigma de la cibernética.
- El énfasis en el estudio de la asertividad se produce en la investigación norteamericana. Sin embargo, los europeos se centran más en la formación de amistades y el atractivo interpersonal, y proponen emplear el Entrenamiento en Habilidades Sociales (EHS) en el desarrollo de una amplia gama de Habilidades Sociales. El interés de estos últimos por el contexto tanto situacional como social y cultural es evidente.
- Los europeos se han centrado más en las conductas no verbales de la interacción social que en las verbales.(Caira & Sánchez, 2012a)

1.2. Marco Teórico

1.2.1. Teorías Psicológicas:

Actualmente en la Psicología como en otras especialidades se ha demostrado e identificado la importancia de las habilidades sociales o de las relaciones interpersonales en el éxito o el fracaso de las personas en la sociedad. Según García, M. & Gil, F. (1995), el enfoque de las habilidades sociales se fundamentan en una serie de supuestos, sobre el entrenamiento en habilidades sociales, los cuales están basados en un conjunto de principios y conocimientos, establecidos y desarrollados

en distintas disciplinas científicas. Entre las principales contribuciones señaladas se encuentran:

- e) Los principios del aprendizaje y, más concretamente, las Teorías del Aprendizaje Social (Bandura y Walters, 1963; Bandura, 1976; 1986; citado por García, M. & Gil, F. (1995), que consideran el comportamiento social como el fruto de la interacción entre factores intrínsecos (procesos cognitivos y motivacionales) y factores extrínsecos (ambientales, situacionales). En este marco resultan fundamentales procesos como el “modelado” de conductas, la “anticipación” de las consecuencias de las respuestas, el sentimiento de “autoeficacia” de las personas, las “consecuencias” de las respuestas, la “autorregulación” del comportamiento, etc.
- f) Las contribuciones de la Psicología Social, no sólo por estar tratando un concepto estrechamente vinculado a la interacción social, sino también porque facilita conocimientos de gran utilidad sobre procesos psicosociales implicados, como son: “percepción social”, “atracción interpersonal”, “comunicación no verbal”, “desempeño de roles”, aportando asimismo marcos teóricos de indudable utilidad (“episodios”, “encuentros” y “situaciones” sociales, etc.). (Véase Ovejero, 1990, citado por García, M. & Gil, F. (1995). Desde esta perspectiva psicosocial, como señala Blanco (1981), citado por García, M. & Gil, F. (1995), “el aprendizaje de las habilidades es inseparable de los mecanismos del aprendizaje social y está sujeto a sus mismas contingencias”. (p.574, citado por García, M. & Gil, F., 1995).
- g) La Terapia de la Conducta, que proporciona un marco útil para el análisis funcional del comportamiento social, un conjunto de técnicas de probada eficacia, y un conocido rigor metodológico (que se traduce en un compromiso

con la descripción del tratamiento en términos operativos, la evaluación empírica del mismo y de las técnicas que lo componen, lo que permite ser replicado, y la evaluación de sus efectos a través de modalidades de múltiples respuestas, con especial atención a las conductas manifiestas, susceptibles de ser descritas con precisión, evaluadas y entrenadas).

A partir de las contribuciones de estas disciplinas como señala García, M. & Gil, F. (1995), se han configurado los entrenamientos en habilidades sociales, procedimientos de intervención que integran un conjunto de técnicas, orientadas a la adquisición de conductas socialmente eficaces. Estos procedimientos se caracterizan en líneas generales por lo siguiente:

- Que reproducen las experiencias de aprendizaje que se dan en situaciones reales, si bien de forma intensiva y controlada.
- Estos procedimientos actúan con clara independencia de la etiología de la conducta-problema, y en lugar de orientarse a la erradicación de aquella, o al control del malestar que pueda generar, se centran en el desarrollo de habilidades y conductas alternativas, ampliando el repertorio conductual del sujeto.
- Los entrenamientos en habilidades sociales son concebidos como procedimientos psicoeducativos de formación, más que como técnicas terapéuticas, cuyo principal objetivo consiste en facilitar el aprendizaje de nuevas habilidades, así como el reaprendizaje de las conductas existentes.
- A los sujetos, participantes en los entrenamientos, en lugar de considerárseles sujetos pasivos, se les otorga un papel de agentes activos de cambio, lo que implica, por su parte, una decidida intención de cambio y compromiso, la

comprensión y aceptación del procedimiento, y la participación en el mismo (a lo largo de todas las fases y en todas las tareas encomendadas).

- La orientación al desarrollo de conductas alternativas y el empleo de técnicas que ponen el énfasis en aspectos positivos, les otorga a estos procedimientos una elevada aceptación en todo tipo de intervención.

En general, como manifiesta García, M. & Gil, F. (1995), existe una importante evidencia empírica en apoyo al procedimiento en el entrenamiento de las habilidades sociales, confirmándose su eficacia en lo que respecta a la adquisición de conductas, y en menor medida respecto a la generalización de las mismas a la vida real, asunto éste que constituye el principal reto que tienen actualmente planteados los especialistas.

El modelo propuesto por Argyle y Kendon (1967), citado por García, M. & Gil, F. (1995), constituyó uno de los impulsos definitivos para la consolidación del enfoque de las habilidades sociales. Este modelo está basado en diversos trabajos realizados en el marco de la Psicología Social Industrial, cuyo objetivo consistía en aplicar de forma análoga el modelo ergonómico centrado en la relación “hombre-máquinas”, al comportamiento social (“hombre-hombre”). Las interacciones sociales se configuran a lo largo de un circuito cerrado en el que están presentes los siguientes procesos:

- a. *Percepción*: Un sujeto (A) observa las señales sociales de su interlocutor (B), (por ejemplo, la expresión facial del paciente cuando el profesional de la salud le comunica un diagnóstico).

- b. *Traducción*: El primer sujeto (A) otorga una significación específica a esas señales (por ejemplo, el profesional de la salud cree que el paciente está abatido).
- c. *Planificación*: A continuación, ese mismo sujeto (A) planifica su actuación, contemplando, distintas alternativas y valorando las ventajas y desventajas de cada una (por ejemplo, considerar la posibilidad de dar ánimos al paciente, o recetarle un anti-depresivo).
- d. *Respuestas motoras/Actuación*: Finalmente, el mismo sujeto (A) ejecuta la alternativa que considera más adecuada (por ejemplo, restar gravedad al asunto y dar ánimos al paciente). Esta conducta constituye una nueva señal social para el segundo sujeto (B) (actúa como “feedback”), quien a su vez pone en marcha los procesos anteriormente señalados, cerrando ese circuito. Cualquiera fallo que pueda observarse en cualquiera de los procesos mencionados, provocaría un “cortocircuito” en todo el proceso, dando lugar a un comportamiento incompetente (el médico no ha hecho nada por tranquilizar al paciente, bien porque no se dio cuenta de la expresión de preocupación de aquel, o la consideró como algo normal, o no sabía qué hacer, o no se sentía con motivación suficiente para tranquilizarlo). Estos fallos pueden deberse a distintas razones: desajuste en los objetivos de los sujetos (objetivos incompatibles, inapropiados o inalcanzables), errores en la percepción (bajo nivel de discriminación, percepción estereotipada, etc.) en la traducción (interpretación errónea de las señales sociales), en la planificación (comportamiento impulsivo que no permite analizar diferentes alternativas de actuación) y en la actuación (carecer de suficiente motivación, no saber qué hacer y no poseer la experiencia necesaria para hacerlo).

Según refiere García, M. & Gil, F. (1995), la aplicación eficaz de los entrenamientos en habilidades sociales, orientada a maximizar el aprendizaje de conductas socialmente competentes, exige observar ciertas condiciones de aplicación, seguir determinado proceso, y tener presentes unos requisitos mínimos que garanticen una adecuada participación de los sujetos en los entrenamientos. Los entrenamientos en habilidades sociales, no obstante, se caracterizan por una gran versatilidad, lo que les permite notables variaciones: aplicación a muy diferentes problemas y poblaciones en situaciones y contextos muy variados; aplicación individual o grupal; y aplicación como procedimiento único, o en combinación con otras técnicas y/o formatos parte de programas más amplios de intervención.

Los entrenamientos en habilidades sociales pueden aplicarse de forma individual o en grupo. No obstante, esta última modalidad es la más habitualmente empleada, ya que presenta importantes ventajas e incrementa la efectividad del propio entrenamiento. Algunas de estas ventajas resultan obvias, pero no por ello menos válidas, como es el tiempo invertido en el entrenamiento grupal, que puede incluso ser igual, o ligeramente mayor, al empleado con una sola persona; el coste y los recursos empleados (lugar, equipamiento, etc.); y el personal necesario, que para los entrenamientos grupales suele ser de uno o dos profesionales o para profesionales (entrenador y ayudante). Otras ventajas, que resultan más o menos comunes a distintos tipos de grupos, denominados “de aprendizaje”, “experienciales”, “terapéuticas”, o de “autoayuda” (ver: Levy, 1976; Lain, 1983; Lieberman 1987; Hollander y Azaoka, 1988; Lynn y Frauman, 1988; Rose 1991; citado por García, M. & Gil, F. (1995)) son especialmente notorias al aplicar este enfoque y técnicas en un contexto grupal (Harris, 1977; Rose, 1977; Upper y Ross,

1985; Liberman et al., 1989; citado por García, M. & Gil, F. , 1995). Estas ventajas se derivan de las potencialidades del entrenamiento grupal y sus efectos tanto informativos como motivacionales en sus miembros, en cuanto que el grupo constituye:

- Un importante *marco de referencia*, que permite analizar y discriminar las distintas situaciones que son abordadas; otorgar significado a los hechos y a las conductas que tienen lugar en aquellas; aunar criterios de análisis y evaluación entre los miembros del grupo; establecer un conocimiento “objetivo”, social o de grupo (frente a los puntos de vista parciales y subjetivos de cada miembro); e identificar las habilidades sociales que se requieren en una situación particular. Este marco de referencia, establecido en el grupo, se constituye en guía de comportamiento que perdura una vez concluidos los entrenamientos.
- Un inmejorable contexto de *comparación social y validación consensual*, con respecto a: la ansiedad y los estados emocionales que experimentan los sujetos cuando se enfrentan a la misma situación; los déficit y el nivel de dificultad que muestran los distintos sujetos; la evaluación de conducta que tienen lugar en las representaciones o ensayos y la constatación de mejoras progresivas que se van alcanzando en el transcurso de los entrenamientos (lo que se pone de manifiesto tanto a través de los procesos que los sujetos vayan realizando, como también a partir del testimonio de sujetos veteranos).
- Un *escenario natural para evaluar las habilidades sociales* que poseen los sujetos y valorar los cambios y progresos alcanzados con el entrenamiento (realizado a través de “role-playings” espontáneos y de ensayos conductuales).

- Un *laboratorio idóneo para la adquisición y prueba de conductas*: el entrenamiento en grupo incrementa notablemente la eficacia de las técnicas que componen el entrenamiento en habilidades sociales, al proporcionar:
 1. Modelos similares y con estilos diferentes de actuación, que ofrecen alternativas de actuación más realistas y congruentes. A través de estos modelos se promueve el denominado aprendizaje “experiencial”, que se fundamenta en los testimonios de primera mano proporcionados por sujetos cercanos.
 2. Oportunidades de práctica múltiples y variadas (con un solo interlocutor, con distintos, con varios al mismo tiempo, delante de todo el grupo, etc.), en las que es probable que tengan lugar interacciones espontáneas y naturales, similares a las que se dan en la vida real.
 3. Retroalimentación más completa, realizada a partir de diferentes perspectivas y recogiendo el punto de vista de los iguales, lo que la hace más creíble y aceptable.
 4. Refuerzos más variados, intensos y eficaces, basados en el apoyo de los iguales y de todo el grupo.
 5. Estrategias de generalización aplicadas de una forma más eficiente (como es, por ejemplo, el sistema de supervisión por parejas que se puede utilizar para la realización de tareas para casa, o la representación de situaciones más similares a las que acontecen en la vida real, como son las situaciones espontáneas y moderadamente estresantes que tienen lugar en el grupo). Aparte de esto, el resto de las medidas anteriormente señaladas constituyen en sí mismas estrategias que facilitan la generalización. En consecuencia, puede decirse que, si un sujeto ejecuta bien una conducta

en grupo, se incrementan notablemente las posibilidades de hacerlo en la vida real.

- Un *contexto idóneo para ofrecerse ayuda mutua*, dado el valor recíproco que se le otorga a la ayuda en este contexto. Al supervisar, por ejemplo, la actuación de los demás, aumentan las posibilidades de aprendizaje observacional y se incrementa la motivación con respecto a los entrenamientos. En este sentido adquiere especial importancia la presencia de sujetos entrenados, pacientes veteranos, que pueden participar de forma esporádica cuando se les solicita, o tomar parte, como ayudantes del entrenador, a lo largo de todo el proceso. La participación de estos sujetos tiene la doble ventaja del denominado “principio del que ayuda”: de una parte su contribución es especialmente relevante por el valor testimonial que tiene para los restantes sujetos (se trata de un “modelo esforzado” que partiendo de una situación similar a la que ahora tienen los recién llegados, ha conseguido superarse y llegar a dominar la habilidad en cuestión); de esta forma se desarrollan expectativas favorables hacia los entrenamientos, y se incrementa la motivación de los nuevos miembros para participar en los mismos.
- Un contexto útil para adquirir, de forma complementaria, ciertas *habilidades “extra”*, necesarias para participar activamente en los entrenamientos, y que resultan de incuestionable utilidad en la vida real. La participación de todos los sujetos en la aplicación de técnicas como la retroalimentación o el refuerzo, implica necesariamente que el sujeto domine dichas habilidades, lo que habitualmente no ocurre así, haciendo necesario realizar un entrenamiento complementario en este tipo de habilidades de comunicación (cómo se debe retroalimentar y reforzar la ejecución de los miembros del grupo). De esta

forma los sujetos desarrollan determinadas habilidades cognitivas (identificar conductas objetivo, discriminar sus componentes, evaluar en qué medida han sido exhibidas por el sujeto en cuestión, ponerse en su lugar, identificar alternativas de actuación, etc.) y de comunicación (saber comunicarlo, motivarle, etc.), que, aún sin ser las conductas objetivo del entrenamiento, les resultarán de gran importancia para su vida real (los sujetos tendrán innumerables ocasiones para aplicarlas, lo que puede dar lugar a importantes cambios en su relación con los demás).

1.2.2. Teorías Educativas

Del-Prette & Del-Prette, (2012), postula que las habilidades sociales son comportamientos de tipo social disponibles en el repertorio de una persona, que contribuyen a su competencia social, favoreciendo la efectividad de las interacciones que éste establece con los demás. Entre las principales características que presentan estos comportamientos se destacan su naturaleza multidimensional, la especificidad situacional y su carácter aprendido. Esta condición de aprendizaje supone la posibilidad de aumentar el conocimiento procedimental de cómo actuar en situaciones sociales y cómo responder a las múltiples demandas de los contextos en los que se va incorporando el sujeto. A su vez, si los comportamientos sociales se aprenden, se pueden modificar.

La enseñanza de las habilidades sociales se fundamenta en modelos teóricos que sostienen la capacidad de aprender que tiene todo sujeto (Feuerstein, Rand & Hoffman, 1979; citado por Del-Prette & Del-Prette, 2012), por lo que la intervención con programas de habilidades sociales se dirige a provocar cambios en su manera de interactuar y responder al medio externo. Esta capacidad de

aprender, descrita por Feuerstein et al. (1979; citado por Del-Prette & Del-Prette, 2012), aludía a la perspectiva del ser humano como sistema abierto, activo, receptible al cambio y a la modificación. Si bien este planteo fue base de su tesis sobre la modificabilidad cognitiva, la posición de este autor sirve para comprender la plasticidad del sujeto para aprender y desaprender determinados comportamientos sociales, lo que nos indica que las personas requieren de un proceso educativo o de aprendizaje para lograr los cambios comportamentales deseados. (Lacunza, 2012)

El enfoque realizado por David Ausubel, psicólogo educativo como otros teóricos cognoscitivistas, postula que el aprendizaje implica una reestructuración activa de las percepciones, ideas, conceptos y esquemas que el estudiante posee en su estructura cognitiva, lo que conlleva a una postura constructivista (el aprendizaje no es una simple asimilación pasiva de información literal, el sujeto la transforma y estructura) e internacionista (los materiales de estudio y la información exterior se interrelacionan e interactúan con los esquemas de conocimientos previo y las características personales del aprendiz) (Días Barriga, 1989; citado por Díaz & Hernández, (2002). Ausubel también concibe al estudiante como un procesador activo de la información, y dice que el aprendizaje es sistemático y organizado, pues es un fenómeno complejo que no se reduce a simples asociaciones memorísticas. Aunque esta concepción señala la importancia que tiene el aprendizaje por descubrimiento (dado que el estudiante reiteradamente descubre nuevos hechos, forma conceptos, infiere relaciones, genera productos originales, etc.), considera que no es factible que todo el aprendizaje significativo que ocurre en la sala o aula deba ser por descubrimiento. Antes bien, este autor propugna por el aprendizaje

verbal significativo, que permite el dominio de los temas que se imparten, principalmente a nivel medio y superior.(Díaz & Hernández, 2002)

Según Díaz y Hernández (2002), para este tipo de trabajo es necesario conocer que existen tipos y situaciones de aprendizaje los cuales son diferenciados, a saber, existen dos dimensiones posibles del mismo: la primera que se refiere al modo en que se adquiere el conocimiento, esto es, por recepción, y por descubrimiento. La segunda dimensión se refiere a la forma en que el conocimiento es subsecuentemente incorporado en la estructura de conocimiento o estructura cognitiva del aprendiz, esto es, por repetición y por ser significativo. La interacción de estas dos dimensiones se traduce en las denominadas situaciones del aprendizaje: aprendizaje por recepción repetitiva, por descubrimiento repetitivo, por recepción significativa, o por descubrimiento significativo.

En la intervención de un programa en habilidades sociales, según Ausubel, el aprendizaje por recepción, en sus formas más complejas y verbales, surge en etapas avanzadas del desarrollo intelectual del sujeto y se constituye en un indicador de madurez cognitiva. Agregando que, en la enseñanza media y superior, las personas arriban a un pensamiento más abstracto o formal, construyendo significados que enriquecen su conocimiento del mundo físico y social, potenciando así su crecimiento personal. (Díaz y Hernández, 2002).

En el escenario dentro de un programa de entrenamiento de habilidades sociales es importante que el terapeuta conozca la información con la que trabajará con los estudiantes a modo que en el procesamiento activo de la información por aprender tenga la connotación “significativa” y es a partir de ahí que se realiza un juicio de

pertinencia para decidir cuales ideas que ya existen en su estructura cognitiva está más relacionada con las nuevas ideas por aprender, lo que más adelante pueda producir cambios importantes en sus comportamientos.

Para que realmente pueda existir cambios es importante que existan algunas condiciones como: la nueva información debe relacionarse de modo no arbitrario y sustancial con lo que la persona ya sabe, dependiendo también de la motivación y actitud de éste por su crecimiento personal que lo ayuden en su interactuar social. (Díaz y Hernández, 2002).

Lo anterior resalta la importancia que tiene que el alumno posea ideas previas pertinentes como antecedentes necesarios para aprender, ya que, sin ellas, aun cuando el material de aprendizaje esté “bien elaborado”, poco será lo que el aprendiz logre. Es decir, puede haber aprendizaje significativo de un material potencialmente significativo, pero también puede darse la situación de que el alumno aprenda por repetición debido a que no esté motivado o dispuesto a hacerlo de otra forma, o porque su nivel de madurez cognitiva no le permita la comprensión de contenidos de cierto nivel de complejidad.(Díaz & Hernández, 2002)

Por otro lado, Díaz y Hernández (2002) plantean que es imposible concebir que el alumno satisfaga tales condiciones si el docente o facilitador, a su vez, no satisface condiciones similares: estar dispuesto, capacitado y motivado para ilustrar significativamente, así como tener los conocimientos y experiencias previas pertinentes como especialista.

Desde el enfoque del aprendizaje significativo y partiendo de la idea de Shuell (1990; citado por Díaz & Hernández, 2002), distingue tres fases del aprendizaje

significativo: una fase inicial donde el procedimiento de la información es global y éste se basa en escaso conocimiento del tema a aprender, estrategias generales independientes del tema, uso de conocimientos de otros temas para interpretar la información (para comparar y usar analogías), gradualmente la persona va construyendo un panorama global del tema o del material que va a prender, para lo cual usa su conocimiento esquemático, establece analogías (con otros temas que conoce mejor) para representarse ese nuevo tema, construye suposiciones basadas en experiencias previas, etc.; una fase intermedia donde la persona empieza a encontrar relaciones y similitudes entre las partes aisladas y llega a configurar esquemas y mapas cognitivos acerca del material y el tema de aprendizaje en forma progresiva, se va realizando de manera paulatina un procedimiento más profundo del material, el conocimiento aprendido se vuelve aplicable a otros contextos, y hay oportunidad para reflexionar sobre la situación, material y dominio, y llega a ser más abstracto, es decir, menos dependiente del contexto donde originalmente fue adquirido; y finalmente, una fase terminal del aprendizaje donde los conocimientos que comenzaron a ser elaborados en esquemas o mapas cognitivos en la fase anterior, llegan a estar más integrados y a funcionar con mayor autonomía. Como consecuencia de esto, las ejecuciones comienzan a ser más automáticas y a exigir menor control consciente. De igual manera las ejecuciones del sujeto se basan en estrategias del dominio para realizar tareas, tales como solución de problemas, respuestas a preguntas, etc. En esta fase existe mayor énfasis sobre la ejecución que en el aprendizaje, dado que los cambios en la ejecución que ocurren se deben a variaciones provocadas por la tarea, más que a rearrreglos o ajustes internos. El aprendizaje que ocurre durante esta fase probablemente consiste en la acumulación

de información a los esquemas existentes, así como a las progresivas interrelaciones.

Díaz y Hernández (2002) comenta algunas de las limitaciones de la teoría del aprendizaje significativo propuesta por Ausubel, con la intención de que se comprenda el espectro explicativo y de intervención. En opinión de García Madruga (1990; citado por Díaz y Hernández, 2002), dicha teoría está más ligada a una explicación de cómo se adquieren los conocimientos de tipo conceptual o declarativo; mientras que la adquisición de conocimientos de tipo procedimental, actitudinal o valoral, requiere de otros elementos teóricos-epistemológicos. Por otra parte, Ausubel insistía en la necesidad de utilizar materiales introductorios de mayor nivel de abstracción, generalidad e inclusividad (por ejemplo, los organizadores anticipados o previos) con el propósito de lograr el aprendizaje significativo; aunque también es posible (y a veces resulta más fácil y eficaz), activar los conocimientos previos mediante otro tipo de estrategias de instrucción, como sumarios, mapas conceptuales, etc. No siempre es posible acceder a un tipo de conocimiento previo que facilite realmente el aprendizaje. Se ha demostrado fehacientemente que en muchas ocasiones el conocimiento previo de los estudiantes no sólo no es pertinente, sino que es un obstáculo para aprender.

El enfoque de Coll, Pozo, Sarabia y Valls (1992; citado por Díaz y Hernández, 2002), postulan que los contenidos que se enseñan en los currículos de todos los niveles educativos pueden agruparse en tres áreas básicas: conocimiento declarativo, procedimental y actitudinal. Para el trabajo en el entrenamiento en habilidades sociales consideraron el marco teórico del aprendizaje de contenidos procedimentales y actitudinal-valorales. El aprendizaje de contenidos

procedimentales, según los autores, el “saber hacer o saber procedimental” es aquel conocimiento que se refiere a la ejecución de procedimientos, estrategias, técnicas, habilidades, destrezas, métodos, etc. Se podría decir que a diferencia del “saber qué”, que es de tipo declarativo y teórico, el saber procedimental es de tipo práctico, porque está basado en la realización de varias acciones u operaciones. Los procedimientos (nombre que se usa como genérico de los distintos tipos de habilidades y destrezas mencionadas, aunque hay que reconocer sus eventuales diferencias) pueden ser definidos como un conjunto de acciones ordenadas y dirigidas hacia la consecución de una meta determinada (Coll y Valls, 1992; citado por Díaz y Hernández, 2002). En tal sentido, algunos ejemplos de procedimientos pueden ser: la elaboración de resúmenes, ensayos o gráficas estadísticas, el uso de algoritmos u operaciones matemáticas, la elaboración de mapas conceptuales, el uso correcto de algún instrumento como un microscopio, un telescopio o un procesador de textos.

Tomando como referente a Valls (1993; citado por Díaz y Hernández, 2002), durante el aprendizaje de procedimientos es importante clarificarle al aprendiz: la meta a lograr, la secuencia de acciones a realizar, y la evolución temporal de las mismas. Asimismo, se ha establecido un aprendizaje de este tipo ocurre en etapas o fases que comprenden:

1. La aprobación de datos relevantes a la tarea y sus condiciones. Ésta es una etapa donde se resalta el conocimiento declarativo, sin ser todavía de ejecución de la tarea. Se centra en proporcionar al aprendiz la información o conocimiento factual relacionado con el procedimiento en general y las tareas puntuales a desarrollar,

explicar las propiedades y condiciones para su realización, así como las reglas generales de aplicación.

2. La actuación o ejecución del procedimiento, donde al inicio el aprendiz procede por tanteo y error, mientras el facilitador o docente lo va corrigiendo mediante episodios de práctica con retroalimentación. En esta fase, se llega a manejar un doble código: declarativo y procedimental. Debe culminar con la fijación del procedimiento.
3. La autorización del procedimiento, como resultado de su ejecución continúa en situaciones pertinentes. Una persona que ha autorizado un procedimiento muestra facilidad, ajuste, unidad y ritmo continuo cuando lo ejecuta.
4. El perfeccionamiento indefinido del procedimiento, para el cual en realidad no hay final. Marca claramente la diferencia entre un experto (el domina el procedimiento) y el novato (el que se inicia en su aprendizaje). En la enseñanza de un procedimiento no sólo es necesario plantearle a la persona el desarrollo ideal del mismo o las rutas ópticas y correctas que conducen a su relación exitosa, también es importante confrontarlo con los errores prototipo, las rutas erróneas y las alternativas u opciones de aplicación y solución de problemas cuando éstos se presenten. Por consiguiente, también hay que revisar las condiciones que limitan o favorecen la realización del procedimiento y las situaciones conflictivas más comunes que se van a enfrentar, discutir con profundidad suficiente las dudas y errores habituales, y analizar las formas de interacción con los compañeros en el caso de que el desarrollo del procedimiento implique la participación de otros. Detrás de todo lo anterior está inmersa la noción de fomentar la meta cognición y autorregulación de lo que se aprende, es decir, es importante inducir una reflexión y un análisis continuo sobre las actuaciones del aprendiz.

Una crítica importante hacia la forma en que habitualmente se enseñan los procedimientos en la escuela es que no se llega más allá de la fase uno, según se indica en párrafos anteriores, o si acaso se introduce al alumno a la fase dos. Parece que la creencia errónea más arraigada al respecto es que es posible ejecutar un procedimiento simplemente a partir de proporcionar la información “teórica” o las “reglas” que nos dicen cómo hacerlo. Esto puede ilustrarse si retomamos el ejemplo de la enseñanza de la Estadística en contextos universitarios: el alumno recibe una información de “manual” es decir, puede que memorice definiciones de conceptos, se le dicen las reglas básicas a aplicar y se realizan algunos “ejercicios” (la mayoría aislados, artificiales y rutinarios); la retroalimentación que recibe consiste en informarle si aplicó o no la fórmula correcta o si las operaciones condujeron al resultado correcto. Casi nunca se trabaja en contextos de práctica auténticos, no se supervisa la automatización del procedimiento ni se intenta su perfeccionamiento, no hay episodios de reflexión en y sobre lo que se hace, no se exploran rutas alternativas, etc. Y éste parece ser el caso de otros aprendizajes igualmente importantes: la metodología de investigación, el desarrollo de habilidades profesionales y la elaboración de la tesis o disertación, entre muchos otros. (Díaz y Hernández, 2002)

El aprendizaje de los procedimientos, como el de los otros tipos de contenido, implica un proceso gradual en el que deben considerarse varias dimensiones (que forman cada una de ellas un continuo, desde los momentos iniciales de aprendizaje hasta los finales del mismo). (Díaz y Hernández, 2002).

Estas dimensiones relacionadas entre sí son las siguientes:

- 1) De una etapa inicial de ejecución insegura, lenta e inexperta, hasta una ejecución rápida y experta.
- 2) De la ejecución del procedimiento realizada con un alto nivel de control consciente, hasta la ejecución con un bajo nivel de atención consciente y una realización casi automática.
- 3) De una ejecución con esfuerzo, desordenada y sujeta al tanteo por ensayo y error de los pasos del procedimiento, hasta una ejecución articulada, ordenada y regida por representaciones simbólicas (reglas).
- 4) De una comprensión incipiente de los pasos y de la meta que el procedimiento pretende conseguir, hasta una comprensión plena de las acciones involucradas y del logro de una meta plenamente identificada.

La enseñanza de procedimientos desde el punto de vista constructivista puede basarse en una estrategia general: el traspaso progresivo del control y responsabilidad en el manejo de la competencia procedimental, mediante la participación guiada y con la asistencia continua, pero paulatinamente decreciente del facilitador o docente, la cual ocurre al mismo tiempo que se genera la creciente mejora en el manejo del procedimiento por parte del aprendiz. (Díaz y Hernández, 2002)

Finalmente, los principales recursos instruccionales empleados en un proceso de enseñanza aprendizaje de tipo procedimental deben incluir:

- 1) Repetición y ejercitación reflexiva
- 2) Observación crítica
- 3) Imitación de modelos apropiados
- 4) Retroalimentación oportuna, pertinente y profunda
- 5) Establecimiento del sentido de las tareas y del proceso en su conjunto, mediante la evocación de conocimientos y experiencias previos
- 6) Verbalización mientras aprende

- 7) Actividad intensa del aprendiz, centrada en condiciones auténticas, lo más naturales y cercanas a las condiciones reales donde se aplica lo aprendido
- 8) Fomento de la meta cognición: conocimiento, control y análisis de los propios comportamientos. (Díaz y Hernández, 2002).

En relación al aprendizaje de contenidos actitudinal-valóres, ha sido uno de los contenidos poco atendidos en todos los niveles educativos (el denominado “saber ser”) que, no obstante, siempre ha estado presente toda actividad instruccional, aunque sea de manera implícita u “oculta”. Sin embargo, en la década pasada notamos importantes esfuerzos por incorporar tales saberes de manera explícita en la curricula educativa, en los niveles de la educación medio, y gradualmente en la educación superior. Los diferentes países y sistemas educativos los han incorporado de muy diversas maneras, en proyectos curriculares o meta curriculares, ubicándolos bajo los rubros de educación moral o ética, enseñanza de valores y actitudes, desarrollo humano, educación para los derechos humanos y la democracia, y educación cívica. (Díaz y Hernández, 2002)

Como inicio, los conceptos de actitud y valor más aceptadas, puede mencionarse aquella que sostiene que son constructor que median nuestras acciones y que se encuentran compuestas de tres elementos básicos: un componente cognitivo, un componente afectivo y un componente conductual (Vendar y Levie, 1993; citado por Díaz y Hernández, 2002).

Otros autores (Feischbein) han destacado la importancia del componente evaluativo en las actitudes, señalando que éstas implican una cierta disposición o carga afectiva de naturaleza positiva o negativa hacia objetos, personas, situaciones o instituciones sociales. Las actitudes son experiencias subjetivas (cognitivo-afectiva) que

implican juicios evaluativos, que se expresan en forma verbal o no verbal, que son relativamente estables y que se aprenden en el contexto social. Las actitudes son un reflejo de los valores que posee una persona. (Díaz y Hernández, 2002).

Se ha dicho que un valor es una cualidad por la que una persona, un objeto-hecho despierta mayor o menor aprecio, admiración o estima, que permiten juzgar lo adecuado de las conductas propias y ajenas (Sarabia, 1992; citado por Díaz y Hernández, 2002).

En esta investigación se considerará el marco teórico del aprendizaje de tipo procedimental, en donde, según los autores, el “saber hacer o saber procedimental” es aquel conocimiento que se refiere a la ejecución de procedimientos, estrategias, técnicas, habilidades, destrezas, métodos, etc. Los procedimientos (nombre que se usa como genérico de los distintos tipos de habilidades y destrezas mencionadas, aunque hay que reconocer sus eventuales diferencias) pueden ser definidos como un conjunto de acciones ordenadas y dirigidas hacia la consecución de una meta determinada (Coll y Valls, 1992; citado por Díaz y Hernández, 2002). Los principales recursos instruccionales empleados en un proceso de enseñanza aprendizaje de tipo procedimental se incluye: Repetición y ejercitación Reflexiva; Observación crítica, Imitación de modelos apropiados; Retroalimentación oportuna, pertinente y profunda; Establecimiento del sentido de las tareas y del proceso en su conjunto, mediante la evocación de conocimientos y experiencias previos; Verbalización mientras aprende; Actividad intensa del aprendiz, centrada en condiciones auténticas, lo más naturales y cercanas a las condiciones reales

donde se aplica lo aprendido; Fomento de la meta cognición: conocimiento, control y análisis de los propios comportamientos. (Díaz y Hernández, 2002).

1.2.3. Habilidades Sociales:

Quinteros, (2010) refiere que en la comunidad científica todavía no existe un acuerdo universalmente aceptado por lo que se refiere a una definición de la expresión Habilidades Sociales. Esta falta de acuerdo se atribuye a que la conducta socialmente competente no constituye un rasgo unitario ni generalizado, y está determinada situacionalmente, es decir, según las características (edad, sexo, parámetros sociales, familiaridad del interlocutor, objetivos, etc.) de la situación habrá que poner en práctica determinadas conductas. Lo que es socialmente válido y eficaz para un niño no lo es para un adulto y viceversa.

Ante semejante estado de cosas son muchas las expresiones empleadas para hacer referencia al tema de las Habilidades Sociales. Algunas de ellas son las siguientes: competencia social, asertividad, Habilidades Sociales, comportamiento adaptativo, habilidades interpersonales, entre otras. Sin embargo, son tres las expresiones que rivalizan con mayor frecuencia en lo referido a sus definiciones y aplicación, es el caso de la competencia social, las Habilidades Sociales y la asertividad.

Michelson, Sugai, Wood, & Kazdin, (2002) refieren que el término “habilidad” proviene del modelo psicológico de la Modificación de Conducta y se emplea para expresar que la “competencia social” no es un rasgo de personalidad, sino más bien un conjunto de comportamientos aprendidos y adquiridos. Cuando estas habilidades son apropiadas o “buenas”, la resultante es una mayor satisfacción personal e interpersonal, tanto a corto como a largo plazo. De las definiciones posibles, mencionaremos las siguientes que consideramos abarcativas y relevantes:

Kelly, (2000), expresa que son aquellas conductas aprendidas que ponen en juego a las personas en situaciones interpersonales para obtener o mantener reforzamiento del ambiente.

Para Gil & García, (1993a) las Habilidades Sociales son conductas que se manifiestan en situaciones interpersonales; estas conductas son aprendidas, y por tanto pueden ser enseñadas. Estas conductas se orientan a la obtención de distintos tipos de reforzamiento, tanto del ambiente (consecución de objetos materiales o refuerzos sociales) como auto refuerzos. Las conductas que se emplean para conseguir estos refuerzos deben ser socialmente aceptadas (lo que implica tener en cuenta normas sociales básicas y normas legales del contexto sociocultural en el que tienen lugar, así como criterios morales. Se excluye de esta forma el empleo de métodos ilegítimos, como los empleados “hábilmente” por delincuentes, drogadictos, etc.).

Peñafiel & Serrano (2010), señalan que cuando hablamos de “habilidad” estamos considerando la posesión o no de ciertas destrezas necesarias para cierto tipo de ejecución. Al hablar de “Habilidades Sociales” nos referimos a todas las destrezas relacionadas con la conducta social en sus múltiples manifestaciones. El término habilidad se emplea para destacar que la competencia social no es un rasgo de la personalidad, sino un conjunto de respuestas específicas asociadas a determinadas clases de estímulos que son adquiridas mediante procesos de aprendizaje. La compleja naturaleza de las Habilidades Sociales ha dado lugar a numerosas definiciones.

Quintero (2010), señala que “La expresión adecuada, dirigida hacia otra persona, de cualquier emoción que no sea la respuesta de ansiedad.”

Según Caballo (1983), la define como “la conducta socialmente habilidosa es ese conjunto de conductas emitidas por un individuo en un contexto interpersonal que expresa los sentimientos, actitudes, deseos, opiniones o derechos de ese individuo de un modo adecuado a la situación, respetando esas conductas en los demás y que, generalmente resuelve los problemas inmediatos de la situación mientras minimiza la probabilidad de futuros problemas”.

García (2010) hace referencia que la probabilidad de ocurrencia de cualquier habilidad en cualquier situación crítica está determinada por factores ambientales, variables de la persona y la interacción entre ambos. Por lo tanto, una adecuada conceptualización de la conducta socialmente habilidosa implica la especificación de tres componentes de la habilidad social: una dimensión conductual (tipo de habilidad), una dimensión personal (las variables cognitivas) y una dimensión situacional (el contexto ambiental). Diferentes situaciones requieren conductas diferentes.

Llanos (2006) señala que las Habilidades Sociales son las conductas o destrezas sociales requeridas para poder realizar una tarea competentemente, de tipo interpersonal. Al hablar de Habilidades Sociales, se hace referencia a un conjunto de conductas o comportamientos adquiridos y aprendidos y no a un rasgo de personalidad.

En esta investigación tomaremos la definición de Caballo (1983), quien define la conducta socialmente habilidosa como “el conjunto de conductas emitidas por un individuo en un contexto interpersonal que expresa los sentimientos, actitudes, deseos, opiniones o derechos de ese individuo de un modo adecuado a la situación, respetando esas conductas en los demás y que, generalmente resuelve los problemas

inmediatos de la situación mientras minimiza la probabilidad de futuros problemas”. Caballo, (1983) además sostiene que una adecuada conceptualización de las Habilidades Sociales implica tres componentes: Dimensión conductual, Dimensión situacional y Dimensión Personal, así como existe un énfasis en el contenido (expresión de la conducta como opiniones, sentimientos, deseos, etc. y las consecuencias que aluden principalmente al refuerzo social.

Las principales características de las Habilidades Sociales según Caballo (2002) serían las siguientes:

- a) Se trata de una característica de la conducta, no de las personas
- b) Es aprendida. La capacidad de respuesta tiene que adquirirse
- c) Es una característica específica a la persona y a la situación, no universal.
- d) Debe contemplarse en el contexto cultural del individuo, así como en términos de otras variables situacionales.
- e) Está basada en la capacidad de un individuo de escoger libremente su acción.
- f) Es una característica de la conducta socialmente eficaz, no dañina.

Vizcardo (1997) refiere que aunque el concepto de habilidad social es difícil de delimitar dado que tiene por característica ser multidimensional. Este constructo abarca una serie de comportamientos donde están incluidos diferentes sistemas de respuestas, ya sea fisiológicos, emocionales, cognitivos o conductuales. Las funciones que cumplen las Habilidades Sociales en las relaciones interpersonales de acuerdo con Arellano (2009) son:

- Un conocimiento de sí mismo y de los demás.
- El desarrollo de aspectos del conocimiento social y de conductas, habilidades y estrategias útiles para relacionarse con los demás.
- Autocontrol y autorregulación de la propia conducta.

- Apoyo emocional y fuente de disfrute.
- Aprendizaje del rol sexual y el desarrollo moral, como del aprendizaje de valores.

García (2005) señala que una forma de desarrollar y dominar esas Habilidades Sociales, es siendo asertivo con los demás, en cualquiera de los ámbitos en que se desenvuelve el individuo. Dentro de éstas los sentimientos y las emociones juegan un papel muy importante, ya que constituyen la base de nuestro comportamiento, expresados en las diferentes formas de relación en la familia, en la escuela y comunidad.

1.2 Elementos Componentes de la Habilidad Social:

Según Van-Der (2005) existen básicamente tres tipos de elementos constitutivos de las Habilidades Sociales : los elementos conductuales, los elementos cognitivos y los elementos fisiológicos.

- a. Los Componentes conductuales: Son aquellos que pueden ser directamente observados por cualquier persona, pese a que ésta no participe para nada en el proceso de comunicación. Coinciden con los elementos de la comunicación que se describen al explicar los componentes conductuales de la comunicación. Estos se dividen en componentes verbales, componentes no verbales y componentes para verbales.
- b. Los Componentes Cognitivos: Son aquellos denominados procesos “encubiertos”, entre los que se incluyen pensamientos, creencias y, en términos generales, procesos cognitivos de los sujetos. Al margen del tipo de pensamientos y el peso que estos tengan con relación al comportamiento social de los individuos, estos pensamientos pueden facilitar la ejecución de una determinada conducta social, y otros pueden inhibir u obstaculizar la expresión

de dicha conducta, que se calificará de socialmente hábil o de inadecuada en función del contexto social en que se produzca.

Los componentes cognitivos de las Habilidades Sociales son:

- Las competencias: El primer tipo de componente cognitivo que influye en la realización de una conducta de interacción social son las competencias, entendidas como la capacidad de la persona de transformar y emplear la información de forma activa. Dentro de las competencias, se incluiría el conocimiento de las costumbres sociales y de las conductas habilidosas adecuadas, es decir, qué es lo que se debe hacer en cada momento y cómo se debe hacer, así como el conocimiento de las diferentes señales de respuesta por parte de nuestros interlocutores sociales, que nos permitan realizar comportamientos adecuados.

También, saber ponerse en el lugar de la otra persona, tener capacidad para resolver problemas, tanto de tipo social, como de tipo general.

- Las estrategias de codificación y constructos personales: Son las estrategias que se refieren a la manera en que la gente percibe, piensa, interpreta y experimenta el mundo. Dentro de este aspecto se encontraría la percepción social o interpersonal adecuada, que se centraría en percibir correctamente a los demás, incluyendo sus emociones y actitudes a partir de sus elementos de comunicación, lo que a su vez condicionará la forma de actuar.

En este punto se encuentran los esquemas, que son las estructuras cognitivas de la memoria que sirven para guiar nuestras percepciones, la manera de comprender y agrupar la información y las experiencias. Se incluyen los estereotipos y las creencias.

- Las expectativas: Son las predicciones que el individuo realiza sobre las posibles consecuencias de su conducta. Las expectativas se generan fundamentalmente con relación a la capacidad del individuo de alcanzar sus objetivos en una determinada situación social (expectativas de autoeficacia) por un lado, y sobre las posibles consecuencias que puede generar su conducta por otro, lo que estaría relacionado con los componentes cognitivos que hemos agrupado bajo el aspecto de competencias.
- Las preferencias y valores subjetivos: Son aquellos que están en la base de los diferentes comportamientos entre los que las personas escogen a la hora de enfrentarse a una situación social. Estos dependerán de los resultados esperados y del valor que se atribuya a esos resultados, que varían de un individuo a otro.
- Los sistemas y planes de autorregulación: Este factor se concentra en las propias ideas del sujeto sobre sus patrones de actuación y sus objetivos, así como sus mecanismos de recompensa y crítica.

Dentro de este componente cognitivo se encuentra las auto verbalizaciones, las auto instrucciones, la auto observación, fracaso social, etc.

c. Componentes Fisiológicos: Son aquellos componentes que en determinadas situaciones sociales se activan de manera inconsciente y difícilmente controlable. Los componentes fisiológicos más frecuentes son:

- La frecuencia cardíaca (pulso)
- La presión sanguínea (sistólica y diastólica)
- El flujo sanguíneo
- Actividad de las glándulas sudoríparas
- Actividad muscular (temblores)
- La frecuencia respiratoria (respiración)

Estos componentes se relacionan directamente con las emociones, y se consideran también como componentes conductuales de las Habilidades Sociales.

1.2.4. Asertividad:

a) Etimología del término asertividad:

Paralelamente a varios modelos han surgido diferentes definiciones del asertividad, desde su definición etimológica, aserción, que proviene del latín assertio-tionis, que es” la acción y efecto de afirmar una cosa”, es la proposición en la que se afirma o se da por cierto alguna cosa.

b) Orígenes:

Salter utiliza términos propios de la fisiología para explicar los fenómenos psicológicos de asertividad, y en 1949 Salter fue el primer terapeuta, que, desde un punto de vista conductual, enfatizó la importancia de la expresión emocional para la salud mental, además de entregar un procedimiento para promover esa expresión.(Escobar, 2010)

En un primer momento Salter empleó la expresión “Personalidad Excitatoria”, la cual más tarde, en la década de los 60, Wolpe lo sustituiría por “Conducta Asertiva”. (Escobar, 2010)

Ya a mediados de los años setenta se barajan otros términos sustitutorios como “competencia conductual” y “efectividad personal”. Heimberg y cols. sugieren de igual manera el empleo de la expresión “competencia social”. Pero el término que realmente está desplazando hoy en día al de la “asertividad” y que probablemente acabará sustituyéndolo es el de “Habilidades Sociales ”(Caballo, 1983). Este último término se puede ver actualmente en numerosos estudios clínicos y experimentales. Hay autores, sin embargo, que reducen el significado

de la “asertividad” y la consideran tan sólo como un tipo de “habilidad social”.
(Caballo, 1983)

c) Definiciones:

No hay una definición universalmente aceptada de la conducta asertiva. No obstante se ha tratado de definirla en numerosas ocasiones, alguno más acertado que otro (Caballo, 1983).

Por su parte Alberti y Emmons, consideran que la asertividad es la conducta que permite a una persona actuar para implantar su propio interés, defenderse a sí mismo sin ansiedad y expresar sus derechos sin destruir los derechos de otros.(Flores, 1998)

Para Brown es: La conducta que ocurre en un contexto interpersonal que se interesa principalmente por la adquisición de refuerzo personal y que minimiza la pérdida de refuerzo por parte de (los) receptor(es) de la(s) conducta(s).(Caballo, 1983)

Lazarus define la conducta asertiva en términos de sus componentes, que pueden dividirse en cuatro patrones de respuestas especificadas y separados: la habilidad de decir “no”, la habilidad para pedir favores y hacer demandas, para expresar sentimientos positivos y negativos y para iniciar, continuar y terminar conversaciones generales.(Flores, 2002)

McDonald define la aserción como la expresión abierta de las preferencias (por medio de palabras o acciones) de una manera tal que haga que los otros las tomen en cuenta (Caballo, 1983)

Una definición más citada es la que postula Jakobowski y Lange, según ellos actuar asertivamente significa hacer valer los derechos, expresando lo que uno

cree, siente y quiere en forma directa, honesta y de manera apropiada respetando los derechos de la otra persona.(Flores, 1998)

Para Wolpe la conducta asertiva es la expresión adecuada socialmente aceptable dirigida hacia otra persona, de cualquier emoción que no sea la respuesta de ansiedad.(Flores, 2002)

Altberti y otros, definen la conducta asertiva como conjunto de conductas, emitidas por una persona en un contexto interpersonal, que expresa los sentimientos, actitudes, deseos, opiniones o derechos de esa persona de un modo directo, firme y honesto, respetando al mismo tiempo los sentimientos, actitudes, deseos, opiniones y derechos de las otras personas. Esta conducta puede incluir la expresión de emociones tales como ira, miedo, aprecio, esperanza, alegría, desesperación, indignación, perturbación, pero en cualquier caso se expresa de una manera que no viola los derechos de los otros (Caballo, 1983). Siguiendo los planteamiento de Abarca & Hidalgo (2000), consideran a la asertividad como un ámbito de las Habilidades Sociales y no como sinónimos, ya que la asertividad se conceptualiza como un subconjunto de habilidades conductuales-sociales que permiten obtener ciertos objetivos sociales especialmente en situaciones que implican rechazo, negación y peligro de consecuencias negativas.

Para nuestra investigación tomaremos la definición de Alberti y otros que define la conducta asertiva como “conjunto de conductas emitidas por una persona en un contexto interpersonal, que expresa los sentimientos, actitudes, deseos, opiniones o derechos de esa persona de un modo directo, firme y honesto, respetando al mismo tiempo los sentimientos, actitudes, deseos, opiniones y derechos de las otras personas. Esta conducta puede incluir la expresión de

emociones tales como ira, miedo, aprecio, esperanza, alegría, desesperación, indignación, perturbación, pero en cualquier caso se expresa de una manera que no viola los derechos de los otros”. Esta definición es de aplicación práctica para el profesional de Administración ya que esta conducta será la requerida para desenvolverse en el plano social y especialmente en el laboral.(Caballo, 1983)

d) Descripción de la Conducta Asertiva:

Según Bravo y Martínez (Citado por Gil & García, 1993b), el comportamiento asertivo se caracteriza, como:

d.1. La capacidad de afirmar y defender nuestros derechos, expresar nuestros sentimientos, pensamientos, convicciones y deseos de manera directa, honesta, apropiada y flexible. Implica respeto por uno mismo y por los demás.

d.2. Constituye una forma activa de relacionarse y de abordar la vida que implica confianza en las propias capacidades, sentido de libertad, espontaneidad, firmeza y apertura hacia los demás.

d.3. Se diferencia del comportamiento agresivo que es destructivo, inapropiado, que no respeta y viola los derechos de los demás; igualmente es diferente del comportamiento pasivo que viola los propios derechos, permitiendo el sometimiento, la humillación, el abuso que hace sentir inferior a un ser humano.

e) Dimensiones de la Conducta Asertiva:

Caballo (1983) señala que:

- Es una característica de la conducta, no de las personas.
- Es una característica específica a la persona y a la situación, no universal.

- Debe contemplarse en el contexto cultural del individuo, así como en términos de otras variables situacionales.
- Está basada en la capacidad de un individuo de escoger libremente su acción.
- Es una característica de la conducta socialmente efectiva, no dañina.

Lazarus propone cuatro dimensiones:

- La capacidad de decir NO
- La capacidad de pedir favores o hacer peticiones.
- La capacidad de expresar sentimientos positivos y negativos.
- La capacidad de iniciar, continuar y terminar conversaciones generales.

Estas cuatro dimensiones son independientes unas de otras, de modo que el entrenamiento en una de ellas no influye en las otras; además la conducta de un individuo puede poseer una o varias de estas dimensiones de forma correcta, siendo deficiente en las otras dimensiones restantes.

Galassi, Delo, Galassi y Bastien abogan por las siguientes tres dimensiones de la asertividad (Citados por Caballo, 1983):

- Asertividad Positiva, que consiste en la expresión de sentimientos de amor, afecto, admiración, aprobación y estar de acuerdo
- Asertividad negativa, que incluye las expresiones de sentimientos justificados de ira, desacuerdo, insatisfacción y aburrimiento.
- Auto negación, que incluye un excesivo disculparse, excesiva ansiedad interpersonal y exagerado interés por los sentimientos de los otros.

Gambril y Riche dividieron la asertividad en las siguientes categorías (Citados por Caballo, 1983):

- Rechazo de peticiones
- Expresiones de limitaciones personales.
- Iniciación de contactos sociales.
- Expresión de sentimientos positivos.
- Manejo de las críticas
- Diferir con los demás.
- Aserción en situaciones de servicio.
- Dar retroalimentación negativa

Lieberman, R.P., Vaughn, C., Aitchison, R.A. y Falloon, I. (1977; citados por Caballo, 1983) registran las siguientes dimensiones de la conducta asertiva:

- Conductas no verbales discretas, como el contacto ocular, la expresión facial, la rapidez del habla, la latencia de la respuesta, volumen y tono de voz, la duración de la respuesta, la fluidez de la conversación, los gestos y la postura.
- El contenido de la conversación, como pedir algo a otra persona, alabar, agradecer o hacer cumplidos a otras personas, decir no a una petición irrazonable, sufrir una entrevista de trabajo, reaccionar apropiadamente a la crítica, y manejar otros encuentros afectivos instrumentales diarios.
- Reciprocidad en la comunicación, como el dar reforzamiento al otro al mantener una conversación, iniciar conversaciones, terminar conversaciones, y regular la entrada o salida de grupos sociales.

Turner y Adams (1977; Caballo, 1983) consideran tres dimensiones de la asertividad:

- Conducta de rechazo.
- Expresión de sentimientos positivos (asertividad “Comendatoria”)

- Capacidad de adquirir la información solicitada.

Rinn y Markle, dividen la conducta asertiva en cuatro repertorios conductuales (Citado por Caballo, 1983):

- Habilidades auto expresivas
- Habilidades que mejoran a los otros
- Habilidades asertivas en un sentido restrictivo usado por algunos autores, como el hacer peticiones simples, estar en desacuerdo con la opinión del otro, negarse a peticiones irrazonables.
- Habilidades comunicativas.

Lorr y Cols (citados por Caballo, 1983). han hallado cuatro dimensiones que componen la estructura de la asertividad. Aunque señalan que puede haber más, parece que estos cuatro son básicos. Las dimensiones halladas son:

- Asertividad social. Es una disposición y capacidad para iniciar, mantener o terminar las interacciones sociales fácil y cómodamente, en situaciones que implican amigos o conocidos, extraños o figuras de autoridad.
- Defensa de los derechos. Refleja la capacidad de defender los derechos propios o rechazar peticiones irrazonables.
- Independencia. Es la disposición de resistir activamente la presión individual o de grupo para conformarse y obedecer, así como para expresar las opiniones y creencias propias.
- Liderazgo. Es la disposición para conducir, dirigir o influenciar a los otros en relaciones interpersonales problemáticas que exigen acción, iniciativa o asunción de responsabilidades.

Galassi y Galassi (Citado por Caballo, 1983) señalan que al evaluar una conducta como asertiva y no asertiva hay que tener siempre en cuenta tres aspectos: un aspecto conductual, un aspecto personal y un aspecto situacional.

d. Dimensión conductual: están comprendidas las conductas que ejecuta el individuo como son:

- Defender los derechos propios,
- Iniciar y rechazar peticiones
- Hacer y recibir cumplidos,
- Iniciar, mantener y terminar conversaciones
- Expresar amor y afecto,
- Expresar opiniones personales incluyendo el no estar de acuerdo, y
- Expresar ira y enfado justificados.

e. Dimensión personal: incluiría a las personas a quienes van dirigidas esas conductas, como son:

- Amigos y conocidos (del mismo o distinto sexo)
- Esposa/o o novia/o,
- Padres y familia
- Figuras de autoridad,
- Extraños y relaciones de negocios.

f. Dimensión situacional: incluiría las situaciones en que tendrían lugar las conductas, como por ejemplo privado/público, que sería demasiado largo para especificar.

1.2.5. Comunicación:

a) Definición:

Muñoz, Crespi, & Angrehs (2002), hace un primer acercamiento a la definición de comunicación puede realizarse desde su significado etimológico, ya que esta palabra derivada del latín “communicare”, significa “compartir algo, poner en común”. De ahí que podamos deducir como idea inicial, que la comunicación es un fenómeno inherente a la relación entre los seres vivos y su entorno, encontrándose implícita cuando interactuamos con otras personas. Formalmente podemos definir la comunicación como “un proceso de transmisión de información (sean datos, sentimientos, deseos, órdenes, etc.), “en el que intervienen en diferentes partes y que tiene el propósito de conseguir modificar algo (formar, convencer, vender o movilizar emociones) en las personas a las que se dirige el mensaje”.

Pascuali (2007) señala que la comunicación es la relación comunitaria humana consistente en la emisión-recepción de mensajes entre interlocutores en estado de total reciprocidad, siendo por ello un factor esencial de convivencia y un elemento determinante de las formas que asume la sociabilidad del hombre.

Pichón (2008) explica que la comunicación es todo proceso de interacción social por medio de símbolos y sistemas de mensajes. Incluye todo proceso en el cual la conducta de un ser humano actúa como estímulo de la conducta de otro ser humano. Puede ser verbal, o no verbal, interindividual o intergrupar.

Heinemann (1980) define a la comunicación como un proceso dinámico entre individuos y/o entre grupos, que mediante un intercambio informativo sirve para establecer la comprensión o un estado de comunidad. La estructura de este proceso es expresión de las relaciones que median entre los participantes de la comunidad.

González, F. (Citado por Uzcategui, Rios, Gómez, & Arévalo, 2010) refiere que la comunicación es la interacción de las personas que entran en ella como sujetos. No sólo se trata del influjo de un sujeto en otro, sino de la interacción. Para la comunicación se necesita como mínimo dos personas, cada una de las cuales actúa como sujeto.

b) Elementos de la Comunicación:

Van-Der (2005) señala que los elementos de la comunicación son los siguientes:

- b.1. El mensaje: Es el conjunto de las diferentes ideas o informaciones, que se transmiten mediante códigos, claves, imágenes, etc., cuyo significado interpretará el receptor en función de una serie de factores. Consta de la idea o información central que queremos transmitir y de la redundancia que supone todo aquello que “adorna” el mensaje contribuyendo a captar la atención y facilitar la comprensión.
- b.2. El emisor y el receptor: El emisor es el sujeto que comunica primeramente o toma la iniciativa de ese acto de comunicación, mientras que el receptor es el que recibe el mensaje, o, mejor dicho, en un sentido estricto, aquel a quien va destinado el mensaje. En cualquier caso, en la comunicación, todos somos emisor y receptor de forma simultánea o sucesiva.
- b.3. El código: Es el conjunto de códigos, claves, imágenes, lenguaje, normas, etc., que sirven para transmitir la información o las ideas que constituyen el mensaje. El código debe de ser compartido por emisor y receptor.
- b.4. El canal: Es el medio a través del cual se emite el mensaje del emisor al receptor. En la comunicación interpersonal, habitualmente se utiliza el

oral-auditivo y el gráfico-visual complementándose, dando de esta forma una mayor riqueza a la significación del mensaje.

b.5. El contexto: El contexto supone la situación concreta donde se desarrolla la comunicación. De él dependerá en gran parte la forma de ejercer los roles por parte del emisor y receptor.

b.6. Barreras a la comunicación: Son los elementos que dificultan, limitan o evitan que la comunicación se dé de manera eficiente, provocando en cierto modo que se altere o modifique la información que se desea transmitir. Aunque existen muchos tipos de “interferencias” o “ruidos” que dependen de la situación con la que nos encontremos, podemos clasificar las barreras más comunes en:

- Semánticas: Tienen que ver con la parte de la lingüística que se encarga de estudiar el significado de las palabras. Muchas de ellas tienen oficialmente más de un significado por lo que si el emisor no precisa su sentido, el receptor puede interpretarlas de manera distinta (en base a sus vivencias o experiencia, cultura, entorno, etc.) o no entenderlas, lo cual influye en una deformación o deficiencia del mensaje. Un claro ejemplo de este tipo de barrera se produce cuando alguien intenta expresar algo en un idioma que no domina del todo bien.
- Físicas: Son las barreras que provienen del entorno que nos rodea y, por tanto, son barreras de tipo impersonal. Hacen referencia a las interferencias del ambiente y al concepto de ruido, por los cuales, el receptor tiene que hacer un esfuerzo extra a la hora de entender lo que se le dice, dando lugar en muchos casos a la pérdida de interés total. Ejemplos de barreras físicas son: el exceso de ruido de una obra, el

tumulto de un patio de recreo, la distancia física, las condiciones de iluminación o temperatura, la calidad de los medios utilizados para transmitir el mensaje, etc.

- Psicológicas: Son las interferencias que parten de las características particulares del individuo tales como: sus componentes emocionales y cognitivos, su percepción, sus valores y, en definitiva, su personalidad. Así cada persona cuenta con unas creencias, actitudes, prejuicios, temores, etc., que pueden entorpecer la comunicación con los demás y afectar a la interpretación del mensaje, deformando su contenido. Encuadramos dentro de las barreras psicológicas los estados de ánimo, la percepción selectiva, la suposición, el efecto halo, etc.
- Socioculturales: Cuando hablamos de este tipo de barreras nos estamos refiriendo a las que se pueden ocasionar si entre los individuos implicados existen diferencias por motivos económicos, religiosos, étnicos, de estatus o clase social, culturales, etc.

b.7. Feedback o retroalimentación: En este contexto, el feedback supone la información que devuelve el receptor al emisor sobre su propia comunicación, tanto en lo que se refiere a su contenido como a la interpretación del mismo o sus consecuencias en el comportamiento de los interlocutores.

b.8. Referente: Realidad que es percibida gracias al mensaje. Comprende todo aquello que es descrito por el mensaje.

b.9. Situación: Es el tiempo y el lugar en que se realiza el acto comunicativo.

c) Funciones de la Comunicación:

- c.1. Informativa: Tiene que ver con la transmisión y recepción de la información. A través de ella se proporciona al individuo todo el caudal de la experiencia social e histórica, así como proporciona la formación de hábitos, habilidades y convicciones. En esta función el emisor influye en el estado mental interno del receptor aportando nueva información.
- c.2. Afectivo - valorativa: El emisor debe otorgarle a su mensaje la carga afectiva que el mismo demande, no todos los mensajes requieren de la misma emotividad, por ello es de suma importancia para la estabilidad emocional de los sujetos y su realización personal (Universidad del País Vasco. Sin fecha). Gracias a esta función, los individuos pueden establecerse una imagen de sí mismo y de los demás.
- c.3. Reguladora: Tiene que ver con la regulación de la conducta de las personas con respecto a sus semejantes. De la capacidad autoreguladora y del individuo depende el éxito o fracaso del acto comunicativo. Ejemplo: una crítica permite conocer la valoración que los demás tienen de nosotros mismos, pero es necesario asimilarse, proceder en dependencia de ella y cambiar la actitud en lo sucedido. Hechos sociales como la mentira son una forma de comunicación informativa (aunque puede tener aspectos reguladores y afectivo-valorativos), en la que el emisor trata de influir sobre el estado mental del receptor para sacar ventaja.
- c.4. Otras Funciones de la comunicación dentro de un grupo o equipo:
 - c.4.1 Control: La comunicación controla el comportamiento individual. Las organizaciones, poseen jerarquías de autoridad y guías formales a las que deben regirse los empleados. Esta función de control además se da en la comunicación informal.

c.4.2 Motivación: Lo realiza en el sentido que esclarece a los empleados qué es lo que debe hacer, si se están desempeñando de forma adecuada y lo que deben hacer para optimizar su rendimiento. En este sentido, el establecimiento de metas específicas, la retroalimentación sobre el avance hacia el logro de la meta y el reforzamiento de un comportamiento deseado, incita la motivación y necesita definitivamente de la comunicación.

c.4.3 Expresión emocional: Gran parte de los empleados, observan su trabajo como un medio para interactuar con los demás, y por el que transmiten fracasos y de igual manera satisfacciones, es decir sentimientos.

c.4.4. Cooperación: La comunicación se constituye como una ayuda importante en la solución de problemas, se le puede denominar facilitador en la toma de decisiones, en la medida que brinda la información requerida y evalúa las alternativas que se puedan presentar.

d) Componentes conductuales de la Comunicación:

Según Van-Der (2005), son aquellos que pueden ser directamente observados por cualquier persona, pese a que ésta no participe para nada en el proceso de comunicación. Los componentes conductuales de la comunicación se dividen en: Componentes verbales, no verbales y para verbales.

d.1. Componentes Verbales: El habla es el componente por excelencia de la comunicación, y hacia el que tradicionalmente se ha dirigido la atención cuando de comunicación se trata. Se emplea para gran variedad de propósitos, tantos como motivos tienen las personas para comunicarse:

transmitir ideas, describir sentimientos, argumentar, razonar, debatir, rebatir, etc. dependiendo fundamentalmente de las situaciones en que se produzcan.

Los principales elementos verbales de la comunicación son:

- Contenido: Por un lado, se refiere al tema sobre el que estemos comunicando como serían, por ejemplo, opinión de tipo científico o técnico, expresión de sentimientos personales, etc. Por otra parte, también hablamos de contenido cuando nos referimos concretamente a la forma que utilizamos para referirnos al tema que sea en el sentido que le hemos dado anteriormente. Por ejemplo: hablamos de peticiones de nueva conducta, peticiones de permiso, preguntas, contenido de aprecio, refuerzos verbales, explicaciones, etc.
- Atención personal: Son aquellas muestras concretas de interés por la otra persona o por sus ideas, sentimientos, actividad, etc.
- Preguntas: Las preguntas suponen la solicitud de información u opinión a nuestros interlocutores. Van-Der (2005),

d.2. Componentes No Verbales: Son aquellos en los que no interviene para nada la palabra, resultando prácticamente inevitable su uso siempre con la mirada. Los principales elementos conductuales no verbales de la comunicación son:

- | | |
|--------------------|-----------------------------|
| • Sonrisas | • Distancia/contacto físico |
| • Expresión facial | • Gestos |
| • Orientación | • Apariencia personal |
| • Postura | • Auto manipulaciones |

- Movimientos nerviosos
con manos y piernas

d.3. Componentes Para verbales: Los componentes para verbales o paralingüísticos son aquellos que, aunque se empleen palabras, su utilización no altera las mismas pese a que haga variar el significado. El componente para verbal es la manera en la que se dicen las cosas, en lugar de lo que se dice, que se centra en los componentes verbales antes citados.

Los principales elementos para verbales de la comunicación son:

- Volumen de la voz
- Tono
- Velocidad
- Fluidez verbal
- Timbre
- Claridad
- Tiempo de habla
- Pausas/silencios

e) Estilos de Comunicación:

Según Van-Der (2005) cuando se realiza la comunicación se hace sobre la base del manejo de los diferentes elementos componentes de la habilidad social. El uso que cada persona realice de los distintos tipos de componentes, está determinando el estilo de comunicación, existiendo tres estilos de comunicación desde un punto de vista genérico, que son: estilo inhibido, estilo agresivo y estilo asertivo.

- **Estilo de comunicación Inhibido:** La persona que posee un estilo de comunicación inhibido vive preocupada por satisfacer a los demás y es incapaz de sólo pensar en la posibilidad de enfrentarse a alguien a cualquier nivel. Presenta las siguientes características: no defienden sus propios derechos si para ello tienen que dejar de lado los de los demás. Respetan a los demás de forma escrupulosa, pero no se respetan a sí mismos y anteponen los deseos y las opiniones de los demás a los suyos propios. Suponen que todo lo que los demás quieren, piensan u opinan es importante y no lo que piensan o desean ellos y presentan un miedo irracional a la posibilidad de ofender a los demás y ser rechazado. Mantener este estilo de comunicación inhibido genera sentimientos de desamparo, depresión y tensión a la hora de mantener relaciones interpersonales y sociales, y sensación de bajo control sobre las situaciones y sobre sus propias reacciones personales a la hora de enfrentarles. Son sujetos con una baja autoestima cuya forma de relacionarse con los demás y en consecuencia su forma de ser, no les gusta a ellos mismos ni a los demás.
- **Estilo de comunicación agresivo:** La persona que presenta un estilo de comunicación agresivo se caracteriza porque no sólo se preocupa por defender a cualquier precio sus derechos, sino porque su forma de defenderlos, normalmente, lleva aparejada la falta de respeto hacia los derechos de los demás,

incluso cuando esto es absolutamente innecesario para defender los propios. Este estilo conlleva, como característica general, el hecho de que implica agresión, desprecio y dominio hacia los demás.

Su creencia fundamental supone que el sujeto se considera como la única persona importante y con opinión en cualquier contexto personal y profesional, menospreciando a los demás, de forma que lo que los otros puedan sentir o pensar no tiene interés.

La utilización predominantemente y continuada de un estilo de comunicación agresivo, genera en la persona sentimientos de culpa y una pobre imagen de sí mismo, pues llega a ser consciente de su proceder. Terminan por ser sujetos que, siendo rechazados por los demás por su forma de relacionarse con ellos, se aíslan y se refugian en la soledad, prefiriendo ésta a las relaciones sociales, pues habitualmente les genera enfado. Con frecuencia están tensos y pierden con facilidad el control de las situaciones y de sus propios recursos al enfrentarse a las relaciones interpersonales.

- **Estilo de comunicación Asertivo:** La persona con un estilo de comunicación asertivo es capaz de expresar sus sentimientos, ideas y opiniones, haciéndolo de forma que, aun defendiendo sus propios derechos, se respeten de forma escrupulosa los derechos de los demás.

La utilización del estilo de comunicación asertivo hace que la persona resuelva habitualmente los problemas que se encuentra en sus relaciones sociales, lo que genera satisfacción y hace que se sienta a gusto con los demás y consigo mismo, incrementándose por este motivo su autoestima personal. En sus relaciones interpersonales, la persona se siente relajada y con control, lo cual facilita la

comunicación y, por tanto, le ayuda a crear oportunidades en sus relaciones personales y profesionales.

1.2.6. Relacionarse con otras Personas:

Según la Universidad del País Vasco, en el primer tercio de la vida, el sujeto va desarrollando su forma de ser y de relacionarse a través de las relaciones que establece, las cuales además de satisfacer sus necesidades van determinando una forma de ser. Los primeros años se realizan generalmente con los padres. Generalmente, los padres no cambian mucho durante esos años. Por lo tanto, el ambiente familiar es bastante estable. La primera relación se establece con la madre o cuidador principal. En esa primera relación, la madre es el molde, y aunque habrá una adaptación mutua, el niño está sin conformar, mientras que la madre ya es de una manera. La madre establecerá la relación como es habitual en ella y es fundamentalmente el niño el que se adecuará. Además, el niño intentará responder a las expectativas de la madre. A partir de ahí, las relaciones que establecerá en el hogar serán del tipo que se establecen en esa familia, con todas sus características. Intentará satisfacer a las expectativas de sus padres. Hasta cierto punto, hará lo que se espera de él. La personalidad establecida en la infancia, tendería a mantenerse porque la repetiríamos una y otra vez (Vizcardo, 1997).

Al establecer relaciones fuera de casa, elegimos las que mantienen nuestra forma de ser (por sentirnos más cómodos, por ser conocido). Por eso es difícil el cambio. Para cambiar, tendremos que establecer relaciones que no refuercen nuestra personalidad. Entonces, esas nuevas relaciones, producirán un cambio en nuestra personalidad.

No es casualidad que la mayoría de las relaciones que tenemos sean parecidas. Hemos aprendido a relacionarnos de una manera. Al establecer nuevas relaciones, lo hacemos como lo hemos aprendido. Si nos encontramos cómodos, se refuerza nuestra forma habitual de hacer relaciones y por tanto se mantiene. Si nos encontramos incómodos

en la nueva relación, nuestra forma habitual de relacionarnos no ha funcionado. Entonces pueden suceder dos cosas: o cambio o acabo con esa relación. Generalmente se acaba con esa relación. Por eso tenemos la tendencia a seguir como siempre. Tendremos a seguir como conocemos, porque entre otras cosas, tenemos lo desconocido.

Para que las relaciones se mantengan es conveniente:

- Semejanzas en costumbres, ideología, creencias.
- Complementariedad de caracteres.
- Cercanía física.

Por lo tanto, nuestra personalidad está determinada por las relaciones que hemos mantenido, y solo puede cambiarse en las relaciones. (Vizcardo, 1997)

a) Teorías que explican el desarrollo de las Relaciones Interpersonales:

a.1. *Teorías de desarrollo psicosocial de Erick Erickson:*

Erickson desarrolló una de las primeras teorías del desarrollo que contemplaba todo el ciclo de la vida. A diferencia de las principales teorías previas, defendió que el desarrollo no acababa en la infancia y que las características desarrolladas en la infancia no son permanentes.

En el cuadro se muestra las etapas evolutivas descritas por Erickson. Son etapas del desarrollo psicosocial del ego. Las diversas etapas constituyen oportunidades que permiten al sujeto establecer una nueva orientación entre él y su mundo. En cada etapa está en juego una característica importante. No obstante, la obtención de una y otra característica no es irreversible. Si se ha adquirido las características positivas, no quiere decir que se mantendrá durante toda la vida.

El hecho de adquirir la característica negativa, no quiere decir que no se pueda adquirir posteriormente la característica positiva.

<i>1er. Año</i>	Lactancia	Confianza básica/desconfianza básica
2-3	1ra. infancia	Autonomía/duda
4	Infancia	Iniciativa/culpa
5-12	Latencia	Inventiva/inferioridad
12-21	Adolescencia	Identidad/Confusión de carácter
21-30	Juventud	Intimidad/Aislamiento
30-50	Madurez	Generatividad/Absorción en sí mismo
+50	Vejez	Integridad/Desesperación

a.2. *Teoría del Apego de Bowlby:*

Según Universidad del País Vasco, esta teoría, el niño de 6 meses ya es capaz de mostrar preferencia hacia el cuidador principal, que casi siempre suele ser la madre. Entre ambos se crea una unión muy importante de apego. La presencia de la madre lo tranquiliza en lugares desconocidos y con personas desconocidas. Si lo deja sólo en lugares desconocidos, se atemoriza y la busca. Cuando vuelve se tranquiliza y vuelve a explorar el entorno. Es la primera relación íntima en la vida del bebé y es muy importante porque se convierte en modelo de futuras relaciones íntimas. Según como sea esta relación, serán también las futuras relaciones. Alnsworth, colaborador de Bowlby, determinó tres sistemas conductuales interrelacionados: Sistema del miedo, sistema de conductas exploratorias y sistema del apego, así como distinguió dos tipos de apego: apego seguro y apego inseguro (ansioso-ambivalente y evitativo).(Robbins & Judge, 2013)

Los que desarrollaron un apego seguro, tienen relaciones de pareja seguras, de confianza, disfrutan mucho con la compañía mutua. Cuando no están juntos, desean volver a estarlo. Los que han desarrollado un apego inseguro ansioso-ambivalente, tienen relaciones de pareja turbulentas. Cuando están juntos casi

siempre falla algo, cuando no están juntos, no pueden relacionarse con otros porque no pueden estar sin la pareja. Al juntarse puede haber pelea y reproches. Desde este punto de vista, esas primeras relaciones son muy importantes, porque ayudan a desarrollar la confianza y se convierten en modelo de relaciones íntimas.

a.3 Teoría del aprendizaje social de Bandura:

Según refiere la Universidad del País Vasco (Robbins & Judge, 2013) desde el punto de vista de Bandura, la mayoría de conductas, actitudes y temores la hemos aprendido en nuestro entorno social por observación. Por eso se le ha llamado, aprendizaje social o aprendizaje observacional. Al principio aprendemos sobre todo en casa. Muchos temores los hemos aprendido en casa, temor a algunos animales, temor algunas situaciones. La expresión emocional, ser espontáneo, saber escuchar o no saber escuchar, ponerse en el lugar del otro, aceptar a los demás como son, aprender a comunicarse, ser asertivo, a percibir situaciones desconocidas, tolerar la frustración, a vivir con incertidumbre o sin incertidumbre son situaciones que se han aprendido en casa. El aprendizaje social no se da únicamente en casa, seguimos aprendiendo por aprendizaje social en la calle, en la televisión, en la escuela, en la universidad, etc. El aprendizaje social tiene tres momentos: primero observamos, luego fijamos en la memoria lo aprendido y por último realizamos. Desde el punto de vista del aprendizaje social el estilo de relación es aprendido. Nos relacionamos como hemos aprendido. Si aprendemos a relacionarnos de otra manera, nos relacionaremos de otra manera. Este punto de vista es compatible con el de Erickson y el de Bowlby.

a.4 *Teorías conductistas*: Los conductistas defendían que nuestra conducta se puede explicar por una historia de refuerzos y castigos acumulados en nuestra vida. Somos como somos, porque a lo largo de nuestra vida se nos ha premiado el ser de esa manera. Nuestra conducta no es más que la respuesta a un estímulo al que hemos aprendido a responder. El neo conductista, defendía que la conducta de los humanos no podía explicarse de una manera tan simple. Que entre el estímulo y la respuesta que damos, están todos los procesos cognitivos que ponemos en marcha. Desde el punto de vista conductista, los estímulos y refuerzos explicarían las relaciones, si me compensa, tenderá a mantener la relación. Sin embargo, se sabe que en las relaciones tanto como la realidad influyen las expectativas.

a.5 *La percepción social*: Así como percibimos objetos, percibimos también personas y situaciones sociales. Y como no, nos percibimos a nosotros mismos como personas y a nosotros mismos interactuando con los demás. Al percibir a los otros hay que tener en cuenta si se trata de una persona desconocida o de una persona conocida.

a.6 *El estado afectivo en las relaciones interpersonales*: El estado emocional repercute en la memoria, percepción y pensamiento, y también repercute en las relaciones.

b) Tipos de Relaciones Interpersonales:

b.1 *Relaciones íntimas/superficiales*: la relación entre el enfermo y el profesional de la salud sería algo intermedio. No es superficial porque entra en intimidades. Entra en la intimidad del enfermo, pero no en la del profesional. Además, no es íntima porque no corresponde satisfacer las necesidades afectivas en las mismas. A menudo esa intimidad puede confundir al enfermo o al profesional. Eso sucede

sobre todo cuando alguno de los mismos o ambos, no tiene cubiertas sus necesidades afectivas. (Robbins & Judge, 2013)

b.2 Relaciones personales/sociales: desde el punto de la psicología social, Tajfel, (Robbins & Judge, 2013) habla de tres tipos de identidad en las personas: i) Personal, ii) identidad social e iii) identidad humana.

La identidad personal se refiere a la individual. La identidad social, a la que le da el pertenecer a un grupo. Se ha comprobado que, en situaciones diferentes, toma prioridad una identidad sobre la otra. En las relaciones sociales toma prioridad la identidad social. Aunque estemos solo con otro, hay una despersonalización y una aplicación de estereotipos sociales. No lo conocemos y le suponemos las características del grupo al que pertenece. En la relación personal toma prioridad la identidad personal. Tomo a la otra persona como única e irrepetible, con sus características personales. Hay una atracción personal. Hay una atracción hacia el otro por lo que es, no por lo que representa ni por el grupo al que pertenece.

b.3 Relación amorosa: Robbins & Judge (2013) habla de la relación amorosa y plantea que está compuesto por tres elementos: Pasión, compromiso e intimidad. Visto a grandes rasgos, diríamos que la relación profesional se basa fundamentalmente en el compromiso. En base a estos componentes y a la combinación de los mismos, plantea distintos tipos de relación:

- Amistad: relación en la que predomina la intimidad.
- Relación pasional: relación en la que predomina la pasión.
- Relación formal: relación en la que predomina los aspectos formales de la relación.
- Relación romántica: relación en la que predomina la pasión y la intimidad.

- Apego: Relación en la que predomina la intimidad y el compromiso.
- Relación fatua: relación en la que predominan la pasión y el compromiso.
- Amor pleno: relación en la que se conjugan de forma equilibrada el compromiso, la intimidad y la pasión.

1.2.7. Habilidades Gerenciales:

Katz R.L. (citado por Robbins & Judge, 2013) señala que las habilidades o competencias gerenciales son aquellas que necesitan los gerentes para alcanzar las metas organizacionales. Se distinguen:

- a. Aptitudes Técnicas: Estas aptitudes técnicas incluyen la capacidad de aplicar conocimiento o experiencia especializados. Son las destrezas que poseen los profesionales como por ejemplo ingenieros civiles o cirujanos dentistas, las habilidades técnicas han sido adquiridas mediante una educación formal extensa.
- b. Habilidades humanas: Las habilidades humanas sirven para entender, motivar, apoyar y comunicarse con otras personas, tanto en grupo como a nivel individual.
- c. Destrezas conceptuales: Son aquellas en donde los individuos deben tener la capacidad intelectual para analizar y diagnosticar situaciones complejas. Habilidad para integrar nuevas ideas con procesos existentes e innovadores en el trabajo.

Para Marconi (2012) las habilidades gerenciales se dividen en:

- a) Habilidades técnicas. Involucra el conocimiento y pericia en determinados procesos, técnicas o herramientas propicias del cargo o área específica que ocupa.
- b) Habilidades humanas. Se refiere a la habilidad de interactuar efectivamente con la gente, es decir, es la sensibilidad o capacidad del gerente para trabajar de manera

efectiva como miembro de un grupo y lograr la cooperación dentro del equipo que dirige.

- c) Habilidades conceptuales. Consiste en la capacidad para percibir a la organización como un todo, reconocer sus elementos, las interrelaciones entre los mismos, y cómo los cambios en alguna parte de la organización afectan o pueden afectar a los demás elementos.

Estas habilidades tienen sus respectivas importancias dependiendo del nivel en que se desempeñe el gerente. En los altos niveles gerenciales se hacen más importantes las habilidades conceptuales, para poder ver a la organización como un todo; planificar, etc., mientras que, en los niveles más bajos, tienen mucha importancia las habilidades técnicas.

En este sentido el profesional de administración tiene una alta probabilidad de manejar personal y ocupar cargos gerenciales, por lo que se hace necesario el desarrollo de Habilidades Sociales y gerenciales para lograr tal fin.

1.3. Investigaciones

Estudios Realizados en el Perú:

Ochoa (2000) desarrolló un estudio acerca de los "Efectos de un programa de Habilidades Sociales sobre el nivel de autoestima en alumnos retraídos socialmente". Tuvo como objetivo determinar los efectos de un programa de Habilidades Sociales sobre el nivel de autoestima, tomando como muestra a un grupo de alumnos retraídos socialmente. Llega a las siguientes conclusiones: a) El programa de Habilidades Sociales no determinó diferencias significativas en el nivel de autoestima entre el grupo experimental y el grupo de control. b) No existen diferencias significativas en el nivel de autoestima del grupo experimental antes y después de la situación

experimental. c) No existen efectos positivos ni negativos sobre el nivel de autoestima después de la aplicación de un programa de Habilidades Sociales.

Vizcardo, (1997) realizó un estudio acerca de la "Relación entre las Habilidades Sociales y estimulación materna de preescolares de diferentes niveles socioeconómicos de Lima Metropolitana". El objetivo fue relacionar ambas variables en un grupo de preescolares. La investigación fue de tipo y diseño descriptivo correlacional. La muestra estuvo conformada por 200 diadas madre-niño. Los instrumentos utilizados fueron la lista de chequeo de Habilidades Sociales para preescolares de Goldstein y la Escala de Evaluación de la estimulación infantil en las relaciones madre niño (EEI) de Panduro. Las conclusiones señalaron que, a mayor nivel de estimulación materna, tanto de promoción como de control conductual, los niños presentan mayor nivel de Habilidades Sociales.

Colque (2009), cuyo objetivo fue determinar los efectos de un programa cognitivo conductual sobre el comportamiento sexual de alumnos de 3° y 4° de secundaria de la I.E.E. "Felipe Santiago Salaverry" la Victoria, Lima. El tipo de estudio fue explicativo con un pre y post test a la misma muestra, para ello se aplicó una encuesta y escala para medir comportamiento sexual. Después de la intervención con el programa cognitivo conductual, se incrementó significativamente el manejo responsable, las actitudes positivas y de autocuidado en el comportamiento sexual de los alumnos.

García (2004) en su estudio basado en los efectos de un programa de Habilidades Sociales en el desempeño social, emocional y cognitivo en pacientes drogodependientes. Dicho estudio estableció una muestra de dieciséis pacientes de sexo masculino, cuyas edades fluctuaban entre 18 a 42 años, asignados al azar a dos grupos de ocho sujetos cada uno. Se observó una mejoría significativa en el grupo experimental en las áreas de Habilidades Sociales, autoestima; así como una

disminución significativa de la ansiedad y pensamientos irracionales después de la aplicación del programa.

Chávez (2011) efectuó un estudio del efecto de un programa cognitivo conductual en el control de creencias y resolución de problemas sociales en alumnos con alto riesgo académico de la facultad de ingeniería y arquitectura de una universidad particular de Lima. El tipo de estudio es cuasi experimental de medición de un grupo de pre y post test. Los instrumentos aplicados fueron el test de "Creencias Irracionales" de Jones (modificado) y la Escala de habilidades resolución de problemas sociales. Esta investigación se realizó en una muestra de 22 alumnos de la facultad de ingeniería y de arquitectura del semestre 2010-1. Los resultados muestran que el programa cognitivo conductual para el control de creencias acrecentó la habilidad de resolver problemas sociales en alumnos con alto riesgo académico. De igual forma incrementó significativamente el control de creencias respecto a la necesidad de aprobación por parte de los demás, altas auto expectativas y perfeccionamiento, no presentando disminución significativa en la creencia dependencia.

Estudios Realizados en el Extranjero:

Pérez, Filella, & Soldevilla, (2010) realizaron una investigación sobre la Competencia Emocional y Habilidades Sociales en estudiantes universitarios. Esta investigación tuvo como objetivo principal el análisis de las relaciones existentes entre la competencia emocional y la competencia social en estudiantes universitarios de Magisterio (Educación infantil y educación primaria), Educación Social, pedagogía y Psicopedagogía de la Universidad de Barcelona y de la Universidad de Lleida durante los cursos 2007-2008 y 2008-2009. Los instrumentos empleados fueron: el cuestionario de desarrollo emocional para adultos (QDE-A) elaborado por el Grupo de

investigación en Orientación Psicopedagógica (GROP) y la escala de Habilidades Sociales (EHS) de Gismero (2000; citado por Pérez, Filella, & Soldevilla, 2010). La técnica de análisis de datos utilizada es la correlación de Pearson. La muestra está formada por 621 estudiantes, el 86,5% son mujeres y el 13,5% son hombres. La media de edad de los participantes es de 22.1 años de edad con una desviación típica de 3.4. Las correlaciones obtenidas corroboran la relación entre competencia emocional y competencia social. Las puntuaciones altas son congruentes con otros estudios y modelos estoicos.

Garaigordobil (2006) investigó en España el tema de la "Intervención con Adolescentes: Impacto de un programa en la asertividad y en las estrategias cognitivas de afrontamiento de situaciones sociales" en la provincia de Guipúzcoa del País Vasco, España. Su objetivo fue diseñar un Programa de intervención grupal para adolescentes y evaluar sus efectos en variables conductuales y cognitivas de la interacción social. La muestra fue de 174 adolescentes de dos centros escolares de la provincia de Guipúzcoa. Aplico, el ADCA Auto informe de conducta asertiva (García y Magaz), EA Escala de asertividad (Godoy), el EIS Cuestionario de Estrategias cognitivas de resolución de situaciones sociales y otras (Garaigordobil, 2006). El programa estimuló una mejora significativa que se evidenció en el incremento del auto asertividad, el aumento de las conductas asertivas en diversas situaciones de interacción social y una elevación de la cantidad de estrategias cognitivas asertiva de resolución de situaciones sociales.

1.4. Marco Conceptual

- *Variable Independiente:* Programa de Habilidades Sociales: Conjunto de instrucciones estructuradas, de intervención, basados en técnicas provenientes de la

terapia cognitivo conductual delimitadas y fechadas de acuerdo a un objetivo previamente establecido. Este programa está orientado al reforzamiento de la conducta asertiva, definida como la conducta socialmente habilidosa, ese conjunto de conductas emitidas por un individuo en un contexto interpersonal que expresa los sentimientos, actitudes, deseos, opiniones, o derechos de ese individuo de un modo adecuado a la situación, respetando esas conductas en los demás, y que generalmente resuelven los problemas inmediatos de la situación mientras minimiza la probabilidad de futuros problemas (Caballo, 1983).

El programa en habilidades sociales utilizado en este trabajo es una versión adaptada tomada del “Manual de Habilidades Sociales en Adolescentes Escolares” del Ministerio de Salud, Lima-Perú, (2005); y el libro “Promoviendo la Adaptación Saludable de nuestros Adolescentes” del Ministerio de Sanidad y Consumo, Madrid-España (1998), estructurado en tres áreas: Comunicación, Conducta Asertiva y Relaciones con otras personas. Ver el Anexo No. 2.

- *Variable dependiente:* Asertividad: Habilidad para poder defender derechos y opiniones, poder expresar lo que el sujeto siente, piensa y quiere sin afectar los derechos de los demás.
- *Variable de control:* alumnos de primer ciclo de la carrera de administración en una universidad particular de Lima. Alumnos que se encuentran deficitarios en sus Habilidades Sociales para hacer frente al contexto cuando se inserte laboralmente.

Capítulo II:

El Problema, Objetivos, Hipótesis y Variables

2.1. Planteamiento del Problema

2.1.1 Descripción de la Realidad Problemática

Hoy en día existe una fuerte actividad competitiva en nuestro mundo globalizado que obliga a los adolescentes a escoger muy detenidamente una profesión que cubrirá sus expectativas para ser exitosos en la vida, asumiendo que la universidad les brindará el marco académico para lograr estos objetivos. Y en esta etapa de su vida, al ingresar a la universidad tienen que desarrollar determinadas Habilidades Sociales que les permita un manejo interpersonal adecuado en su ámbito universitario, así como desarrollar estrategias para afrontar las exigencias del entorno laboral cuando egresan de la universidad.

Van-der, Gómez, & Alarcón, (2006) señalan que uno de los mayores retos con que se encuentra un estudiante universitario al finalizar sus estudios es conseguir una oportunidad adecuada para comenzar su carrera profesional y desarrollarla de manera conveniente. Además de evidenciar que tanto o más importante que el hecho de conseguir un trabajo es demostrar actitudes y habilidades favorables para ratificarle a la empresa que no se equivocó al ser seleccionado y de esta forma mantenerse en su cargo procurando tener opciones para desarrollarse.

Entre los problemas más comunes que se presenta en la Universidad destaca la ausencia de asertividad como defender derechos y opiniones, poder expresar lo que siente, piensa y quiere sin afectar los derechos de los demás. Lo anterior se traduce en estudiantes egresados que viven en constante preocupación para demostrar las

habilidades necesarias para lograr una comunicación eficaz con sus compañeros de trabajo cuando logran insertarse laboralmente. De esta manera, las Habilidades Sociales son una estrategia que permite dotar a los egresados de herramientas para enfrentar estas situaciones.(Van-der, Gómez, & Alarcón, 2006) .

García (2005), en un estudio realizado entre estudiantes universitarios de la Universidad San Martín de Porras en Lima, encontraron que las variables Habilidades Sociales y clima social en la familia están correlacionadas significativamente, ya que al contar con un adecuado clima social familiar se va a tener un mayor desarrollo en sus Habilidades Sociales por ser ambas variables psicoafectivas. Como se sabe la familia es la unidad primaria de socialización del individuo, y a través de ésta, se reciben normas de conducta, valores y modelos de comportamiento para desenvolverse en la sociedad, al mismo tiempo el individuo va recibiendo las primeras opiniones y evaluaciones acerca de su ser, que una vez interiorizadas pasarán a formar parte de su personalidad.

Choque & Chirinos (2009) en una investigación realizada entre adolescentes escolares en Huancavelica, Perú, encontraron resultados positivos en la aplicación de programa de entrenamiento en habilidades para la vida (asertividad, comunicación, etc.), en razón que estas habilidades tienen una mayor facilidad en su aprendizaje, puesto que se aplican en todo momento y no requieren de procesos previos y complejos.

Las investigaciones señaladas indicaron la probabilidad de que estos programas pueden mejorar las Habilidades Sociales en los escolares, teniendo en consideración el estudio a nivel nacional realizado por la Oficina de Tutoría y Prevención Integral

del Ministerio de Educación en el año 2003, (citado por Choque & Chirinos, 2009), donde se presentó que en el Perú el 31.3% de escolares presentan serias deficiencias en sus Habilidades Sociales. Es decir, de cada 100 escolares adolescentes en el Perú, 31 escolares presentan deficiencias significativas en sus Habilidades Sociales, entre ellas habilidades de comunicación, habilidades para reducir la ansiedad, habilidades para la autoafirmación personal, habilidades para la afirmación de vínculos amicales y habilidades para la afirmación de vínculo sociales en general. (Choque & Chirinos, 2009)

Podemos resumir que las empresas ya no se fijan sólo en el currículo cargado de conocimientos, sino en el conjunto de la persona, en la autoconfianza, el autocontrol, la motivación, la empatía y las Habilidades Sociales; porque está demostrado que eso repercute directamente en la eficacia con que trabajamos, en la gestión que hacemos del tiempo, en el ambiente y relación con los compañeros, en la resolución en el momento de los conflictos.

Es importante señalar que un gran porcentaje de personas son reclutadas evaluando sus habilidades cognitivas, sin embargo, cuando se retiran de la empresa es resultado de sus deficiencias en sus Habilidades Sociales.

Considerando que los jóvenes que se presentan a la universidad llegan con una alta probabilidad de presentar estas deficiencias, así como presentar debilidades en sus competencias sociales para insertarse sin dificultades en una organización, es que esta investigación busca a través del Programa de Entrenamiento en Habilidades Sociales fortalecer e incrementar las conductas asertivas, comunicación, y relaciones interpersonales permitiéndoles cumplir sus expectativas de éxito en el campo laboral y vida social.

2.1.2 Antecedentes Teóricos

Del Prette, Del Prette, & Mendes, (1999a) señalan que las profesiones que se dan a través de las relaciones interpersonales requieren una actuación social competente que puede ser decisivo para el éxito profesional. Para nuestra investigación, la profesión de Administración requiere un alto nivel de relaciones interpersonales, llámese para funciones de interrelacionarse con otros, de supervisión de personal, cargos gerenciales, etc. Como señala Del Prette et al., (1999a) las relaciones interpersonales, base de la vida en sociedad, han sido objeto de interés renovado en diferentes áreas del conocimiento. Las cuestiones relativas a la evaluación y promoción de la competencia social constituyen un campo de investigación y de aplicación de conocimiento de la Psicología, denominado Entrenamiento de las Habilidades Sociales (EHS).

Kelly (2000) señala que los intentos de corregir déficits en el funcionamiento interpersonal han partido del supuesto psicodinámico de que el entrenamiento de las Habilidades Sociales es secundario en la remodelación de la estructura de personalidad subyacente. Señala que se supone que ciertos rasgos de personalidad permanentes, como el neuroticismo o la dependencia, son característicos del individuo, atribuyéndose la conducta inadecuada a rasgos desviados. Con ligeras variaciones, esta posición es común a la mayor parte de los teóricos dinámicos desde Freud, Jung hasta los actuales autores de orientación psicodinámica. En esta línea, se presupone que una persona que tiene dificultades para relacionarse en situaciones sociales es un introvertido, y, por tanto, el principal objetivo de la intervención terapéutica es la modificación de la estructura de personalidad, en vez del entrenamiento de las Habilidades Sociales específicas.

Kelly (2000) señala también que, en comparación con los terapeutas conductuales, los terapeutas tradicionales ponen énfasis principal en el desarrollo temprano de los déficits interpersonales como determinantes de las relaciones sociales actuales, y ello en contra de los numerosos clientes que describen, muy gráficamente, las consecuencias de sus déficits en Habilidades Sociales en su vida actual. Señala que el terapeuta conductual, y especialmente el teórico del aprendizaje social, disfruta de una perspectiva ciertamente distinta al describir que los individuos son lo que piensan y sienten, (somos como funcionamos y nos comportamos) y que el repertorio de Habilidades Sociales forma parte importante de ese todo. Aunque originalmente adquiridas a través de experiencias previas, sus respuestas a las situaciones sociales se ven modificadas continuamente por las consecuencias sociales a que dan lugar. Por tanto, el entrenamiento de las Habilidades Sociales tiene por objetivo ampliar el repertorio de competencias conductuales a través de una variedad de situaciones, como parte del proceso interactivo en el cual los individuos se sienten cómodos tanto consigo mismos como en su relación con los demás.

Del Prette et al. (1999a) comenta que existe una ausencia de una teoría general que integre los diferentes modelos a estudios de evaluación e intervención, y que por esta razón ha surgido controversias como la de poder conceptualizar la Habilidad Social y su diferenciación con otros términos de la misma área como son la competencia social (CS) y asertividad.

En el caso de los estudiantes de administración se hace el mismo requerimiento de relaciones interpersonales y una actuación social competente frente a las demandas en el campo laboral específicamente Habilidades Sociales y asertividad.

Por otro lado, Cajide et al., (2002) en su estudio sobre “Competencias adquiridas en la universidad y habilidades requeridas” hacen referencia al tema “Nuevos conocimientos, nuevos empleos” (en el Dictamen del Comité Económico y Social sobre políticas de la Unión Europea), señalando que en Bélgica por ejemplo, Vanderhoeven (empresa transnacional fabricantes de maquinaria pesada) reclama una educación superior más flexible y orientada al empleo, en todos los niveles de educación superior y escriben que: “... la educación superior no sintoniza con el mundo del empleo y de los cambios económicos, sociales y culturales queridos” (1999, pp. 278-279). Así también hacen mención que en Austria, la empresa Kellerman & Sagmeister (2000, p.163) indican que, cuando se les preguntó a los graduados si las competencias adquiridas durante sus cursos respondían a los requisitos de su trabajo diario, contrariamente a la idea prevaleciente, los graduados manifestaron frecuentemente que sus cualificaciones son más amplias que los requisitos del trabajo (...); solamente un 5 % dijo que las demandas fueron más amplias que las cualificaciones y, aproximadamente el mismo porcentaje dijo que las cualificaciones son iguales. Pero cuando se les preguntó de qué competencias principalmente carecían dijeron: pensamiento creativo (53 %), resolución de problemas (48%), habilidades comunicativas (45%), y otras (56 %).

Asimismo, Cajide et al. (2002), señalan respecto a las competencias y habilidades, que los aportes de Francia dicen que la demanda de nuevas competencias (autonomía, iniciativa, liderazgo, comunicación) han sido fuertes...”. También señalan que las habilidades conectadas con el trabajo se han denominado «habilidades llave». Entre las habilidades llave se enumeran: comunicación, aplicación de números, tecnología de la información, mejora del propio aprendizaje

y desarrollo, trabajo en equipo y resolución de problemas. Los resultados obtenidos en los trabajos de investigación resaltan que “La formación proporcionada en la Universidad se caracteriza en relación a las Habilidades Sociales por una baja capacidad de trabajo en equipo (2,93) y de comunicación (2,78). A los titulados la empresa les exige estar capacitados para la dote de comunicación (3,91). Los empresarios valoran el trabajo en equipo (4,41), la capacidad de comunicación (4,17) y la facilidad para entablar relaciones (3,86).”

Según los planteamientos de los autores se puede deducir que la empresa le exige al estudiante universitario estar capacitado para la comunicación, capacidad de establecer relaciones y dotes de comunicación, Habilidades Sociales consideradas necesarias también para graduados en Administración de Empresas dada su interrelación con personas ya sea para supervisarlos o liderarlos.

Un estudiante al insertarse laboralmente al mercado va a requerir Habilidades Sociales en comunicación, relacionarse con otras personas, asertividad para adaptarse a las exigencias que la organización demande, por lo que a través del entrenamiento en un programa de Habilidades Sociales puede fortalecer estas habilidades. De ahí que se plantee que la adquisición de estas habilidades asertivas mejorará las relaciones interpersonales sobre todo entre personas cuyas profesiones les hacen entrar en contacto con otros, como son los médicos, enfermeras, profesores, altos ejecutivos, vendedores, etcétera, ya que existen muchos individuos que no se relacionan de forma constructiva, tanto en su trabajo como con las personas de su entorno familiar y social más próximo. (Flores, 2002)

2.1.3 Definición del Problema

El problema principal quedaría enunciado de la siguiente manera:

¿Qué efecto tiene un Programa de Habilidades Sociales en la conducta asertiva en estudiantes de primer año de administración en una Universidad en Lima?

Los problemas específicos quedarían enunciados de la siguiente manera:

- ¿Cuál será la eficacia del programa de Habilidades Sociales en la capacidad de demostrar disconformidad en situaciones de interacción comercial, en estudiantes de primer año de administración en una Universidad en Lima?
- ¿Cuál será la eficacia del programa de Habilidades Sociales en la manifestación conductual de sentimientos, pensamientos o creencias en situaciones sociales cotidianas, en estudiantes de primer año de administración en una Universidad en Lima?
- ¿Cuál será la eficacia del programa de Habilidades Sociales en la cogniciones acerca de la autoeficacia en interacciones sociales, en estudiantes de primer año de administración en una Universidad en Lima?
- ¿Cuál será la eficacia del programa de Habilidades Sociales en la evitación de situaciones que demandan interacción con organizaciones, empresas o instituciones, en estudiantes de primer año de administración en una Universidad en Lima?

- ¿Cuál será la eficacia del programa de Habilidades Sociales en la capacidad de externar pensamientos y opiniones ante otros, en estudiantes de primer año de administración en una Universidad en Lima?
- ¿Cuál será la eficacia del programa de Habilidades Sociales acerca de la dificultad para expresar negación en estudiantes de primer año de administración en una Universidad en Lima?

2.2. Finalidad y Objetivos de la Investigación

2.2.1 Finalidad

Para desarrollar Habilidades Sociales adecuadas es importante destacar que el clima familiar constituye el eje principal para lograr este objetivo con buenos resultados, siendo pues el clima el fruto de la suma de las aportaciones de cada uno de los miembros de la familia, que se traduce en emociones saludables (Llanos, 2006) . Un estudio a nivel nacional realizado por la Oficina de Tutoría y Prevención Integral (Ministerio de Salud, Dirección General de Promoción de la Salud, 2013), arrojó que en el Perú el 31.3% de adolescentes escolares presentan serias deficiencias en sus Habilidades Sociales, es decir de cada 100 adolescentes escolares en el Perú, 31 adolescentes escolares presentan deficiencias significativas en sus Habilidades Sociales como por ejemplo deficiencias en comunicación, en reducir la ansiedad, la autoafirmación personal, afirmación de vínculos amicales y deficiencias para afirmar vínculos sociales en general, y es esta misma investigación que señala que los programas en Habilidades Sociales tienen la probabilidad de mejorar estas habilidades en los adolescentes escolares.

En base a lo señalado, esta investigación tiene por finalidad diseñar un programa de entrenamiento en Habilidades Sociales para evaluar sus efectos en estudiantes de administración de primer año, tanto en conductas asertivas, relaciones interpersonales y comunicación, destacando además que hoy por hoy, el entrenamiento en Habilidades Sociales, no solo está dirigido tan solo a estudiantes que vienen con deficiencias desde la adolescencia con el fin de modificar o eliminar estas conductas, sino que poco a poco se puede ir implementando su ejecución en los estudiantes universitarios desde el primer ciclo con el objetivo de reforzar y potenciar estas habilidades a lo largo de su carrera profesional mejorando su capacidad de interrelación tanto a nivel universitario, como social y especialmente al insertarse en el campo laboral.

2.2.2 Objetivo General y Específicos

- **Objetivo general:**

Determinar los efectos de un programa de Habilidades Sociales en la conducta asertiva en estudiantes del primer año de administración en una Universidad en Lima.

- **Objetivos Específicos:**

1. Describir los efectos del programa de Habilidades Sociales en la capacidad de demostrar disconformidad en situaciones de interacción comercial, en estudiantes de primer año de administración en una Universidad en Lima.
2. Describir los efectos del programa de Habilidades Sociales en la manifestación conductual de sentimientos, pensamientos o creencias en situaciones sociales

cotidianas, en estudiantes de primer año de administración en una Universidad en Lima.

3. Describir los efectos del programa de Habilidades Sociales en la cogniciones acerca de la autoeficacia en interacciones sociales, en estudiantes de primer año de administración en una Universidad en Lima.
4. Describir los efectos del programa de Habilidades Sociales en la evitación de situaciones que demandan interacción con organizaciones, empresas o instituciones, en estudiantes de primer año de administración en una Universidad en Lima.
5. Describir los efectos del programa de Habilidades Sociales en la capacidad de externar pensamientos y opiniones ante otros, en estudiantes de primer año de administración en una Universidad en Lima.
6. Describir los efectos del programa de Habilidades Sociales acerca de la dificultad para expresar negación en estudiantes de primer año de administración en una Universidad en Lima.

2.2.3 Delimitación del Estudio

- Delimitación espacial: El estudio se llevará a cabo en una universidad ubicada en la ciudad de Lima.
- Delimitación temporal: La información correspondiente a la variable de estudio, fue recopilada y medida en el periodo del semestre 2016 – II.

- Delimitación social: La investigación se desarrolla en un contexto académico universitario específicamente en estudiantes de primer año de la carrera de Administración.

2.2.4 Justificación e Importancia del Estudio

- **Justificación:**

Desarrollar Habilidades Sociales se constituye en una herramienta importante en la vida de los seres humanos, la falta de destrezas sociales repercute de diferentes formas, algunas veces presenta un bajo rendimiento académico en relación a las que sí tienen habilidades, no saber presentarse frente a personas que conoce, no saber defender sus puntos de vista, etc. Como las Habilidades Sociales se pueden aprender, Kelly (2000) menciona que es necesario determinar la manera en que se adquieren normalmente las Habilidades Sociales, de tal forma que se pueden incorporar [...] durante el entrenamiento con el objetivo que los individuos puedan conseguir resultados favorables en aquellas situaciones inadecuadas.

- **Importancia:**

Es por ello que el entrenamiento en Habilidades Sociales en estudiantes de administración, es fundamental para poder relacionarse, comunicarse asertivamente, poder expresar sus opiniones, expresar sus emociones, defender sus derechos, etc. cuando se van a insertar laboralmente en virtud que le serán exigidas Habilidades Sociales y personales para lograr su desarrollo profesional.

Por consiguiente, el entrenamiento de las Habilidades Sociales supone que aunque una persona no haya aprendido a manejar con éxito ciertas interacciones

personales, puede aprender si se aplican los principios del aprendizaje para incrementarla, de acuerdo con lo mencionado por Kelly (2000), las competencias sociales se adquieren como consecuencia de varios mecanismos básicos del aprendizaje social, entre los que se encuentran: el reforzamiento positivo directo de las habilidades, el aprendizaje de habilidades como resultado de experiencias, y el aprendizaje de habilidades y feedback interpersonal.

En nuestra investigación, el programa en Habilidades Sociales para la conducta asertiva constituirá una herramienta esencial para los estudiantes de administración de primer año, el cual está dirigida a incrementar la comunicación, relacionarse con otras personas y asertividad en situaciones de la vida de una manera cómoda y adecuada, y les permitirá un mejor desenvolvimiento en el ámbito universitario, así como una adecuada inserción en el mundo laboral tan exigente actualmente, derivado de la pujante globalización.

2.3. Hipótesis y Variables

2.3.1 Supuestos Teóricos

* Caballo (2002), señala que la conducta socialmente habilidosa es ese conjunto de conductas emitidas por un individuo en un contexto interpersonal que expresa los sentimientos, actitudes, deseos, opiniones o derechos de ese individuo de un modo adecuado a la situación, respetando esas conductas en los demás, y que generalmente resuelve los problemas inmediatos de la situación mientras minimiza la probabilidad de futuros problemas."(Del Prette, Del Prette, & Mendes, 1999b)

*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 conocer qué son las Habilidades Sociales de forma intuitiva. Aunque en contextos experimentales se puede demostrar que es más probable que determinadas conductas logren un objetivo concreto, una respuesta competente es, normalmente, aquella sobre la que la gente está de acuerdo que es apropiada para un individuo en una situación particular. De igual forma, no puede haber una manera “correcta” de comportarse que sea universal, sino una serie de enfoques que puedan variar de acuerdo con el individuo. Así, dos personas pueden comportarse de un modo totalmente distinto en una misma situación, o la misma persona actuar de manera diferente en dos situaciones similares, y ser consideradas dichas respuestas con el mismo grado de habilidad social.(Caira & Sánchez, 2012b).

*La asertividad es una conducta que permite a una persona actuar según sus intereses, defenderse sin ansiedad inapropiada, y expresar sus sentimientos ejerciendo sus derechos personales sin negar los derechos de los otros, pudiendo comunicarse con los demás en un intercambio libre y abierto.

2.3.2 Hipótesis Principal y Específicas

2.3.2.1 Hipótesis Principal:

Si aplicamos el programa de Habilidades Sociales tendrá el efecto de incrementar la conducta asertiva en estudiantes de primer año de administración en una universidad en Lima.

2.3.2.2. Hipótesis Específicas:

H1. El programa de Habilidades Sociales tiene efectos significativos en el incremento en la capacidad de demostrar disconformidad en situaciones de interacción comercial, en estudiantes de primer año de administración en una Universidad en Lima.

H2. El programa de Habilidades Sociales tiene efectos significativos en el incremento en la manifestación conductual de sentimientos, pensamientos o creencias en situaciones sociales cotidianas, en estudiantes de primer año de administración en una Universidad en Lima.

H3. El programa de Habilidades Sociales tiene efectos significativos en el incremento en la cogniciones acerca de la autoeficacia en interacciones sociales, en estudiantes de primer año de administración en una Universidad en Lima.

H4. El programa de Habilidades Sociales tiene efectos significativos en el incremento en la evitación de situaciones que demandan interacción con organizaciones, empresas o instituciones, en estudiantes de primer año de administración en una Universidad en Lima.

H5. El programa de Habilidades Sociales tiene efectos significativos en el incremento en la capacidad de externar pensamientos y opiniones ante otros, en estudiantes de primer año de administración en una Universidad en Lima.

H6. El programa de Habilidades Sociales tiene efectos significativos en la disminución de la dificultad para expresar negación en estudiantes de primer año de administración en una Universidad en Lima.

2.3.3 Variables e Indicadores

- a. Variable Independiente: Programa en Habilidades Sociales, comportamientos o Habilidades Sociales. Conjunto de instrucciones estructuradas, de intervención, basados en técnicas provenientes de la terapia cognitivo conductual delimitadas y fechadas de acuerdo a un objetivo previamente establecido. Este programa está orientado al reforzamiento de la conducta asertiva, definida como la conducta socialmente habilidosa es ese conjunto de conductas emitidas por un individuo en un contexto interpersonal que expresa los sentimientos, actitudes, deseos, opiniones, o derechos de ese individuo de un modo adecuado a la situación, respetando esas conductas en los demás, y que generalmente resuelven los problemas inmediatos de la situación mientras minimiza la probabilidad de futuros problemas (Caballo, 1983).

El programa en habilidades sociales que se ha utilizado en este trabajo es una versión adaptada tomada del “*Manual de Habilidades Sociales en Adolescentes Escolares*” del Ministerio de Salud, Lima-Perú, (2005); y del libro “*Promoviendo la Adaptación Saludable de nuestros Adolescentes*” del Ministerio de Sanidad y Consumo, Madrid-España, (1998), considerando aspectos fundamentales para su aplicación. El programa en Habilidades Sociales adaptado está estructurado en tres áreas: Comunicación, Conducta Asertiva y Relaciones con otras personas. Estas áreas se desarrollan en catorce sesiones, con temas diferentes, como, por ejemplo, en el área de Comunicaciones, el tema a tratar “Aprender a comunicarnos” es tomado del libro “*Promoviendo la Adaptación Saludable de nuestros Adolescentes*” (PAS), ubicado en la Ficha 338, Sesión I, 1ra. Parte, Aprendiendo a Comunicarnos, página No. 215. En el

área de Conducta Asertiva, por ejemplo, el tema a tratar “Aceptar físicamente como somos” es tomado del “*Manual de Habilidades Sociales en Adolescentes Escolares*” (MHSAE), ubicado en el Módulo II: Autoestima, Sesión 1, página No. 3). En el área de Relaciones con otras personas, por ejemplo, el tema a tratar “Manejo de la Tolerancia” es tomado del libro “*Promoviendo la Adaptación Saludable de nuestros Adolescentes*” (PAS), ubicado en la Ficha 34, Sesión4, 2da. parte, “Los demás también existen valen la pena”, página No. 199. Ver detalle en el Anexo No. 2.

DEFINICION OPERACIONAL		
Variable	Contenido del programa	Temas a tratar
VARIABLE INDEPENDIENTE: Programa de Habilidades Sociales Conjunto de instrucciones estructuradas, de intervención, basados en técnicas provenientes de la terapia cognitivo conductual delimitadas y fechadas de acuerdo a un objetivo previamente establecido (Franquet (2008) y Brewin (1996)). Este programa está orientado al reforzamiento de la conducta asertiva, definida como la conducta socialmente habilidosa es ese conjunto de conductas emitidas por un individuo en un contexto interpersonal que expresa los sentimientos, actitudes, deseos, opiniones, o derechos de ese individuo de un modo adecuado a la situación, respetando esas conductas en los demás, y que generalmente resuelven los problemas inmediatos de la situación mientras minimiza la probabilidad de futuros problemas (Caballo, 2002)	Comunicación (Ver detalle en Anexo No.2)	Aprender a comunicarnos
		Aprendiendo a escuchar
		Utilizar mensajes claros y precisos
		Estilos de comunicación
	Conducta Asertiva (Ver detalle en Anexo No.2)	Autoconcepto
		Aceptar físicamente como somos
		Los pensamientos erróneos
		Autoestima
		Empatía
	Relacionarse con otras personas (Ver detalle en Anexo No.2)	Manejo de la Tolerancia
		Aceptar o rechazar las demandas de los demás
		Los demás son diferentes
		Capacidad para decir “NO”
		Escala de Valores

- b. Variable Dependiente: Conducta Asertiva: Habilidad para poder defender derechos y opiniones, poder expresar lo que el sujeto siente, piensa y quiere sin afectar los derechos de los demás (Flores, 2002).

DEFINICION OPERACIONAL		
Variable	Área/Dimensión	Indicador del Instrumento
VARIABLE DEPENDIENTE Conducta Asertiva Habilidad para poder defender derechos y opiniones, poder expresar lo que el sujeto siente, piensa y quiere sin afectar los derechos de los demás (Flores, 2002)	a) Capacidad para demostrar disconformidad en situaciones de interacción comercial. b) Manifestación conductual de sentimientos, pensamientos o creencias en situaciones sociales cotidianas. c) Cogniciones acerca de la autoeficacia en interacciones sociales. d) Evitación de situaciones que demandan interacción con organizaciones, instituciones o empresas. e) Capacidad para externar pensamientos u opiniones ante otros. f) Dificultad para expresar negación (decir no).	Según la Escala de Asertividad de Rathus: (León & Vargas, 2008): 3-17-19-20 5-13-14-21 1-2-6-7-16 8-9-10 12-18-22 4-11-15

Capítulo III:

Método, Técnica e Instrumentos

3.1 Población y Muestra

Población: La población estará constituida por 50 estudiantes del primer año de la carrera de Administración en la Escuela Profesional de Administración y Negocios Internacionales de la Facultad de Ciencias Empresariales en una Universidad Particular en Lima.

Muestra: Está constituida por 37 estudiantes, seleccionados a través del muestreo no probabilístico de tipo intencional, de tal manera que se cumpla con características tales como, que sean mujeres y varones, que asistan regularmente a la carrera de administración y se encuentren matriculados en el semestre 2016 - II.

Selección de la muestra:

- a) Unidad de Análisis: Estudiantes de primer ciclo de la carrera de administración de una universidad particular en Lima.
- b) Criterios de Inclusión:
 - Estudiantes de primer año
 - Carrera de administración
 - Turno mañana o tarde
- f) Criterios de Exclusión:
 - Presenta problemas de Habilidades Sociales detectados a través de un test.
 - Problemas psicopatológicos.
- g) Criterios de Eliminación:
 - Inasistencia a dos sesiones del programa.

3.2 Diseño utilizado en el estudio

El diseño de investigación es cuasi experimental de medición de un grupo pre y post test; donde a los participantes (grupo experimental) se le aplica una prueba previa a la aplicación del programa de Habilidades Sociales, luego se administra el programa y finalmente se aplica una prueba posterior al programa de intervención.

G	O1	X	O2
----------	-----------	----------	-----------

Dónde:

G = Grupo experimental

O1 = Medición previa a los sujetos del grupo experimental.

X = tratamiento-Programa de Habilidades Sociales

O2 = Medición posterior a los sujetos del grupo experimental.

Son diseños que requieren control en la aplicación del programa, pero los sujetos o grupos a quienes se le aplica no son escogidos mediante procedimientos aleatorios y los contextos de aplicación son difíciles de controlar.

3.2.1 Técnica e instrumento de Recolección de Datos

Se ha elegido como instrumento la Escala de Asertividad de Rathus (R.A.S., por sus siglas en inglés)(Caballo, 2002), desarrollada originalmente por Spencer A. Rathus en 1973 (León y Vargas, 2008). El inventario de Asertividad de Rathus, llegó a España en 1978, fue traducida al español por la Doctora Fernández Ballesteros, Rosa. Está compuesto por 30 ítems, y puede ser administrada de manera colectiva e individual, el alumno elegirá su respuesta según el concepto que haga de su propia conducta. Los anclajes de respuesta están estructurados de la siguiente manera: Muy característico de mí (5); Bastante característico de mí (4); Algo característico de mí (3); Algo no característico de mí (2); Bastante poco característico de mí (1); Muy poco característico de mí (0)

- **Confiabilidad:** De acuerdo con Corcoran y Fischer (1987, citado por León y Vargas, 2008), la escala R.A.S. ha mostrado adecuados niveles de confiabilidad. Al respecto Caballo (1993, citado por León y Vargas, 2008) señala que tiende a mantener altos niveles de correlación con otros inventarios de habilidad social. También se ha encontrado correspondencia entre las puntuaciones de la R.A.S. y el desempeño conductual.

La versión final adaptada de la R.A.S. por León y Vargasa (2008) fue aplicada por los investigadores a 98 estudiantes de primer año de la carrera de psicología de la UCR, muestra propiedades psicométricas que favorecen a la confiabilidad del estudio.

Validez: Nevid & Rathus (1979) Señala que el Inventario de Asertividad de 30 ítems, tiene una validez Concurrente demostrada por una correlación de 80 entre los resultados y la clasificación terapéutica de la asertividad. Así también, Mann. R. J. & Flowers, J. V. (1978; citado por Nevid & Rathus, 1979), señalan que, en términos de validez, los resultados indicaron que la evaluación externa (realizada por personas que no están en la situación de entrenamiento asertivo) y sin conocimiento de su propia autoevaluación, se correlacionaba significativamente con su puntaje en aserción, es decir, un puntaje global del inventario como Asertivo que se correlacionaba con una medida externa, a través del juego de roles, video tape, etc. Con un puntaje en aserción, esta correlación ocurría antes y después del taller. Mientras el auto reporte y los reportes externos demostraron una significativa consistencia interna, el reporte externo era más consistente internamente que el auto reporte. Todos los estudios de validez establecieron la medición de la asertividad.

Por otro lado, Marcela León y Tomás Vargas en el 2008 en la versión adaptada, evaluaron la validez convergente y discriminante con respecto a dos subescalas de la prueba 21 Subfactores de la Personalidad de Eysenck adaptada y estandarizada para una muestra costarricense por Aguilar en 1982. Se reportan los índices de confiabilidad y validez obtenidos, se proporciona la escala adaptada (se incluyeron únicamente los 22 ítems de la R.A.S. adaptada), así como puntuaciones estándares normalizados y puntajes T. También se explora la estructura factorial del R.A.S. con el fin de ofrecer criterios de interpretación cualitativos.(León & Vargas, 2008).

La versión final de la R.A.S. adaptada fue aplicada por los investigadores a 98 estudiantes de primer año de la carrera de psicología de la UCR, muestra que la estructura factorial del instrumento aporta indicios para el análisis cualitativo del patrón de respuestas de una persona, lo cual en conjunto con otras estrategias de evaluación facilita el diseño de intervenciones más ajustadas a los déficits de los individuos. Al respecto, es importante resaltar que la utilización de la R.A.S. adaptada debe darse en el contexto de una estrategia integral de evaluación. (León y Vargas, 2008).

3.2.2 Procesamiento de Datos

- Estadística descriptiva: Fundamentalmente se utilizarán las medidas de tendencia central, dispersión, tablas y gráficos. Esto permitirá conocer y entender la forma cómo se vienen comportando los datos en cada variable.
- Prueba no paramétrica: Ji cuadrado. (χ^2). Es una prueba estadística para evaluar hipótesis acerca de la proporción categóricas, no consideradas relaciones causales. La ji cuadrada se calcula por medio de una tabla.

$X^2 = \sum \frac{(o - e)^2}{e}$	
Ho = Independencia	Coeficientes Asociación
H1 = Dependencia	Phi, V Cramer (V. Nominales)
Si $p \leq 0.05 \rightarrow$ Rechazo Ho	d de Somers (Variable Ordinal)
g.l. = (Tf - 1) (Tc - 1)	

- Prueba paramétrica t de student para muestras relacionadas: se comparan las medias y las desviaciones estándar de grupo de datos y se determina si entre esos parámetros las diferencias son estadísticamente significativas o si sólo son diferencias aleatorias.

Consideraciones para su uso:

- El nivel de medición, en su uso debe ser de intervalo o posterior.
- El diseño debe ser relacionado.
- Se deben cumplir las premisas paramétricas.

En cuanto a la homogeneidad de varianzas, es un requisito que también debe satisfacerse y una manera práctica es demostrarlo mediante la aplicación de la prueba ji cuadrada de Bartlett. Este procedimiento se define por medio de la siguiente fórmula:

$$t = \frac{\bar{d}}{\frac{\sigma_d}{\sqrt{N}}}$$

Donde:

t = valor estadístico del procedimiento.

\bar{d} = Valor promedio o media aritmética de las diferencias entre los momentos antes y después.

σ_d = desviación estándar de las diferencias entre los momentos antes y después.

N = tamaño de la muestra.

Capítulo IV:

Presentación y Análisis de los Resultados

4.1. Presentación de Resultados

Tabla 1.

Niveles de asertividad, antes y después de la intervención.

	Asertividad [Antes]		Asertividad [Después]	
	f	%	f	%
Muy inferior	1	2.7	0	0.00
Inferior	6	16.2	5	13.5
Promedio	25	67.6	20	54.1
Superior	5	13.5	10	27.0
Muy superior	0	0.0	2	5.4
Total	37	100.0	37	100.0
		X ² =37.270; gl=3 p=0.000	X ² =20.189; gl=3 p=0.000	

Con la finalidad de determinar si existen diferencias significativas entre las proporciones correspondientes a las categorías de asertividad (Muy inferior, Inferior, Promedio, Superior), los datos fueron sometidos a la prueba chi cuadrado de proporciones. En la tabla 1, las valoraciones de probabilidad indican que las diferencias evaluadas son significativamente diferentes. Predomina el nivel “promedio” de asertividad antes (67.6%) y después (54.1%) de la intervención, seguido del nivel “Inferior” de asertividad antes (16.2%) de la intervención, y del nivel “Superior” (27.0%) de asertividad después de la intervención, se observa que hubo un incremento después de dicha intervención en la proporción de ésta categoría. Finalmente, después de la intervención se observa que el 5.4% de los participantes alcanzó el nivel de asertividad “muy superior” cabe mencionar que después de la intervención aparece este grupo.

Luego de someter la información a la prueba de normalidad de Kolmogorov-Smirnov (KS), se determinó que los datos proceden de una distribución normal ($p>0.05$), por lo que se recurrió a la prueba paramétrica t de student para muestras independientes.

Tabla 2.

Análisis comparativo de la asertividad, antes y después de la intervención

	Media	Desv. Est.	Prueba t
Asertividad [Antes]	2.9201	0.61166	t=-2.097; gl=36; p=0.043
Asertividad [Después]	3.0983	0.64305	

Existen diferencias significativas ($p=0.043$) entre las medias correspondientes a las puntuaciones de asertividad antes (media = 2.9201) y después (media = 3.0983) de la intervención. Se observa incremento en el índice de asertividad. Ver figura 2.

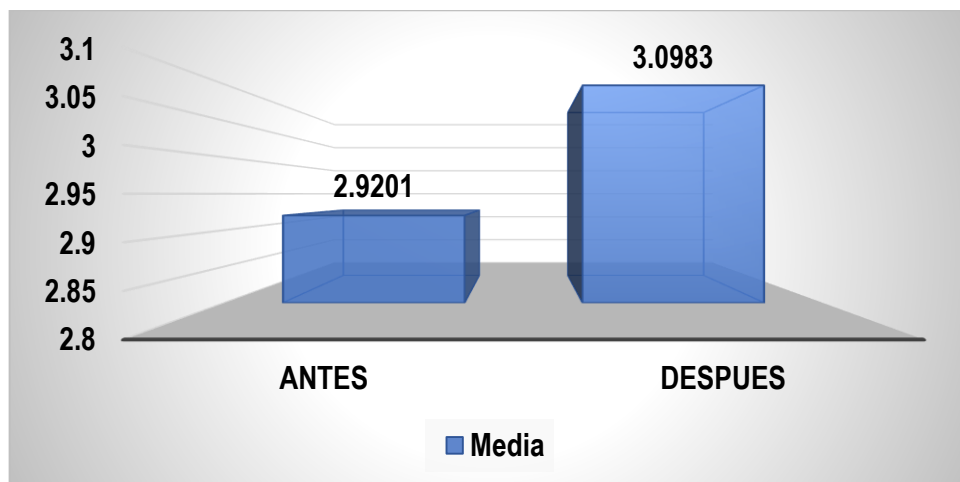


Figura 2.

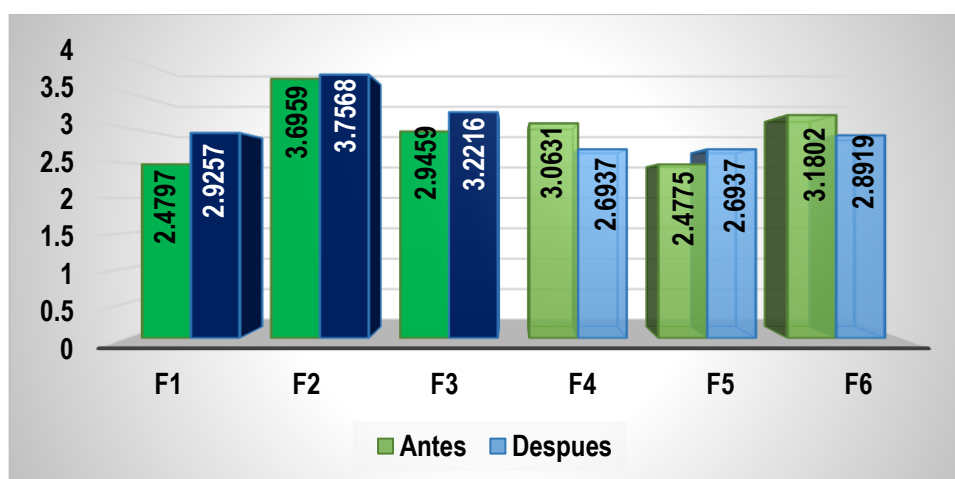
Representación gráfica de la asertividad, antes y después de la intervención.

Tabla 3.

Análisis comparativo de la asertividad, según factores, antes y después de la intervención

	Factor	Momento	Media	Desv. Est.	Prueba t
F1	Capacidad de demostrar disconformidad en situaciones de interacción comercial	Antes	2.4797	,80876	t=-1.839; gl=36; p=0.015
		Después	2.9257	,92771	
F2	Manifestación conductual de sentimientos, pensamientos o creencias en situaciones sociales cotidianas	Antes	3.6959	,70989	t=-2.047; gl=36; p=0.048
		Después	3.7568	,61375	
F3	Cogniciones acerca de la auto eficacia en interacciones sociales	Antes	2.9459	,91122	t=-2.080; gl=36; p=0.045
		Después	3.2216	,86382	
F4	Evitación de situaciones que demandan interacción con organizaciones, instituciones o empresas	Antes	3.0631	1,01178	t=-1.778; gl=36 p=0.084
		Después	2.6937	1,22570	
F5	Capacidad para externar pensamientos u opiniones ante otros	Antes	2.4775	1,21345	t=-1.189; gl=36 p=0.242
		Después	2.6937	1,22570	
F6	Dificultad para expresar negación	Antes	3.1802	1,05290	t=1.478; gl=36 p=0.148
		Después	2.8919	1,15751	

En la tabla 3 se presenta la evaluación de la asertividad, antes y después de la intervención, según factores. Se evidencia efectos significativamente favorables del programa en aspectos relacionados con: Capacidad de demostrar disconformidad en situaciones de interacción comercial (Antes: 2.4797; Después: 2.9257; p=0.015), Manifestación conductual de sentimientos, pensamientos o creencias en situaciones sociales cotidianas (Antes: 3.6959; Después: 3.7568; p=0.048), y Cogniciones acerca de la auto eficacia en interacciones sociales (Antes: 2.9459; Después: 3.2216; p=0.045). Ver figura 3.

**Figura 3.**

Representación gráfica de la asertividad según factores, antes y después de la intervención.

Tabla 4.

Análisis diferencial de la asertividad, antes y después de la intervención, según edad del estudiante.

Edad	Momento	Media	Desv. Est.	Prueba t
Hasta 18 años	Asertividad [Antes]	2.7301	.45801	t=-1.115; gl=15; p=0.282
	Asertividad [Después]	2.8750	.61085	
De 19 a 20 años	Asertividad [Antes]	2.9463	.81485	t=-1.115; gl=10; p=0.292
	Asertividad [Después]	3.1157	.73360	
De 20 a más años	Asertividad [Antes]	3.1955	.50980	t=-1.331; gl=9; p=0.216
	Asertividad [Después]	3.4364	.46710	

En general, las valoraciones de probabilidad de la prueba t, indican que no existen diferencias significativas entre las puntuaciones medias antes y después de la intervención según edades de los alumnos $p > 0.05$. Se observa que el efecto del programa de habilidades sociales es independiente a la edad de los participantes.

Tabla 5.

Análisis comparativo de la asertividad, Según la edad del estudiante, antes y después de la intervención

		Factor	Momento	Media	Desv. Est.	Prueba t
Hasta 18 años	F1	Capacidad de demostrar disconformidad en situaciones de interacción comercial	Antes	2.5625	.70415	t=-0.529; gl=15 p=0.605
			Después	2.7344	1.11978	
	F2	Manifestación conductual de sentimientos, pensamientos o creencias en situaciones sociales cotidianas	Antes	3.7188	.68845	t=-1.464; gl=15 p=0.164
			Después	3.7500	.64550	
	F3	Cogniciones acerca de la auto eficacia en interacciones sociales	Antes	2.6875	.73383	t=-1.123; gl=15 p=0.279
			Después	2.9000	.90627	
F4	Evitación de situaciones que demandan interacción con organizaciones, instituciones o empresas	Antes	2.6875	1.09861	t=1.027; gl=15 p=0.321	
		Después	2.3125	1.14484		
F5	Capacidad para externar pensamientos u opiniones ante otros	Antes	1.8958	.83194	t=-2.152; gl=15 p=0.048	
		Después	2.3125	1.14484		
F6	Dificultad para expresar negación	Antes	2.8958	1.11368	t=0.991; gl=15 p=0.338	
		Después	2.5833	1.26198		
De 19 a 20 años	F1	Capacidad de demostrar disconformidad en situaciones de interacción comercial	Antes	1.9318	.66230	t=-6.835; gl=10 p=0.000
			Después	3.0455	.41560	
	F2	Manifestación conductual de sentimientos, pensamientos o creencias en situaciones sociales cotidianas	Antes	3.7045	.60019	t=-1.000; gl=10 p=0.341
			Después	3.7273	.56408	
	F3	Cogniciones acerca de la auto eficacia en interacciones sociales	Antes	3.2909	1.13970	t=-0.683; gl=10 p=0.510
			Después	3.4545	.95955	
F4	Evitación de situaciones que demandan interacción con organizaciones, instituciones o empresas	Antes	3.2121	1.03573	t=0.856; gl=10 p=0.412	
		Después	2.8788	1.55829		
F5	Capacidad para externar pensamientos u opiniones ante otros	Antes	2.7273	1.47436	t=-0.325; gl=10 p=0.752	
		Después	2.8788	1.55829		
F6	Dificultad para expresar negación	Antes	3.4848	1.01504	t=3.938; gl=10 p=0.003	
		Después	2.6667	.96609		
De 20 a más años	F1	Capacidad de demostrar disconformidad en situaciones de interacción comercial	Antes	2.9500	.82327	t=-0.605; gl=9 p=0.560
			Después	3.1000	1.02198	
	F2	Manifestación conductual de sentimientos, pensamientos o creencias en situaciones sociales cotidianas	Antes	3.6500	.90676	t=-1.5000; gl=9 p=0.168
			Después	3.8000	.67495	
	F3	Cogniciones acerca de la auto eficacia en interacciones sociales	Antes	2.9800	.84564	t=-1.701; gl=9 p=0.123
			Después	3.4800	.51812	
F4	Evitación de situaciones que demandan interacción con organizaciones, instituciones o empresas	Antes	3.5000	.63343	t=1.276; gl=9 p=0.234	
		Después	3.1000	.80200		
F5	Capacidad para externar pensamientos u opiniones ante otros	Antes	3.1333	1.07955	t=0.101; gl=9 p=0.922	
		Después	3.1000	.80200		
F6	Dificultad para expresar negación	Antes	3.3000	.97436	t=-0.813; gl=9 p=0.437	
		Después	3.6333	.90880		

Existen diferencias significativas que favorecen a la eficacia del programa, entre las puntuaciones medias antes y después de la intervención obtenidas por los alumnos que tienen hasta 18 años de edad en el factor “Capacidad para externar pensamientos u opiniones ante otros” (p=0.048); los alumnos que tienen de 19 a 20 años de edad evidencian puntuaciones significativamente favorables en el factor “Capacidad de demostrar disconformidad en situaciones de interacción comercial” (p=0.000) y no así en el factor “Dificultad para expresar negación” (p=0.003).

Tabla 6.*Análisis diferencial de la asertividad, según sexo.*

Edad	Momento	Media	Desv. Est.	Prueba t
Hombre	Asertividad [Antes]	2.7330	.69905	t=-0.418; gl=15; p=0.682
	Asertividad [Después]	2.7756	.62511	
Mujer	Asertividad [Antes]	3.0628	.50748	t=-2.244; gl=20; p=0.036
	Asertividad [Después]	3.3442	.55178	

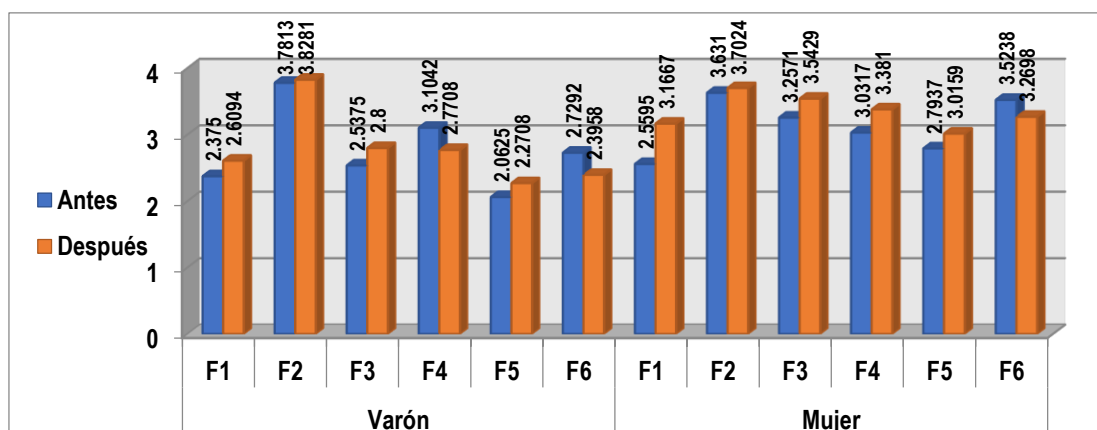
En la tabla 6 se presenta los resultados del análisis diferencial de la asertividad antes y después de la intervención según el sexo del adolescente. Las valoraciones de probabilidad, indica que la asertividad incrementó de manera significativa en las mujeres después de la intervención (Antes: 3.0628; Después: 3.3442; $p=0.036$); esto no sucede con los hombres, dado que no se evidenció diferencias significativas de las puntuaciones medias en los momentos evaluados.

Tabla 7.

Análisis comparativo de la asertividad, Según el sexo del estudiante, antes y después de la intervención

	Factor	Momento	Media	Desv. Est.	Prueba t
Hombre	F1	Antes	2.3750	.71297	t=-0.727; gl=15 p=0.478
		Después	2.6094	.98729	
	F2	Antes	3.7813	.65749	t=-1.861; gl=15 p=0.083
		Después	3.8281	.58251	
	F3	Antes	2.5375	.85078	t=-1.571; gl=15 p=0.137
		Después	2.8000	.67725	
Mujer	F1	Antes	2.5595	.88355	t=-3.260; gl=20 p=0.004
		Después	3.1667	.82285	
	F2	Antes	3.6310	.75672	t=-1.451; gl=20 p=0.162
		Después	3.7024	.64527	
	F3	Antes	3.2571	.84651	t=-1.433; gl=20 p=0.167
		Después	3.5429	.86520	
Mujer	F4	Antes	3.0317	1.01053	t=-1.350; gl=20 p=0.192
		Después	3.3810	1.30931	
	F5	Antes	2.7937	1.15218	t=-0.984; gl=20 p=0.337
		Después	3.0159	1.18545	
	F6	Antes	3.5238	.94617	t=0.927; gl=20 p=0.365
		Después	3.2698	.96390	

En la tabla 7 se puede observar que la asertividad incrementó de manera significativa en las mujeres, específicamente en el factor “Capacidad de demostrar disconformidad en situaciones de interacción comercial” (Antes: 2.5595; Después: 3.1667; p=0.004).

**Figura 7.**

Representación gráfica de la asertividad, antes y después de la intervención, según sexo del estudiante

4.2. Contrastación de Hipótesis

○ **Hipótesis general:**

Si aplicamos el programa de Habilidades Sociales tendrá el efecto de incrementar la conducta asertiva en estudiantes de primer año de administración de una universidad en Lima.

Hipótesis estadística:

H0 No existen diferencias significativas entre las puntuaciones medias de la asertividad, antes y después de la intervención, a favor del programa de Habilidades Sociales.

H1 Existen diferencias significativas entre las puntuaciones medias de la asertividad, antes y después de la intervención, a favor del programa de Habilidades Sociales.

Resultados:

Asertividad general:

$t=-2.097$; $gl=36$; $p=0.043$

El valor $p < 0.05$, entonces sí existen diferencias significativas, por lo tanto, rechazo la hipótesis nula, y acepto H1.

○ **Hipótesis específica 1:**

El programa de Habilidades Sociales tiene efectos favorables al incremento en la capacidad de demostrar disconformidad en situaciones de interacción comercial.

Hipótesis estadística:

H0 No existen diferencias significativas entre las puntuaciones medias en la capacidad de demostrar disconformidad en situaciones de interacción comercial, antes y después de la intervención, a favor del programa de Habilidades Sociales.

H1 Existen diferencias significativas entre las puntuaciones medias en la capacidad de demostrar disconformidad en situaciones de interacción comercial, antes y después de la intervención, a favor del programa de Habilidades Sociales.

Resultados:

F1: $t=-1.839$; $gl=36$; $p=0.015$

Valor $p < 0.05$, entonces sí existen diferencias significativas, por tanto, rechazo la H_0 y acepto la H_1 .

○ **Hipótesis específica 2:**

El programa de Habilidades Sociales muestra efectos favorables en el incremento en la manifestación conductual de sentimientos, pensamientos o creencias en situaciones sociales cotidianas

Hipótesis estadística:

H_0 No existen diferencias significativas entre las puntuaciones medias en la manifestación conductual de sentimientos, pensamientos o creencias en situaciones sociales cotidianas antes y después de la intervención, a favor del programa de Habilidades Sociales.

H_1 Existen diferencias significativas entre las puntuaciones medias en la manifestación conductual de sentimientos, pensamientos o creencias en situaciones sociales cotidianas antes y después de la intervención, a favor del programa de Habilidades Sociales.

Resultados:

F2: $t=-2.047$; $gl=36$; $p=0.048$

Valor $p < 0.05$, entonces sí existen diferencias significativas, por tanto, rechazo la H_0 y acepto la H_1 .

○ **Hipótesis específica 3:**

El programa de Habilidades Sociales muestra efectos favorables en el incremento en las cogniciones acerca de la autoeficacia en interacciones sociales antes y después de la intervención, a favor del programa de Habilidades Sociales.

Hipótesis estadística:

H0 No existen diferencias significativas entre las puntuaciones medias en las cogniciones acerca de la autoeficacia en interacciones sociales antes y después de la intervención, a favor del programa de Habilidades Sociales.

H1 Existen diferencias significativas entre las puntuaciones medias en las cogniciones acerca de la autoeficacia en interacciones sociales antes y después de la intervención, a favor del programa de Habilidades Sociales.

Resultados:

F3: $t=-2.080$; $gl=36$; $p=0.045$

Valor $p < 0.05$, entonces sí existen diferencias significativas, por tanto, rechazo la H0 y acepto la H1

○ **Hipótesis específica 4:**

El programa de Habilidades Sociales muestra efectos favorables en la evitación de situaciones que demandan interacción con organizaciones, instituciones o empresas antes y después de la intervención, a favor del programa de Habilidades Sociales.

Hipótesis estadística:

H0 No existen diferencias significativas entre las puntuaciones medias en la evitación de situaciones que demandan interacción con organizaciones, instituciones o empresas antes y después de la intervención, a favor del programa de Habilidades Sociales.

H1 Existen diferencias significativas entre las puntuaciones medias en la evitación de situaciones que demandan interacción con organizaciones, instituciones o empresas antes y después de la intervención, a favor del programa de Habilidades Sociales

Resultados:

F4: $t=-1.778$; $gl=36$; $p=0.084$

Valor $p > 0.05$, entonces, no existen diferencias significativas, por tanto, acepto H0

○ **Hipótesis específica 5:**

El programa de Habilidades Sociales muestra efectos favorables al incremento de la capacidad para externar pensamientos u opiniones ante otros, antes y después de la intervención, a favor del programa de Habilidades Sociales.

Hipótesis estadística:

H0 No existen diferencias significativas entre las puntuaciones medias en la capacidad para externar pensamientos u opiniones ante otros, antes y después de la intervención, a favor del programa de Habilidades Sociales.

H1 Existen diferencias significativas entre las puntuaciones medias en la capacidad para externar pensamientos u opiniones ante otros, antes y después de la intervención, a favor del programa de Habilidades Sociales.

Resultados

F5: $t=-1.189$; $gl=36$; $p=0.242$

Valor $p > 0.05$, entonces, no existen diferencias significativas, por tanto, acepto H0

○ **Hipótesis específica 6:**

El programa de Habilidades Sociales muestra efectos favorables al decremento de la dificultad para expresar negación antes y después de la intervención, a favor del programa de Habilidades Sociales.

Hipótesis estadística:

H0 No existen diferencias significativas entre las puntuaciones medias de la asertividad en la dificultad para expresar negación, antes y después de la intervención, a favor del programa de Habilidades Sociales.

H1 Existen diferencias significativas entre las puntuaciones medias de la asertividad en la dificultad para expresar negación, antes y después de la intervención, a favor del programa de Habilidades Sociales

Resultados:

F6: $t=1.478$; $gl=36$; $p=0.148$

Valor $p > 0.05$, entonces, no existen diferencias significativas, por tanto, acepto H0

4.3. Discusión de Resultados

El estudio se desarrolló en torno a la determinación de la eficacia de un programa de Habilidades Sociales en la conducta asertiva de los estudiantes de primer año en la carrera de administración. Para ello, se midió la asertividad antes y después de la intervención a fin de comparar resultados y de esa manera, determinar si la conducta asertiva incrementó significativamente o no, después de la intervención.

Para ello, los datos fueron sometidos a la prueba t de student para muestras relacionadas, cuyos resultados se presentan en la tabla 2, donde las valoraciones de la prueba ($t=-2.097$; $gl=36$; $p=0.043$) indican que sí existe diferencias significativas entre las puntuaciones medias, antes (media=2.9201) y después (media=3.0983) de la intervención, determinando de esta manera que después de la intervención, la conducta asertiva incremento de manera significativa, demostrándose de esta manera, el efecto del programa.

Resultados similares se encontraron en el estudio de Garaigordobil realizado en España en el 2006 (Garaigordobil, 2006), quien demostró que el programa estimulo una mejora significativa que se evidencio en el incremento del auto asertividad, y el aumento de las conductas asertivas en diversas situaciones de interacción social.

Así mismo, García (2004) concuerda con los resultados hallados, quien observó una mejoría significativa en el grupo experimental en las áreas de Habilidades Sociales, autoestima; así como una disminución significativa de la ansiedad y pensamientos irracionales después de la aplicación del programa. Por otro lado, Ochoa (2000) en su investigación encontró resultados que difieren con los encontrados, hallando que no existen diferencias significativas en el nivel de autoestima del grupo experimental antes y después de la situación experimental, así mismo demostró que no existen

efectos positivos ni negativos sobre el nivel de autoestima después de la aplicación de un programa de Habilidades Sociales.

A fin de describir, cómo se comporta la variable “conducta asertiva”, antes y después de la intervención demandó la determinación de los niveles de asertividad en los estudiantes antes y después de la intervención con el programa de Habilidades Sociales. Para ello se tenía que determinar el predominio de una categoría de asertividad expresada en (Muy inferior, Inferior, Promedio, Superior), para ello, los datos fueron sometidos a la prueba chi cuadrado de proporciones, cuyos resultados se presentan en la tabla 1, cuyas valoraciones de probabilidad señala que Predomina el nivel “promedio” de asertividad antes (67.6%) y después (54.1%) de la intervención, seguido del nivel “Inferior” de asertividad antes (16.2%) de la intervención, y del nivel “Superior” (27.0%) de asertividad después de la intervención. Finalmente, el nivel “muy superior” 5.4% después de la intervención.

Dado que la conducta asertiva, está medida a través de seis factores, se quiso determinar en cuál de los factores de la asertividad fue efectivo el programa de Habilidades Sociales. Para ello se planteó el primer, segundo, tercero, cuarto, quinto y sexto objetivo específico el cual demanda determinar la asertividad en los estudiantes, antes y después de la intervención con el programa en: (F1) capacidad para demostrara disconformidad en situaciones de interacción comercial; (F2) manifestación conductual de sentimientos, pensamientos o creencias en situaciones sociales cotidianas; (F3) cogniciones acerca de la auto eficacia en interacciones sociales; (F4) evitación de situaciones que demanden interacción con organizaciones, instituciones o empresas; (F5) capacidad para externas pensamientos u opiniones ante otros, y (F6)

dificultad para expresar negación. Para dar respuesta a este objetivo, se recurrió a la prueba t de student para muestras dependientes, cuyos resultados se presentan en la tabla 3, en la cual se puede observar que el programa fue significativamente efectivo en los factores F1: “Capacidad de demostrar disconformidad en situaciones de interacción comercial” (Antes: 2.4797; Después: 2.9257 | $t=-1.839$; $gl=36$; $p=0.015$), F2: “Manifestación conductual de sentimientos, pensamientos o creencias en situaciones sociales cotidianas” (Antes: 3.6959; Después: 3.7568 | $t=-2.047$; $gl=36$; $p=0.048$), y F3: “Cogniciones acerca de la auto eficacia en interacciones sociales” (Antes: 2.9459; Después: 3.2216 | $t=-2.080$; $gl=36$; $p=0.045$). No sucede cambios significativos de la conducta asertiva en los demás factores, dado que a opinión personal, están relacionados a aspectos que están vinculados estrechamente con la personalidad de cada estudiante, donde pueden influir variables individuales, por tanto, requeriría de otro enfoque, o una intervención intermitente a través de un seguimiento de la conducta.

Se busca que la interpretación de los resultados tenga el menor error posible, por ello, se contempló a la edad y el sexo como variables intervinientes en la medición y evaluación de la conducta asertiva. Las valoraciones de probabilidad presentadas en la tabla 4, indican que en general, no existen diferencias significativas entre las puntuaciones medias antes y después en ningún grupo de edad; esto no sucede cuando la evaluación se da por factores, dado que en el grupo de “Hasta 18 años” se evidencian resultados favorables al programa en: el factor “Capacidad para externar pensamientos u opiniones ante otros” (antes=1.8958; después=2.3125 | $p=0.048$); en el grupo de 19 a 20 años de edad, en el factor “Capacidad de demostrar disconformidad en situaciones de interacción comercial” (antes=1.9318; después=3.0455 | $p=0.000$), no

obstante, se observa que en el factor “Dificultad para expresar negación” (antes=3.4848; después=2.6667 | $p=0.003$) se evidencia que las valoraciones de asertividad decrecieron.

Así mismo, se comparó la asertividad en general y por factores, antes y después de la intervención, según sexo del estudiante. Los resultados demostraron que en general, el programa tuvo efectos favorables en las mujeres ($p=0.036$), mas no en los hombres ($p=0.682$), dado que las valoraciones medias fueron significativamente diferentes a favor del programa en las estudiantes (antes=3.0628; después=3.3442 | $p=0.036$). Respecto a la evaluación de los factores, se evidenció mejores resultados en las mujeres que favorecen al programa en el factor “Capacidad de demostrar disconformidad en situaciones de interacción comercial” (antes=2.5595; después=3.1667 | $p=0.004$)

Capítulo V:

Conclusiones y Recomendaciones

5.1. Conclusiones

- 1) El programa de Habilidades Sociales, tuvo efectos favorables en la conducta asertiva de los estudiantes del primer año de administración en una universidad en Lima.
- 2) En líneas generales, el nivel de asertividad en los estudiantes se encuentra en nivel promedio, tanto antes como después de la intervención con el programa, dentro de esta categoría se dieron los cambios favorables al programa. Es preciso señalar que el nivel superior antes de la intervención estuvo representado por el 13.5%, proporción que se incrementó a 27.0% después de la intervención, y se observó que el 5.4% mostró conducta asertiva muy superior, categoría no mostrada antes de la intervención.
- 3) El Programa de Habilidades Sociales tuvo efectos favorables que se evidencia en la mejora de la capacidad de demostrar disconformidad en situaciones de interacción comercial; así como en la manifestación conductual de sentimientos, pensamientos o creencias en situaciones sociales cotidianas; y en la autonomía que toma una persona respecto a las interacciones sociales.
- 4) El Programa de Habilidades Sociales no tuvo efectos significativos en la evitación de situaciones que demanden interacción con organizaciones, instituciones o empresas; capacidad para externar pensamientos u opiniones ante otros, y, en la dificultad para expresar negación.
- 5) En general, la conducta asertiva después de la intervención con el programa de Habilidades Sociales, no se ve afectada según grupos de edades. No

obstante, la evaluación específica señala que en el grupo de alumnos menores de 19 años hubo mejorías en aspectos relacionados con la capacidad para externar pensamientos u opiniones ante otras personas; en el grupo que tiene de 19 a 20 años, se evidenció mejoras en la capacidad de demostrar disconformidad en situaciones de interacción comercial y la dificultad para expresar negación.

- 6) En líneas generales, la conducta asertiva incrementó más en las mujeres después de la intervención con el programa y no en los hombres. De manera específica se evidencia mejoras en aspectos relacionados con la capacidad de demostrar disconformidad en situaciones de interacción comercial.

5.2. Recomendaciones

- 1) Desde un punto de vista práctico y organizacional; evaluar periódicamente la conducta asertiva en los estudiantes, a fin de conocer la eficacia del programa en un tiempo determinado.
- 2) Desde un punto de vista metodológico, se sugiere realizar estudios en otros centros para corroborar y/o comparar los hallazgos de este estudio.
- 3) Incluir dentro de los programas de Habilidades Sociales, aspectos relacionados con la evitación de situaciones que demandan interacción con entidades institucionales, así como la capacidad para externar pensamientos u opiniones ante otros, y finalmente aspectos que trabajen con la dificultad para expresar negación.

BIBLIOGRAFÍA

- Abarca, N., & Hidalgo, G. (2000). *Comunicación interpersonal. Programa de entrenamiento en Habilidades Sociales*. Universidad Católica de Chile., Chile.
- Arellano, J. (2009). *Habilidades Sociales: Educar hacia la autorregulación*. Barcelona, España: Kukabanda y Auroch.
- Caballo, V. (1983). Asertividad: definiciones y dimensiones. *Revista Estudios de psicología* No 13: 51 – 62, (13), 51-62.
- Caballo, V. (1993). *Manual de evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales*. Madrid, España: Siglo XXI
- Caballo, V. (2002). *Manual de evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales. Siglo XXI de España*. Español: Editores S.A. España.
- Caira, N., & Sánchez, J. (2012a). Habilidades Sociales, Motivación y Metas en el Estudiante Universitario, (8), 2.
- Caira, N., & Sánchez, J. (2012b). Habilidades Sociales, Motivación y Metas en el Estudiante Universitario, (8), 2.
- Cajide, J., Porto, A., Abeal, C., Barreiro, F., Zamora, E., Expósito, A., & Mosterio, J. (2002). Competencias adquiridas en la Universidad y Habilidades Requeridas por los Empresarios, 20(2), 49-467.
- Chávez, M. (2011). *Efecto de un programa cognitivo conductual en el control de creencias y resolución de problemas sociales en alumnos con alto riesgo académico de la Facultad de Ingeniería y Arquitectura* (Tesis de Maestría). Universidad Garcilaso de la Vega, Lima.
- Choque, R., & Chirinos, J. (2009). Eficacia del Programa de Habilidades Sociales para la vida en Adolescentes Escolares en Huancavelica Perú. *Revista Salud Pública*, 11(2), 169-181.

- Colque, L. (2009). *Efectos de un programa cognitivo conductual en el comportamiento sexual de alumnos de tercero y cuarto de secundaria de la I. E. E. Felipe Santiago Salaverry*. (Tesis de grado). Universidad Inca Garcilaso de la Vega, Lima.
- Del Prette, Z., Del Prette, A., & Mendes, M. (1999a). Habilidades Sociales en la formación profesional del Psicólogo: Análisis de un programa de Intervención. *Psicología Conductual*, 7(1), 22-47.
- Del Prette, Z., Del Prette, A., & Mendes, M. (1999b). Habilidades Sociales en la formación profesional del Psicólogo: Análisis de un programa de Intervención. *Psicología Conductual*, 7(1), 22-47.
- Del-Prette, A., & Del-Prette, Z. (2012). Programas Eficaces de entrenamiento en habilidades sociales basados en métodos vivenciales. *Apuntes de Psicología*, 31(3), 67-76.
- Díaz, F., & Hernández, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: Una interpretación constructivista* (2da ed.). Mc Graw Hill.
- Escobar, J. (2010). *Evaluación de la asertividad en estudiantes universitarios, con bajo rendimiento académico. 2010*.
- Flores, M. (1998). *Asertividad: Conceptualización y medición de la cultura mexicana*. México.
- Flores, M. (2002). Asertividad una Habilidad social necesaria en el mundo de hoy, 41-47.
- Garaigordobil, M. (2006). *Intervención en adolescentes: Impacto de un Programa de Asertividad y en las Estrategias cognitivas de afrontamiento de situaciones Sociales*. Universidad del País Vasco, España.
- García, A. (2010). Estudio sobre la Asertividad y las habilidades sociales en el alumnado de educación social, 12. Recuperado a partir de <http://www.uhu.es/publicaciones/ojs/index.php/xxi/article/view/2383/2259>

- García, C. (2005). Habilidades sociales, clima social familiar y rendimiento académico en estudiantes universitarios., *11*, 63-74.
- García, Z. (2004). *Conductas desadaptativas de los adolescentes en Navarra: El Papel de la familia y la escuela*. (Tesis de grado doctoral). Universidad Pública de Navarra. Pamplona, España. Recuperado a partir de http://www.uv.es/lisis/otras-publica/tesis_esther.pdf
- García, M. (2004). *Efecto de un Programa de Habilidades Sociales en el desempeño social, emocional y cognitivo en pacientes drogodependientes* (Tesis de grado). Universidad Nacional Federico Villarreal. Lima.
- Gil, F., & García, M. (1993a). *Entrenamiento en habilidades sociales*. Madrid: Eudema.
- Gil, F., & García, M. (1993b). *Entrenamiento en habilidades sociales*. Madrid.
- Gil, F., León, José, & Jarana, L. (1995). *Habilidades Sociales y Salud*. Madrid: Eudema
- García Sáiz, M. y Gil, F. (1995) *Conceptos, supuestos y modelo explicativo de las habilidades sociales*. En F.Gil, J.M. León, L. Jarana (Eds.). "Habilidades sociales y salud". (pp. 47-58). Pirámide (1ª edición. 1992). Madrid
- Heinemann P. (1980). *Pedagogía de la comunicación no verbal*. Barcelona: Herder.
- Kelly, J. (2000). *Entrenamiento de las Habilidades Sociales* (6ta edición). España: Desclée De Broner.
- Lacunza, A. (2012). Las intervenciones en habilidades sociales: revisión y análisis desde una mirada salugénica. *Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET)*, *12*, 63-84.
- León, M., & Vargas, T. (2008). *Validación y Estandarización de la Escala de Asertividad de Rathus (R.A.S) en una muestra de adultos costarricenses*. Universidad de Costa Rica. Costa Rica.

- Llanos, C. (2006). *Efectos de un programa de enseñanza en Habilidades Sociales*. (Tesis de Grado Doctoral). Universidad de Granada, España. Recuperado a partir de <http://hera.ugr.es/tesisugr/15885574.pdf>
- Marconi, J. (2012). *Habilidades y Funciones Gerenciales* (Monografía de investigación). Recuperado a partir de <http://www.monografias.com/trabajos93/habilidades-y-funciones-gerenciales/habilidades-y-funciones-gerenciales.shtml#lasfunciona#ixzz2Ys8dGLml>
- Michelson, L., Sugai, P., Wood, R., & Kazdin, A. (2002). *Las Habilidades Sociales en la Infancia: Evaluación y Tratamiento*. Barcelona, España: Ed. Martínez Roca.
- Ministerio de Salud, Dirección General de Promoción de la Salud (2005). *Manual de Habilidades Sociales en Adolescentes Escolares*. Lima Perú.
- Ministerio de Salud, Dirección General de Promoción de la Salud. (2013). Documento Técnico Modelo de Abordaje de Promoción de la Salud, Acciones a desarrollar en el Eje Temático de Habilidades para la Vida. Recuperado a partir de <ftp://ftp2.minsa.gob.pe/descargas/dgps/compendio/pdf/149.pdf>
- Ministerio de Sanidad y Consumo (1998). *Promoviendo la Adaptación Saludable de nuestros Adolescentes*. Madrid, España.
- Muñoz, C., Crespi, P., & Angrehs, R. (2002). *Habilidades Sociales*. Madrid, España: Paraninfo S.A.
- Nevid, J., & Rathus, S. (1979). Factor analysis of the Rathus Assertiveness Schedule with a college population, *10*, 21-24.
- Ochoa, M. (2000). *Efectos de un programa de habilidades sociales sobre el nivel de autoestima en alumnos retraídos socialmente*. Lima, Perú.
- Pascuali, A. (2007). *Comprender la Comunicación* (Barcelona). España: Gedesa S.A.

- Peñafiel, E., & Serrano, C. (2010). *Habilidades Sociales. Ciclos Formativos*. España: Edímex. Recuperado a partir de <http://books.google.com.pe/books?id=zpU4DhVHTJIC&printsec=frontcover&hl=es#v=onepage&q&f=false>
- Pérez, N., Filella, G., & Soldevilla, A. (2010). Competencia emocional y habilidades sociales en estudiantes universitarios, *13*(34). Recuperado a partir de <http://reme.uji.es/articulos/numero34/article1/texto.html>
- Pichón, E. (2008). *El Proceso Grupal del Psicoanálisis a la Psicología Social*. Ediciones Nueva Visión. Buenos Aires. Buenos Aires, Argentina: Nueva Visión. Buenos Aires.
- Quinteros, P. (2010). *Entrenamiento de Habilidades Sociales en Adolescentes Institucionalizados*. (Tesina de Licenciatura). Universidad del Aconcagua. Recuperado a partir de http://bibliotecadigital.uda.edu.ar/objetos_digitales/146/tesis-479-entrenamiento.pdf
- Rainieri, A. (2001). Desarrollo de Habilidades psicosociales en Ejecutivos: una revisión de literatura., *4*.
- Robbins, S., & Judge, T. (2013). *Comportamiento Organizacional*. México: Pearson.
- Universidad del País Vasco. (s.f.). *Relaciones Interpersonales.Generalidades*. España. Recuperado a partir de <http://ehu.es/xabier.zupiria/liburuak/relacion/1.pdf>.
- Uzcategui, A., Rios, Y., Gómez, R., & Arévalo, J. (2010). *La comunicación*. (Monografía). Recuperado a partir de <http://www.monografias.com/trabajos33/la-comunicacion/la-comunicacion.shtml?news>
- Van-Der, C. (2005). *El libro de las habilidades de comunicación* (2.^a ed.). Madrid: Ediciones Díaz de Santos S.A.

Van-der, C., Gómez, J., & Alarcón, M. (2006). *Competencias y Habilidades Sociales Profesionales para Universitarios*. Madrid.: Díaz de Santos.

Vizcardo, S. (1997). *Relación entre las habilidades sociales y estimulación materna en pre escolares de diferentes niveles socio económico de Lima Metropolitana*. (Tesis de Grado). Lima, Perú.

Wikipedia Enciclopedia Libre. (2005). Comunicación. Recuperado a partir de <http://es.wikipedia.org/wiki/Comunicaci%C3%B3n>

ANEXOS

ANEXO No. 1

ESCALA DE ASERTIVIDAD DE RATHUS (R.A.S.) (Adaptación León & Vargas, 2008)

Nombres y Apellidos			Fecha Nacimiento	Edad	Sexo
Grado de Instrucción	Ciclo de Estudio	Turno	Facultad		Fecha de Aplicación

INSTRUCCIONES:

Indique hasta qué punto cada una de las siguientes frases describen la forma en que usted piensa o se comporta ante ciertas situaciones. Para ello, debe utilizar las siguientes categorías:

- 1) Muy poco característico de mí, extremadamente no descriptivo
- 2) Bastante poco característico de mí, no descriptivo.
- 3) Algo no característico de mí, ligeramente no descriptivo.
- 4) Algo característico de mí, ligeramente descriptivo.
- 5) Bastante característico de mí, bastante descriptivo.
- 6) Muy característico de mí, extremadamente descriptivo.

Respuesta	Ítem
	1. Pienso que mucha gente parece ser más agresiva y auto afirmativa que yo.
	2. He dudado en proponer o aceptar una cita con alguien por timidez.
	3. Cuando la comida que me han servido en el restaurante no está hecha a mi gusto, me quejo con el mesero o mesera.
	4. Cuando un vendedor se ha tomado el rato y la molestia de mostrarme un producto que después no quiero, paso mal rato al decir "NO".
	5. Me esfuerzo, como la mayoría de la gente, por mantener mi posición.
	6. En realidad la gente se aprovecha de mí con frecuencia.
	7. Con frecuencia no sé qué decir a personas atractivas del otro sexo.
	8. Evito llamar por teléfono a instituciones o empresas.
	9. En caso de solicitar un trabajo o la admisión en una institución, preferiría escribir cartas o enviar correos electrónicos, a realizar entrevistas personales.
	10. Me resulta embarazoso devolver un artículo comprado.
	11. Si un pariente cercano y respetado me molesta, prefiero esconder mis sentimientos antes de expresar mi disgusto.
	12. He evitado hacer preguntas por miedo a parecer tonto.
	13. Soy abierto y franco en lo que respecta a mis sentimientos.
	14. Si alguien ha hablado mal de mí o me ha atribuido hechos falsos, lo (la) busco para saber qué es lo que pasa.

	15. Con frecuencia, paso un mal rato cuando tengo que decir que "NO".
	16. Suelo reprimir mis emociones antes de hacer una escena.
	17. En el restaurante o en cualquier sitio, protesto por un mal servicio.
	18. Cuando me halagan con frecuencia, no sé qué responder.
	19. Si dos personas en el cine o en una conferencia están hablando demasiado alto, les pido que hagan silencio o se vayan a hablar a otra parte.
	20. Si alguien se cuela en una fila, le llamo abiertamente la atención.
	21. Expreso mi opinión con facilidad.
	22. Hay veces en las que simplemente no puedo decir nada.

FIRMA DEL ALUMNO

RESULTADO	
------------------	--

FIRMA DE PSICOLOGO EVALUADOR

ANEXO No. 2

ESTRUCTURA DEL PROGRAMA (PRODUCCION DE MATERIALES)

OBJETIVO: Fortalecer en los estudiantes del primer ciclo de administración la habilidad de actuar asertivamente, utilizando estilos adecuados de comunicación que les permita relacionarse mejor y la práctica de conductas asertivas en su vida social y laboral, con un 80% de éxito.

DIRIGIDO A: Estudiantes de primer año de la facultad de administración de una universidad en Lima

REFERENCIA:

- ✓ **Manual de Habilidades Sociales en Adolescentes Escolares. Ministerio de Salud. Lima, Perú. (2005)** – denominado “**MHSAE**”
- ✓ **Promoviendo la adaptación saludable de nuestros adolescentes. Ministerio de Sanidad y Consumo. Madrid, España (1998).** denominado “**PAS**”

Objetivo Específico	Tema a tratar	Actividad	Descripción	Materiales
COMUNICACION Desarrollar en los estudiantes habilidades para una adecuada comunicación en una situación de evaluación.	Aprender a comunicarnos	Mis objetos identificativos Tomado de: Ficha 38, Sesión I, 1ra. Parte Aprendiendo a Comunicarnos del PAS (Pág. 215)	Cada uno selecciona objetos personales con los que se identifica y dice el porqué. Aprovecha la ocasión para presentarse y comunicar sus expectativas respecto al taller.	Objetos diferentes: peine, reloj, chicle, anteojos de sol, lapiceros, cuchara, libro de texto, llaves de carro, foto de una pandilla de amigos, dibujo de la paloma de la paz.
	Aprendiendo a escuchar	¿Estás escuchando? Tomado de: Ficha 42, Sesión i, 1ra. Parte Aprendiendo a comunicarnos del PAS (Pág. 224)	Por parejas, se representa un diálogo con distintas respuestas, unas que favorecen y otras que entorpecen la comunicación.	Hoja sobre situación a tratar, lapicero para cada participante.
	Utilizar mensajes claros y precisos	Utilizando mensajes claros y precisos Tomado de: Módulo I: Comunicación, Sesión 2, del MHSAE (Pág. 15)	Se entregará un dibujo a un estudiante, quien dará instrucciones verbales al grupo, de tal manera que todos sus compañeros puedan hacer el mismo dibujo en una hoja.	<ul style="list-style-type: none"> • Lápiz, • papel bond, • cartulina con dibujo, • pizarra. • Cartilla con mensaje.
	Estilos de comunicación	Estilos de Comunicación: ¿Cuál es mi estilo para comunicarme? Tomado de: Módulo I: Comunicación, Sesión 3, del MHSAE (Pág. 19)	Se les pide a estudiantes se formen en tres parejas que dramatizen situaciones donde la primera pareja responda de forma pasiva, la segunda pareja de forma agresiva y la tercera pareja de forma adecuada.	<ul style="list-style-type: none"> • Cartilla: Estilos de comunicación. • Cartilla: Test de discriminación de respuestas.

Objetivo Específico	Tema a tratar	Actividad	Descripción	Materiales
CONDUCTA ASERTIVA: Habilidad para poder defender derechos y opiniones, poder expresar lo que el sujeto siente, piensa y quiere sin afectar los derechos de los demás	Autoconcepto	El Autoconcepto Tomado de: Ficha 24, Sesión 1, 1ra. parte Aprendiendo a aceptarnos del PAS (Pág. 157)	Cada participante dibuja expresión a las caras en la Cartilla, y escribe como se ve a sí mismo. Se explica qué es la autoestima y sus bases.	Cartilla “El Autoconcepto”, y “¿qué es la autoestima?” Plumones. Lapiceros
	Aceptar físicamente como somos	Aceptándome Tomado de: Módulo II: Autoestima, Sesión 1, del MHSAE (Pág. 34)	Se presenta una situación sobre una muchacha con sobrepeso a quien le daba vergüenza su cuerpo. Luego se hacen preguntas sobre esta situación creando un debate.	•Hoja sobre “Mi cuerpo es valioso” y “valorando nuestro cuerpo”, Lapiceros.
	Analizar pensamientos erróneos	Descubriendo mis pensamientos erróneos Tomado de: Ficha 23, Sesión 1, 1ra. parte Yo valgo la pena: la autoestima del PAS (Pág. 152)	Se explica los 10 mecanismos para crear pensamientos erróneos. Se dividen en pequeños grupos para que identifiquen los pensamientos erróneos que encuentre, escribiendo al lado un pensamiento positivo.	Cartilla sobre los mecanismos para crear pensamientos erróneos” para cada participante. Varios juegos de las tres hojas de casos. Lapiceros
	Mejorar la autoestima	Yo valgo la pena: El juego de la autoestima. Tomado de: Ficha 27, Sesión 2, 1ra. parte Yo valgo la pena: la autoestima del PAS (Pág. 173)	Se lee una lista de sucesos cotidianos que pueden dañar la autoestima. Después de cada frase, arrancarán un trozo de papel en proporción a como le afecta su autoestima. Se hace luego lo mismo pero al revés, juntando los trozos a medida que se lee una lista de sucesos que pueden hacer recuperar la autoestima.	Hoja con “el juego de la autoestima” para leer en voz alta por el facilitador de la sesión. Un papelógrafo, Hoja sobre “Reflexionamos sobre el juego de la autoestima” Lapiceros, hoja de papel,
	Empatía	Lo importante es ponerse en el lugar de otro. Tomado de: Ficha 33, Sesión 4, 2da. Parte Los demás también existen y valen la pena del PAS (Pág. 195)	Por parejas, eligen situaciones y se reflexiona cómo se debe haber sentido la otra persona.	Cartilla hojas “lo importante es ponerse en el lugar del otro. Lapicero para cada estudiante.

Objetivo Específico	Tema a tratar	Actividad	Descripción	Materiales
RELACIONARSE CON OTRAS PERSONAS	Manejo de la tolerancia	Aprendiendo a ser tolerante. Tomado de: Ficha 34, Sesión 4, 2da. parte Los Demás también existen y valen la pena del PAS (Pág. 199)	En grupo se lee una historia, para identificar posibles prejuicios y comportamientos intolerantes y plantear como se deberían afrontar. Se selecciona situaciones intolerantes con las que se han encontrado y sugerir propuestas para resolver.	Hoja con historia, lapiceros para cada participante
	Aceptar o rechazar las demandas de los demás	Aceptar y pedir una conducta (petición, crítica, quejas) Tomado de: Ficha 44, Sesión 2, 1ra. parte Todos valemos la pena y nos tenemos que entender del PAS (Pág. 231)	Por pareja se representan situaciones, en la que uno pide de forma clara y sencilla las conductas al otro.	Hoja “aceptar y pedir una conducta (peticiones, críticas, deseos, quejas) para cada participante. Lapiceros
	Los demás son diferentes	Lo que más me cuesta aceptar de los demás. Tomado de: Ficha 35, Sesión 5, 2da. parte Los demás también existen y valen la pena del PAS (Pág. 205)	Se realiza un listado individual de las cosas que se soportan peor de los demás. Se comparte y se propone soluciones adecuadas.	Hoja “lo que me cuesta aceptar de los demás para cada participante. Lapiceros.
	Capacidad para decir “NO”	Decir no con claridad y buenas formas Tomado de: Ficha 45, Sesión 2, 1ra. parte Todos valemos la pena y nos tenemos que entender del PAS (Pág. 234)	Ensayos conductuales en los que se dice no de forma sencilla y directa, con buenas palabras, definiendo bien la situación y evitando la ambigüedad.	Cartilla 12 Una hoja “decir no con claridad y buenas formas” para cada participante. Lapiceros
	Escala de Valores	Mi Escala de Valores Tomado de: Módulo IV, Sesión 1. Escala de Valores del MHSAE (Pág. 66)	Se solicita a estudiantes escenificar situación. Después se propiciará debate sobre lo observado.	Cartilla hoja “mi escala de valores”. Lapicero Hoja de papel en blanco.

SESION No. 1

MIS OBJETOS IDENTIFICATIVOS

I. OBJETIVOS

- Presentarse revelando algo personal
- Comunicar expectativas respecto al taller

II. TIEMPO

- 15 Minutos

III. MATERIALES

Una mesa y sobre ella los siguientes objetos:

<ul style="list-style-type: none">• Lija• Condón• Cajetilla de cigarros• Fotocopia de un billete de S/200 soles• Chicle• Reloj• Anteojos de sol• Ropa de marca• Bolígrafo• Poesía• Cuchara• Libro de texto• Foto de un cuerpo masculino• Foto de un cuerpo femenino• Dibujo de hoja de marihuana• Portada de revista de quinceañera• Lata de cerveza• Vaso• Dibujo de beso• Bolsa de papas fritas• Dibujo de chicos riéndose de otro	<ul style="list-style-type: none">• Peine• Llaves de un carro• Calendario• Foto de una pandilla• Foto de una pareja demostrando afecto• CD de música• Dibujo de paloma de la paz• Lazo rojo contra SIDA• Regla• Cartel con frase “nadie te puede hacer sentir inferior sin tu permiso.• Foto de animales• Horóscopo• Una pieza de fruta• Calculadora• Paquete de pañuelos de papel• Foto de ancianos• Biblia• Foto de deporte de riesgo• Entrada de cine
--	--

IV. PROCEDIMIENTO

1. Cada uno de los participantes selecciona tres objetos de los que están encima de la mesa con los que se identifica.
2. De uno en uno, comunican a los demás los objetos elegidos como identificativos y dicen el porqué. Aprovechan la ocasión para presentarse y expresar sus expectativas respecto al taller.

Para presentarse decir:

- Nombre
- Como le gustaría que lo llamen
- Expectativas del taller

SESION No. 2

¿ESTAS ESCUCHANDO?

I. OBJETIVOS

- Aprender a hacer una buena escucha activa
- Experimentar distintas formas de escuchar: unas que entorpecen y otros que favorecen la comunicación.

II. TIEMPO

- 30 minutos

III. MATERIALES

- Cartilla No. 1: “¿Estás escuchando?”
- Lapiceros para cada participante

IV. PROCEDIMIENTO

1. Saludar a los y las participantes, manifestándoles el agrado y satisfacción de trabajar con ellos.
2. Se lee la teoría de la Cartilla No. 1 “¿Estás escuchando? (Practicamos la escucha activa)”.
3. Por parejas, se representa un diálogo con distintas repuestas, unas que favorecen y otras que entorpecen la comunicación.
4. Comparten todos: ¿cómo se han sentido los que hablaban en cada situación?, ¿cómo nos gustaría que los demás nos escucharan?, ¿cómo solemos escuchar nosotros?

CARTILLA No.1

“¿ESTAS ESCUCHANDO?”

(Practicamos la escucha activa)

El truco de un buen conversador no es ser interesante (saber hablar), sino estar interesado (saber escuchar). Decimos que una persona realiza una buena escucha activa cuando es capaz de prestar atención de una forma intencionada, dando claras muestras de comprensión y generando empatía (esto es, sabiendo ponerse en el lugar del otro).

¿Cómo hacer una buena escucha activa?

1. Presta toda tu atención a la persona que habla, y dale claras muestras de ello: mirarlo frecuentemente a los ojos, asiente mediante gestos y expresiones verbales.
2. Repite los puntos clave de aquello que te cuente y que parezca tener importancia para él/ella para darle a entender que le vas comprendiendo.
3. No le interrumpas salvo para mostrar que atiendes y para pedir aclaración sino entiendes.

Existen factores que pueden interferir en nuestra capacidad de escucha:

- a) **Hábitos no verbales:** desviar la mirada, movernos demasiado o muy poco, apoyar la cabeza en las manos, descuidar nuestra postura, perder el equilibrio y la simetría del cuerpo, cubrirte demasiado tiempo el pecho o el vientre con los brazos, ocultar las manos, no respetar el espacio territorial del otro, ...
- b) **Actitudes impulsivas:** hacer evaluaciones o emitir juicios críticos, dar consejos sin que te los pidan, tratar de contar nuestro caso o una historia mejor que la que nos

cuentan, preguntar selectivamente curioseando, disparar porqués, interpretar retorcidamente las intenciones del otro.

Como muchas otras cosas, parece sencillo, pero no es fácil. La mejor forma de aprenderlo es poniéndolo en práctica repetidamente. A continuación, vamos a ensayarlo, por parejas.

A) Uno contará una historia relativamente importante para él/ella. El otro escuchará, y llegado el momento...

- ... pondrá peros a todo lo que dice
- ... dará consejos sin que se lo pida el que habla
- ... dirá "ya hablaremos de eso más tarde"
- ... tratará de contar una historia mejor
- ... conversará con alguien más mientras le está hablando la otra persona
- ... no responderá
- ... se pasará de gracioso diciendo una tontería tras otra
- ... interrumpirá y cambiará de tema
- ... le hará reproches
- ... mirará a otra parte y no al que le habla
- ... responderá con "por qué..." a todo lo que se le dice.
- ... se reirá a todo lo que se dice
- ... se sentirá molesto y ofendido por lo que le dice la otra persona
- ... le hará callar.

B) Uno comienza a contar un problema que le interesa resolver. El otro, escucha, y...

- ... formula preguntas aclaratorias
- ... le expresa que entiende cómo se siente
- ... le felicita
- ... le mira a la cara y asiente con la cabeza
- ... valora las cosas positivas que le dice la otra persona

SESIÓN 3

UTILIZANDO MENSAJES CLAROS Y PRECISOS

I. OBJETIVOS

- Lograr que los y las participantes utilicen mensajes con claridad y precisión que les permitan un mejor entendimiento con las personas.

II. TIEMPO

- 40 Minutos

III. MATERIALES

- Lápiz.
- Papel bond.
- Cartilla n° 2: Dibujo.
- Cartilla n° 3: Expresando mis mensajes con claridad y precisión
- Pizarra

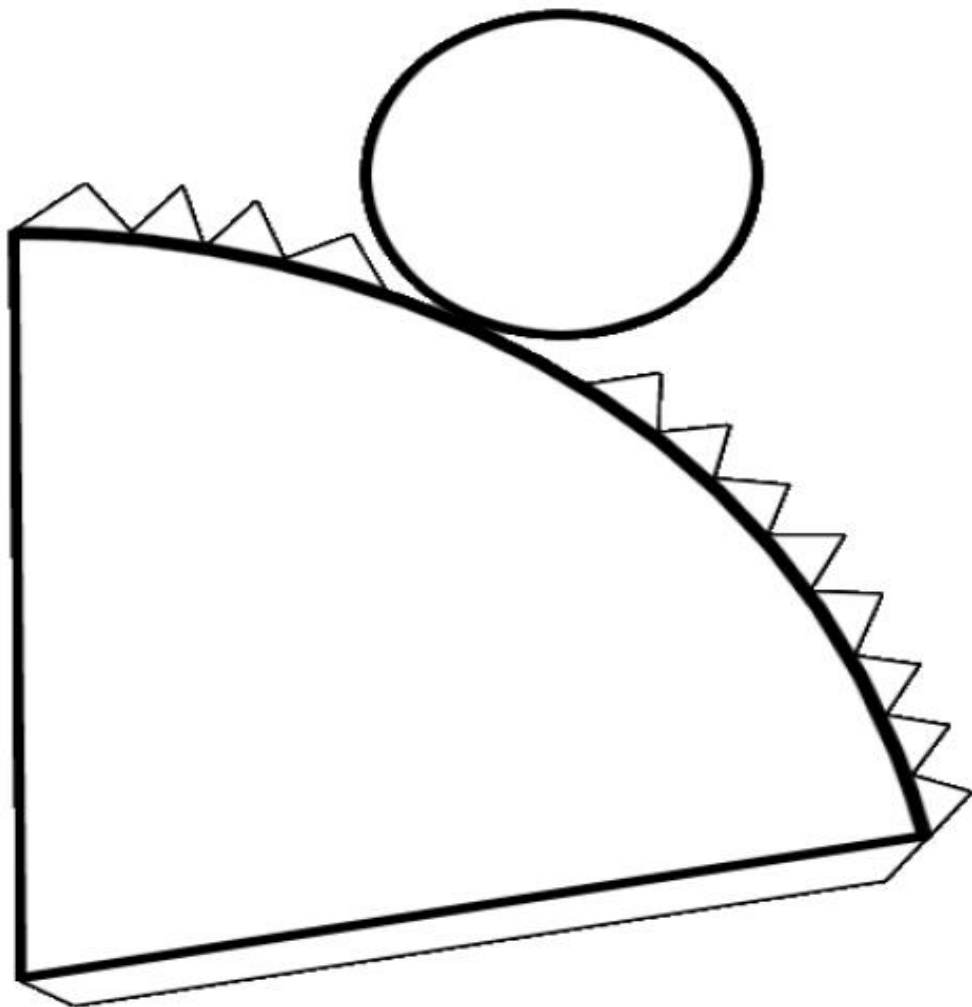
IV. PROCEDIMIENTO

1. Se saluda a los y las participantes y se expresa satisfacción por estar compartiendo la sesión.
2. Solicitar que un participante salga frente al grupo del salón y se le hace entrega de la cartilla N° 2: dibujo
3. El facilitador le indicará al participante que tiene que dar instrucciones verbales al grupo, de tal manera que todos sus compañeros puedan hacer el mismo dibujo de la cartilla N° 2 en su cuaderno de tutoría
4. Se indicará que, mientras dibujan, no podrán voltear ni repreguntar. Sólo cumplirán con las indicaciones de su compañero (dar 5 minutos).
5. El facilitador solicitará 2 o 3 dibujos de los participantes y los pegará en la pizarra junto con el dibujo original de la cartilla (usualmente el dibujo no es igual al indicado)
6. Analizar lo sucedido utilizando las siguientes preguntas.
¿Qué observamos en los dibujos recientes con relación al dibujo original? ¿Por qué razones no se entendió el mensaje? Propiciar un debate ¿Suceden situaciones semejantes en nuestra familia? Pedir ejemplos. Se solicita a los participantes evoque situaciones donde no se entendió lo que decía, ¿cómo se sintieron? Propiciar debate.
7. Indicar a los participantes que para que los mensajes sean entendidos, éstos tienen que tener:
 - Precisión en lo que se quiere decir.
 - Utilizar frases largas si es necesario.
 - Tener presente que la otra persona no piensa igual que nosotros.
 - Repetir el mensaje todas las veces que sea necesario
 - Preguntar las veces que sea necesario.
 - Tener un tono de voz adecuado, hablar en forma pausada haciendo silencios.

- Hacer gestos congruentes con nuestro lenguaje, por ejemplo, poner el rostro sorprendido si algo nos llama la atención
8. Entregar la cartilla N° 3: “expresando mis mensajes con claridad y precisión” e indicar a los participantes que escriban los mensajes solicitados.
 9. Solicitar 2 o 3 voluntarios que lean sus mensajes.

RESALTAR LA IMPORTANCIA DE DAR MENSAJES PRECISOS Y CLAROS DURANTE LA COMUNICACIÓN A FIN DE QUE SEAN ENTENDIDOS Y ASI PODER MEJORAR NUESTRAS RELACIONES INTERPERSONALES

CARTILLA N° 2



CARTILLA N° 3

“EXPRESANDO MIS MENSAJES CON CLARIDAD Y PRECISIÓN”

Escribir con claridad los mensajes siguientes

Ejemplo:

1. Pedir prestado el celular a un compañero para hacer una llamada de emergencia”
“Pedro por favor préstame tu celular para hacer una llamada de emergencia””

2. Permiso para no asistir a la universidad al día siguiente, por motivo de salud

3. Justificación de una tardanza.

4. Reclamar a compañero que te devuelva tu calculadora

5. Pedir permiso a tus padres para ir de viaje con amigos.

6. Invitar a un(a) chico(a) para salir a pasear.

7. Solicitar al profesor una nueva oportunidad para un examen.

SESION 4

ESTILOS DE COMUNICACIÓN

I. OBJETIVOS PARA EL FACILITADOR

- Que los y las participantes diferencien los estilos de comunicación: pasivo, agresivo y asertivo.
- Entrenar a los y las participantes en la utilización de la comunicación asertiva.

II. TIEMPO

- 40 Minutos

III. MATERIALES

- Cartilla n° 4: Cuadro de estilos de comunicación.
- Cartilla n° 5: Test de Reconociendo estilos de comunicación

IV. PROCEDIMIENTO

1. Saludar a los y las participantes manifestándoles el agrado y satisfacción de trabajar con ellos.
2. El facilitador solicitará la participación de 6 integrantes (formados por parejas), a quienes les indica, dramatizar la siguiente situación: “Pedro llega a su casa y se da cuenta que su hermano Juan se ha puesto su camisa nueva” (se cambiará la situación con nombres de mujer y blusa en caso los integrantes sean mujeres). Indicar a una pareja que responda en forma pasiva es decir que tiene cólera, pero no dice nada; la segunda pareja, dará una respuesta agresiva. “insulta, grita y quiere pegar” La tercera pareja manifestará su molestia en forma adecuada a la situación
3. El facilitador preguntará al salón ¿Qué observamos en estas situaciones? ¿Cuáles son las diferencias entre cada una de ellas?
4. Se indagará si situaciones como las anteriores suceden también en la Universidad o en la casa. ¿Qué tipo de respuestas suceden con más frecuencia? Solicitar ejemplos.
5. El facilitador explicará a los participantes acerca de los estilos de comunicación (cartilla N° 4: “Estilos de comunicación”), en donde se señala que existen tres modos de comunicación ante cualquier situación:
 - a) Ser pasivo, que significa que no respetas tu propio derecho a expresar tus ideas, necesidades, deseos, sentimientos y opiniones, que prefieres no decir nada para evitar conflictos, por ejemplo, si tu compañero se coge tu cuaderno para copiarse la tarea, a ti te da cólera, pero te quedas callado y no le dices nada.
 - b) Ser Agresivo, significa expresar lo que sientes sin considerar los derechos de los demás a ser tratados con respeto, por ejemplo, si tu hermano(a) se puso tu polo nuevo, le insultas o le pegas por esa acción.

- c) Ser Asertivos, significa que tú expones honestamente tus sentimientos sin dejar de tener en cuenta tus derechos y sin pisotear los derechos de los demás, por ejemplo, si tu amigo se cogió tu cuaderno sin tu permiso le dices “me fastidia que cojas mis cosas sin mi permiso, espero que no lo vuelvas hacer”.
6. Luego se les entregará la cartilla N° 5: “Test de discriminación de respuestas”, y se leerá en conjunto.
 7. Se analizarán las situaciones junto con la Facilitadora, marcando sus registros y convirtiendo las frases pasivas y agresivas en frases asertivas.
 8. El facilitador pedirá a los estudiantes que expongan sus respuestas
 9. Finalizar la sesión solicitando comentarios.
 10. El facilitador reforzará la utilización de comunicación asertiva

ENFATIZAR QUE LA ASERTIVIDAD “ES UNA ALTERNATIVA SALUDABLE ANTE UNA CONDUCTA INADECUADA”

V. ACTIVIDADES PARA LA CASA

Pedir a los participantes que escriban en su cuaderno en forma asertiva las siguientes situaciones:

1. Pedir disculpa a un amigo que fue ofendido.
2. Reconocer que se equivocó al juzgar a un compañero.

CARTILLA N° 4 CUADRO DE ESTILOS DE COMUNICACIÓN

1. Ser PASIVO significa:

Evitar decir lo que sientes piensas, quieres u opinas:

- Porque **tienes miedo de las consecuencias;**
- Porque **no crees en tus derechos personales;**
- Porque **no sabes cómo expresar tus derechos;**
- Porque **crees que los derechos de los demás son más importantes que los tuyos.**

Ejemplo.

Pedro al llegar a su casa se da cuenta que su hermano se ha puesto su camisa nueva, ello le produce cólera, pero no dice nada.

2. Ser AGRESIVO significa:

Decir lo que piensas, sientes, quieres u opinas sin considerar el derecho de los demás a ser tratados con respeto.

Ejemplo:

Pedro: Juan eres un conchudo, porque te pones mi camisa nueva.

Juan: No me fastidies.

3. Ser ASERTIVO significa:

Decir lo que tú piensas, sientes, quieres u opinas sin perjudicar el DERECHO DE LOS DEMAS. Es hacer respetar nuestros derechos con firmeza considerando el contexto social.

Ejemplo:

Pedro: Juan estoy muy molesto porque te has puesto mi camisa nueva sin mi permiso.

Juan: Discúlpame Pedro no volveré hacerlo.

CARTILLA N° 5

TEST DE RECONOCIENDO ESTILOS DE COMUNICACION

Instrucciones:

Para cada una de las situaciones que se presentan decide si la respuesta es pasiva (PAS), agresiva (AGR) o asertiva (ASE). Rodea con un círculo la respuesta apropiada.

GRUPO 1

1. Situación 1

Rosa esposa de Juan se muestra verbalmente agresiva con su suegra.

Juan: “Siento que es terrible que trates a mi madre de esta forma, la grita e insulta para que se dé cuenta”.

PAS

AGR

ASE

2. Situación 2

Profesor a un estudiante: “Tus tareas son una cochinada. Hazlas de nuevo”.

Estudiante: “Está bien, tiene razón” y piensa (me siento mal, la verdad es que soy un inútil).

PAS

AGR

ASE

GRUPO 2

3. Situación 3

Chica a un amigo: “¿Podrías acompañarme a pedir mis notas, después de la clase?”

Amigo: “Lo siento, pero hoy no puedo”.

PAS

AGR

ASE

4. Situación 4

Juan a Daniel: “Aléjate de Martha o le diré a ella que tú eres un fumón”.

Daniel: *“Inténtalo y te enseñaré quién puede y quién no puede ver a Martha”*

PAS

AGR

ASE

GRUPO 3

5. Situación 5

Laura a su compañera Rosa: *“Préstame tu cuaderno para copiarme el ejercicio”*

Rosa: *“Tengo que estudiar, tengo examen...pero ya pues, que importa, te lo presto”*

PAS

AGR

ASE

6. Situación 6

Roberto a Juana: *“Tenemos tres meses de enamorados, quiero que me des la prueba del amor”*

Juana: *“No sé... tengo miedo...creo que no...pero no quiero que te molestes y me dejes... está bien lo haré”*

PAS

AGR

ASE

GRUPO 4

7. Situación 7

Pedro, si quieres pertenecer a nuestro grupo, fuma esto.

Carlos: *“No jodas”*

PAS

AGR

ASE

8. Situación 8

Juan: le dice a Pepe *“Pedro se ha comido tu refrigerio”*

Pepe: responde *“él siempre hace eso, me da cólera, pero no le diré nada”*

PAS

AGR

ASE

GRUPO 5

9. Situación 9

Una chica a otra: *“¿Por qué te has puesto esa ropa tan ridícula?”*

Chica: *“Mi ropa, es asunto mío”*

PAS

AGR

ASE

10. Situación 10

Chico a un amigo: *“Tu siempre estás criticando a todos nuestros amigos”.*

Amigo: *“Se queda callado y hace como que no ha escuchado nada”.*

PAS

AGR

ASE

SESION 5

DESCUBRIENDO MIS PENSAMIENTOS ERRONEOS

I. OBJETIVOS

- Aprender a desenmascarar los pensamientos erróneos y cómo vencerlos

II. TIEMPO

- 40 Minutos

III. MATERIALES

- Cartilla No. 6: Aprender a desenmascarar los pensamientos erróneos y cómo vencerlos.
- Cartilla No. 7: Hoja de casos

IV. PROCEDIMIENTO

1. Se saluda a los y las participantes, y se expresa satisfacción por estar compartiendo la sesión.
2. Se explica al gran grupo la Cartilla No. 6 “Los 10 mecanismos para crear pensamientos erróneos”.
3. Se dividen en pequeños grupos. Cada grupo estudiará la Cartilla No. 7 “Hoja de casos”, indicando los pensamientos erróneos que encuentre en los distintos casos y escribirá en cada ejemplo un pensamiento positivo alternativo.
4. En gran grupo, puesta en común

CARTILLA Nª 6

Los 10 mecanismos para crear pensamientos erróneos

Mecanismo	Definición	Enunciados típicos
Hipergeneralización.	Sacar conclusiones generales incorrectas de un hecho o detalle concreto.	Todo el mundo.. Siempre... Nadie...
Designación global.	Hacer afirmaciones simplistas que dan una visión distorsionada de uno mismo.	Soy un... Soy muy...
Filtrado negativo.	Ver las cosas fijándose sólo en lo negativo.	Esto está mal... y esto... y esto... y esto...
Pensamiento polarizado o maniqueo.	Ver las cosas como enteramente buenas o enteramente malas.	Soy totalmente... Es totalmente...
Autoacusación.	Sentirse culpable de todo, sea responsable o no de lo ocurrido.	No sé cómo, pero lo tenía que haber evitado... Siempre lo estropeo todo...
Personalización o autoatribución.	Sentir que lo que sucede alrededor siempre está en relación con uno mismo.	Seguro que se refiere a mí... Lo ha dicho por mí...
Proyección	Creer que los demás ven las cosas como uno mismo.	Por qué no hacemos esto, a mi hermano le gusta... Tengo frío, ponte un jersey...
Hipercontrol.	Pensar que todo está bajo nuestro control.	Puedo con todo...
Hipocontrol.	Pensar que nada está bajo nuestro control.	No puedo hacer nada... Pasará lo que tenga que pasar...
Razonamiento emocional	Usar sentimientos, prejuicios, simpatías o antipatías para valorar la realidad.	No me cae bien, luego lo hace mal...

Cómo vencerlos

- Romper con el pensamiento sirviéndose de palabras o frases contundentes como: no, mentira, calla, para con esta basura, no es verdad...
- Desenmascarar el mecanismo.
- Análisis realistas que tengan en cuenta toda la realidad y sus distintos matices.
- Pensamientos positivos, viendo el lado bueno de las cosas.
- Autoafirmar nuestra propia valía y nuestras posibilidades de forma realista y optimista.

He derramado sobre mi compañera Sofía un vaso de coca-cola en una fiesta. Soy un tonto. Estropeo todo lo que toco.



He suspendido tres asignaturas. Nunca conseguiré aprobarlas. Los profesores me tienen manía. Por más que haga no saldré del hoyo.



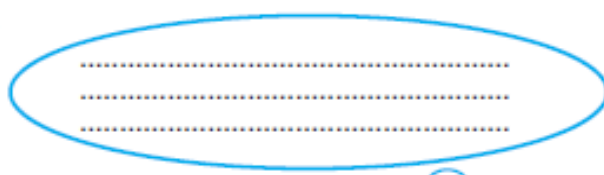
Carmen no se ha callado mi secreto. No se puede confiar en nadie. Todo el mundo me engaña.



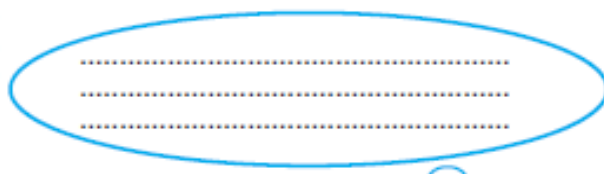
Las chicas no se interesan por mí. Soy tan bajo.



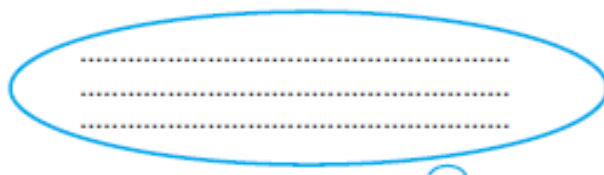
He pedido ayuda a un compañero de dase para un trabajo y me ha dicho que no puede. Nadie quiere saber nada de mí.



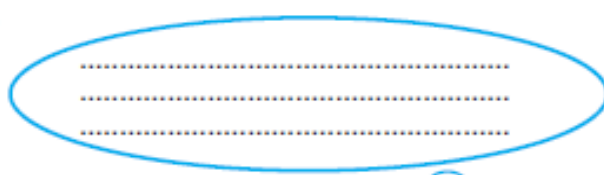
Los chicos mayores del barrio se meten conmigo y yo me dejo para que no me peguen. No sé hacer otra cosa. Mi padre dice que soy un inútil. Me siento mal



Mi nariz es enorme. Con lo fea que soy, ¿qué chico se fijará en mí?



Seguro que no apruebo la evaluación. Soy un desastre y no me acordaré de nada. Ya lo verás, me saldrá fatal.



Pedro se ha reído. Seguro que de mí. Soy un payaso. Todos se burlan de mí.



Soy guapa y los chicos me persiguen. El placer sexual me da asco. Engordaré para que no se fijen en mí. Así nunca conquistaré a los chicos.



Me ha salido mal un problema de "mates". No sé hacer ninguna. Todas me salen mal.



De un tiempo a esta parte, no paro de hacerme "pajas". Soy un perverso.



SESION 6 EL AUTOCONCEPTO

I. OBJETIVOS PARA EL FACILITADOR

- Ejercitar habilidades de autoconocimiento.
- Fomentar una visión realista y positiva de sí mismo / a y de las propias posibilidades.
- Descubrir las bases teóricas de la autoestima.

II. TIEMPO

- 30 Minutos

III. MATERIALES

- Cartilla No. 8: “El Auto concepto”
- Cartilla No. 9: “¿Qué es la autoestima?” para cada participante.
- Lapiceros

IV. PROCEDIMIENTO

1. Se saluda a los y las participantes, y se expresa satisfacción por estar compartiendo la sesión.
2. Cada participante dibuja expresión a las caras en la Cartilla No. 8 “El auto concepto” y escribe en ella frases que describan cómo se ve a sí mismo.
3. Se reparte la Cartilla No. 9 “¿Qué es la autoestima?” y Facilitador explica qué es la autoestima y sus bases.
4. De uno en uno, puntúan de 0 a 10 su auto concepto como persona hábil, su auto concepto como persona sexual y su auto aceptación.

CARTILLA N° 8
El Auto concepto

- 1. Cómo me encuentro
en la familia**



- 2. Como me encuentro
en la escuela o instituto**



- 3. Como me relaciono
con los demás**



- 4. Como considero que
me ven los demás**



- 5. Lo que más me molesta
de mí mismo**



- 6. Lo que más me gusta
de mí mismo**



- 7. Respecto a mi presente
y mi futuro**



CARTILLA Nª 9

¿QUÉ ES LA AUTOESTIMA?

- ✓ Es la percepción evaluativa de uno mismo.
- ✓ Nadie puede dejar de pensar en sí mismo y de evaluarse. Todos desarrollamos una autoestima suficiente o deficiente, positiva o negativa, alta o baja..., aunque no nos demos cuenta.
- ✓ Importa desarrollarla de la manera más REALISTA y POSITIVA posible y que nos permita descubrir nuestros recursos personales, para apreciarlos y utilizarlos debidamente, así como nuestras deficiencias, para aceptarlas y superarlas en la medida de nuestras posibilidades.

¿CUÁLES SON LAS BASES DE LA AUTOESTIMA?

- a) El auto concepto (imagen que una persona tiene acerca de sí misma y de su mundo personal) en dos áreas: como una persona hábil (capaz de valerse por sí misma) y como una persona sexual (capaz de relacionarse sexualmente con otras personas).
- b) La auto aceptación (sentimiento de poseer un yo del que uno no tiene que avergonzarse ni ocultarse; implica una disposición a rechazar la negación o desestimación sistemática de cualquier aspecto del sí-mismo).

EFEECTO PYGMALIÓN

Es un modelo de relaciones interpersonales según el cual las expectativas, positivas o Negativas de una persona influyen realmente en otra persona con la que aquella se relaciona.

La clave del efecto es la autoestima, pues las expectativas positivas o negativas del Pigmalión emisor se comunican al receptor, el cual, si las acepta, puede y suele experimentar un refuerzo positivo o negativo de su auto concepto o autoestima, que, a su vez, constituye una poderosa fuerza en el desarrollo de la persona.

¿CÓMO INFLUYE LA AUTOESTIMA EN LA VIDA COTIDIANA?

1. En todos los pensamientos, sentimientos y actos que llevamos a cabo.
2. Sobre el comportamiento.
3. En el aprendizaje.
4. En las relaciones y recibe también la influencia de éstas.
5. En la creación y la experimentación.

SÍNTOMAS DE BAJA AUTOESTIMA

La persona con baja autoestima:

1. Aprende con dificultad, ya que piensa que no puede o que es demasiado difícil.

2. Se siente inadecuado ante situaciones vivenciales y de aprendizaje que considera que están fuera de su control.
3. Adquiere hábitos de crítica a los demás, de envidia y descontento desde un espacio de victimismo.
4. Cuando surgen problemas echa la culpa a las circunstancias y a los demás y encuentra siempre excusas para sí mismo.
5. Se acobarda ante la posibilidad de crítica de los demás.
6. Autocrítica rigorista, tendente a crear un estado habitual de insatisfacción consigo mismo.
7. Hipersensibilidad a la crítica, que le hace sentirse fácilmente atacado y experimentar sentimientos pertinaces contra sus críticos.
8. Indecisión crónica, no tanto por falta de información, sino por miedo exagerado a equivocarse.
9. Deseo excesivo de complacer; no se atreve a decir "no" por temor a desagradar y perder la benevolencia del peticionario.
10. Perfeccionismo, o auto exigencia de hacer "perfectamente", sin un fallo, casi todo cuanto intenta, lo cual puede llevarle a sentirse muy mal cuando las cosas no salen con la perfección exigida.
11. Culpabilidad neurótica: se condena por conductas que no siempre son objetivamente malas, exagera la magnitud de sus errores y delitos y / o los lamenta indefinidamente, sin llegar a perdonarse por completo.
12. Hostilidad flotante, irritabilidad a flor de piel, que le hace estallar fácilmente por cosas de poca monta.
13. Actitud supercrítica: casi todo le sienta mal, le disgusta, le decepciona, le deja insatisfecho.
14. Tendencias depresivas: tiende a verlo todo negro, su vida, su futuro y, sobre todo, a sí mismo; y es proclive a sentir una inapetencia generalizada del gozo de vivir y aun de la vida misma.

SESION 7 ACEPTÁNDOME

I. OBJETIVOS

- Que los y las participantes se acepten físicamente tal como son.

II. TIEMPO

- 40 Minutos

III. MATERIALES

- Cartilla n° 10: Mi cuerpo es valioso
- Cartilla n° 11: Valorando nuestro cuerpo
- Cuaderno de trabajo
- Lapiceros
- Tiza

IV. PROCEDIMIENTO

1. El facilitador saludará a los y las participantes, se comentará brevemente sobre algunas ideas de la sesión anterior.
2. Se iniciará la sesión presentando la siguiente situación: “Rosa es una adolescente de 14 años, desde niña siempre se avergonzaba de su peso corporal, ella se miraba al espejo y se decía: “estoy gorda, que vergüenza que siento, escucho que mis amigos se burlan de mí, ya no voy a comer para que no se burlen”. Además de esto, Rosa no quería salir de su casa, pensaba que la iban a molestar, no participaba en fiestas y cada vez más se alejaba de sus amistades”.
3. El facilitador realizará las siguientes preguntas: ¿Qué hemos observado en esta narración? ¿Por qué creen que Rosa pensaría de esta manera? ¿Qué pensará Rosa acerca de su cuerpo? Es importante crear un debate entre los alumnos.
Luego de esto se preguntará: ¿Cómo se sentirá una persona que no se acepta físicamente tal como es?
4. El facilitador dialogará sobre la importancia de aceptar nuestro cuerpo, enfatizando en que es importante reconocer nuestras características físicas tal como somos y aceptarlo de manera incondicional, la valoración que le demos a nuestro cuerpo debe ir más allá de las opiniones de otras personas. Un auto concepto positivo de nuestro físico influirá en nuestra estima personal, esto nos evitará crearnos complejos, ansiedades, inseguridades, etc.
También es importante resaltar a los adolescentes que aceptarnos físicamente tal como somos lleva a aceptar incondicionalmente a otros sin dar una valoración de “feo” o “bonito”, porque estos conceptos son relativos y están influenciadas por la valoración que les da una determinada sociedad. Por ejemplo, algunos adolescentes se pueden sentir mal de tener acné (barritos en el rostro), y sentirse feos por ello, esto les originara limitaciones en su vida social.
5. El facilitador dará ejemplos de personajes célebres, donde resaltaré diciendo que a pesar de tener características físicas limitantes a ellos no le impidieron lograr sus metas, tenemos el caso de

Napoleón Bonaparte, que, teniendo una talla baja, ésta no lo limitó a ser un gran militar y conquistador, también encontramos en Beethoven, que a pesar de tener limitaciones auditivas ha sido un músico famoso e importante de la música clásica.

6. Seguidamente se reproducirá en la pizarra la cartilla N° 10: “Mi Cuerpo es Valioso” para ser desarrollado individualmente por los participantes, en una hoja en blanco. Se les brindará un tiempo de 5 minutos aproximadamente.
7. Se preguntará cómo se han sentido durante el ejercicio y solicitará comentarios sobre lo realizado.
Se preguntará en que área han tenido mayor dificultad.
8. El facilitador reforzará la importancia de aceptarnos tal como somos, decirles que nuestro cuerpo es único que pueden existir aspectos que nos desagraden, pero ello no significa que debemos sentirnos inferiores y avergonzarnos. Por lo tanto, debemos de cuidar nuestro cuerpo aseándolo, nutriéndolo adecuadamente, protegiéndolo de ingesta de sustancias tóxicas, y otros riesgos.
9. Finalmente se solicita que todos los adolescentes se pongan de pie para desarrollar la Cartilla N° 11: “Valorando nuestro cuerpo”, con los ojos cerrados.
10. Terminando la lectura se pide abrir los ojos y que intercambien abrazos.

V. **ACTIVIDADES PARA LA CASA**

- Se pedirá a los estudiantes que cuando estén en sus casas establezcan un diálogo consigo mismo mirándose al espejo y repitiendo el contenido de la cartilla.
- Registrar en una hoja su experiencia, indicando el día, la hora, el lugar y la emoción que sintió.

CARTILLA N° 10 **MI CUERPO ES VALIOSO**

Parte de mi Cuerpo que más me agrada	Partes de mi cuerpo que no me agrada
Ejemplo: <hr style="border: 0; border-top: 1px solid black; margin: 5px 0;"/>	Ejemplo: <hr style="border: 0; border-top: 1px solid black; margin: 5px 0;"/>
1. <hr style="border: 0; border-top: 1px solid black; margin: 2px 0;"/>	1. <hr style="border: 0; border-top: 1px solid black; margin: 2px 0;"/>
2. <hr style="border: 0; border-top: 1px solid black; margin: 2px 0;"/>	2. <hr style="border: 0; border-top: 1px solid black; margin: 2px 0;"/>
3. <hr style="border: 0; border-top: 1px solid black; margin: 2px 0;"/>	3. <hr style="border: 0; border-top: 1px solid black; margin: 2px 0;"/>
MI CUERPO ES VALIOSO Y ME ACEPTO TAL COMO SOY	

CARTILLA N° 11

VALORANDO NUESTRO CUERPO

Instrucciones:

El facilitador solicitará a los participantes que cierren los ojos, que escuchen atentamente y que repitan cada oración que vaya leyendo el facilitador

- “Mi cuerpo es valioso e importante”
- “Mi cabello me protege del sol y del frío”
- “Mis ojos me permiten ver lo que sucede a mi alrededor”
- “Mi nariz me sirve para oler “
- “Mi boca me permite decir lo que siento y quiero”
- “Mis oídos me sirven para escuchar las diversas melodías”
- “Mis manos me permiten agarrar, tocar y acariciar”
- “Mis piernas me permiten trasladarme de un lugar a otro”
- “Todo mi cuerpo es importante, puedo aprender a cuidarlo, valorarlo y quererlo”
- “Yo soy importante” “Yo soy muy importante”

Valora de 1 a 10 el grado de aceptación de cada una de las partes de la propia figura corporal:

Altura

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

Volumen

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

Cabeza

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

Pelo

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

Ojos

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

Nariz

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

Orejas

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

Boca (Labios y dientes)

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

Cuello

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

Hombros

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

Pechos

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

Abdomen

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

Pene/clítoris

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

Testículos/Vagina

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

Nalgas

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

Ano

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

Brazos

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

Manos

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

Caderas

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

Muslos

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

Piernas

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

Pies

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

Ejercicio de aceptación de la figura corporal: Reflexiones Finales:

Reflexión 1:

Las personas que cuidan el cuerpo tienen una mejor imagen de sí mismas. Se sienten con más energías, más vivas, más atractivas y más saludables. Y de una mejor imagen corporal surge mayor respeto por uno mismo y una más sana autoestima. Todos los días haz cuando menos una cosa que sea buena para tu cuerpo. Camina o corre un poco, come verduras frescas o fruta, dúchate, lávate el cabello, limpia tus dientes con hilo dental y cepillo, contéplate desnudo frente al espejo y gratifícate disfrutando de ti mismo, ponte en contacto con tu propio cuerpo, explórate y acaricia tu piel, encuentra tu atractivo, relájate y libera tensiones.

Reflexión 2:

En los medios de comunicación nos intentan vender un determinado modelo de figura corporal. Al no poseer una figura, muchas personas se angustian. No caigas en la trampa. Recuerda que los gustos de las personas son diferentes, por lo que siempre podemos encontrar a alguien que le guste nuestro cuerpo. Todos podemos ser atractivos para los demás y ser queridos.

Reflexión 3:

Recuerda que la figura corporal es importante cuando no se conoce a las personas, pero no lo es tanto cuando se convive con ellas.

Reflexión 4:

Lo importante no es la mera figura corporal, sino la gracia que se le ponga, Haz que tu cuerpo sea expresivo.

Reflexión 5:

Saber acariciar y ser acariciado, saber dar y recibir placer, se aprende. ¡Practica! No tengas miedo a tocar, abrazar a otras personas, ni a dejarte tocar, ser abrazado. Pero, ¡ojo! Nadie tiene derecho a forzarte a ello ni tú a obligar a otros.

Reflexión 6:

Aprecia tu cuerpo, siéntete bien. ¿Por qué? Porque te lo mereces. Y aprecia el de los demás, con sus diferentes formas. ¡Porque también se lo merecen!

SESION 8

YO VALGO LA PENA: JUEGO DE LA AUTOESTIMA

I. OBJETIVOS

- Reflexionar sobre lo que afecta la autoestima

II. TIEMPO

- 30 Minutos

III. MATERIALES

- Cartilla No. 12: “El juego de la autoestima” para leer en voz alta el facilitador de la sesión.
- Hojas en blanco.
- Cartilla No. 13: “Reflexionamos sobre el juego de la autoestima”
- Un lapicero para cada participante.

IV. PROCEDIMIENTO

1. Se saluda a los y las participantes y se expresa satisfacción por estar compartiendo la sesión.
2. Se entrega a cada participante una hoja en blanco que representa su autoestima.
3. El facilitador de la sesión leerá en voz alta la Cartilla No. 12 que contienen una lista de sucesos cotidianos que pueden dañar la autoestima.
4. Después de cada frase, los participantes arrancarán un trozo más o menos grande de papel según la proporción de su autoestima que ese suceso quitaría.
5. Se hace luego lo mismo, pero, al revés, juntando los trozos a medida que el facilitador lee una lista de sucesos que pueden hacer recuperar la autoestima.
6. Cada participante llena de forma individual la Cartilla No. 13 “reflexionamos sobre el juego de la autoestima”.

CARTILLA N° 12

EL JUEGO DE LA AUTOESTIMA

Tienes entre tus manos una hoja en blanco que representa tu autoestima. He aquí una lista de sucesos cotidianos que pueden dañar tu autoestima. Después de cada frase, arrancarás un trozo más o menos grande de papel según la proporción de tu autoestima que ese suceso quitaría. Piensa que en los últimos días te ha pasado lo siguiente:

- ✓ Discutes con tu mejor amigo/a
- ✓ Tienes una pelea con tu novio/a y todavía no has hecho las paces.
- ✓ Suspender un examen
- ✓ Tu profesor te critica un trabajo.
- ✓ Te dicen que vistes raro.
- ✓ Tu grupo de amigos no cuenta contigo para salir.
- ✓ Te ponen un “chapa”

- ✓ Uno de tus padres te crítica y te llama “maricón”
- ✓ Te sale un grano grande en la cara.
- ✓ Un/a amigo/a difunde un secreto que tú le confiaste.
- ✓ Te sientes enfermo/a
- ✓ Se rumorea por la universidad que eres un chico o una chica “fácil”
- ✓ Rompes un objeto valioso que le gustaba a mamá.
- ✓ Tu novio/a te pone “cachos”
- ✓ Un grupo de amigos se burla de la forma de tus orejas.
- ✓ Te insultan en el patio de la universidad.
- ✓ Tu equipo de fútbol pierde
- ✓ Has tomado la decisión equivocada.
- ✓ Tu padre te grita.
- ✓ Un chico/a te da calabazas

He aquí otra lista de sucesos cotidianos que pueden aumentar tu autoestima. Después de cada frase, juntarás un trozo más o menos grande de papel según la proporción de tu autoestima que ese suceso te haría recuperar. Piensa que en los últimos días te ha pasado lo siguiente:

- ✓ Ganas un premio.
- ✓ Un compañero de clases te pide consejo o ayuda para resolver un problema personal.
- ✓ Te compras unos zapatos nuevos.
- ✓ Un/a chico/a que te gusta te pide salir con él/ella
- ✓ Sacas un 10 en un examen.
- ✓ Recibes una carta o una llamada de un amigo.
- ✓ Te dicen que te quieren.
- ✓ Te decides a pedir una cita a un amigo o una amiga y te dice sí.
- ✓ Haces una nueva amistad.
- ✓ Te nombran delegado/a de clase
- ✓ Haces algo divertido.
- ✓ Te conceden una beca
- ✓ Te hablan con educación/respeto
- ✓ Tu equipo de fútbol gana.
- ✓ Te tratan como a un adulto
- ✓ Tu novio/a te manda una carta de amor.
- ✓ Haces deporte y te sientes fuerte y sano/a.
- ✓ Todos tus amigos dicen que les encanta tu nuevo corte de pelo.
- ✓ Tu padre se disculpa por haberte gritado.
- ✓ Vas al campo a dar un paseo y te sientes bien.
- ✓ Te hacen un regalo.

CARTILLA N° 13

REFLEXIONAMOS SOBRE EL JUEGO DE LA AUTOESTIMA

1. ¿Has recuperado tu autoestima? ¿En qué %, todo o parte?
2. ¿Qué fue lo que más daño tu autoestima? ¿Por qué?
3. ¿Cómo podrías evitar que te dañara tanto?
4. ¿Qué fue lo que menos te daño la autoestima? ¿Por qué?
5. ¿Qué fue lo que más te hizo recuperar la autoestima? ¿Por qué?
6. ¿Cómo podemos ayudar a los demás a recuperar su autoestima?

SESION 9

LO IMPORTANTE ES PONERSE EN EL LUGAR DEL OTRO

I. OBJETIVOS

- Favorecer la empatía (ponerse en el lugar del otro)
- Ayudar a comprender diferentes perspectivas de un problema o conflicto.

II. TIEMPO

- 45 minutos

III. MATERIALES

- Cartilla No. 14: “Lo importante es ponerse en el lugar del otro”.
- Lapiceros para cada participante.

IV. PROCEDIMIENTO

1. Se saluda a los y las participantes y se expresa satisfacción por estar compartiendo la sesión.
2. De forma individual rellenan la Cartilla No. 14 “lo importante de ponerse en el lugar del otro” (completan las caras y las frases, siendo lo más descriptivos posible)
3. Por parejas, eligen distintas situaciones de las hipotéticas presentadas en las hojas, así como los dos reales del final, y las representan. Al final, cada uno de los actores dirá cómo cree se debe haber sentido la otra persona.

CARTILLA Nª 14

LO IMPORTANTE DE PONERSE EN EL LUGAR DEL OTRO

Situación 1: Tú insultas a otro



Tú te sientes...



El otro debe sentirse...

Situación 2: Tú eres insultado por otro



Tú te sientes...



El otro debe sentirse...

Situación 3: Llamas a tu compañero por un “apodo” que le disgusta mucho



Tú te sientes...



El otro debe sentirse...

Situación 4: Tu compañero te llama por un “apodo” que te disgusta mucho.



Tú te sientes....



El otro debe sentirse...

Situación 5: Dices algunas tonterías para hacerte el gracioso en la mesa y le molestan a tu madre



Tú te sientes....



El otro debe sentirse....

Situación 6: Tu madre dice algunas tonterías para hacerse la graciosa en la mesa y a ti te molestan



Tú te sientes....



El otro debe sentirse...

Situación 7: Estás molestando con empujones a tu compañero



Tú te sientes...



El otro debe sentirse...

Situación 8: Tu compañero te está molestando con empujones



Tú te sientes...



El otro debe sentirse...

Situación 9: Te has burlado del novio de tu hermana porque se ha caído en la puerta de la casa.



Tú te sientes...



El otro debe sentirse...

Situación 10: El novio de tu hermana se burla de ti porque te has caído en la puerta de la casa.



Tú te sientes...



El otro debe sentirse...

Situación 11: Después de una breve discusión, comienzas a pegar a tu hermano



Tú te sientes...



El otro debe sentirse...

Situación 12: Después de una breve discusión, tu hermano comienza a pegarte



Tú te sientes...



El otro debe sentirse...

Situación 13: Amenazas a un compañero con “ajustar cuentas” a la salida de clase



Tú te sientes...



El otro debe sentirse...

Situación 14: Un compañero te amenaza con “ajustar cuentas” a la salida de clase



Tú te sientes...



El otro debe sentirse...

Situación 15: Cuentas a la vecina un secreto de tu madre



Tú te sientes....



El otro debe sentirse...

Situación 16: Tu madre ha contado a tu mejor amiga un secreto tuyo



Tú te sientes...



El otro debe sentirse...

Situación 17 Desobedeces a tu padre



Tú te sientes...



El otro debe sentirse...

Situación 18: Tu padre no te hace caso



Tú te sientes...



El otro debe sentirse...

Y ahora piensa en situaciones reales que te hayan sucedido:

Situación en la que tú haces algo a alguien:



Tú te sientes...



El otro debe sentirse...

Situación en la que alguien te hace algo:



Tú te sientes...



El otro debe sentirse...

SESION 10

APRENDIENDO A SER TOLERANTE

I. OBJETIVOS

- Fomentar en los y las participantes actitudes de tolerancia y de respeto hacia las personas que tienen ideas o conductas diferentes a las suyas.

II. TIEMPO

- De 30 minutos.

III. MATERIALES

- Cartilla No. 15: “Aprendiendo a ser tolerante”
- Lapiceros para cada participante

IV. PROCEDIMIENTO

1. Se saluda a los y las participantes y se expresa satisfacción por estar compartiendo la sesión.
2. Se forma tres grupos, y se lee junto con los participantes las “Historias de Juan, el súper papa, y su familia” de la Cartilla No. 15 “Aprendiendo a ser tolerante”. Descubrir posibles prejuicios y comportamientos intolerantes, y plantear cómo se deberían afrontar las distintas situaciones aceptando las diferencias.
3. A continuación, los participantes comparten tres situaciones de intolerancia con las que se han encontrado en la vida real y sugieren propuestas para resolverlas.
4. Para terminar, ya en gran grupo, se realiza puesta en común de lo trabajado en los grupos pequeños.

CARTILLA Nª 15

APRENDIENDO A SER TOLERANTE

1. Por grupos, leemos el texto siguiente:

“Historias de Juan, el súper papá, y su familia”

Todo el mundo lo dice: “Juan es un hombre bueno, honrado e íntegro”. Todo un súper papá. Juan está felizmente casado con María y tiene tres hijos: Joaquín (16 años), Raquel (15 años) y Manuel (14 años).

Juan es siempre puntual en su trabajo. Bueno..., casi siempre. Algunos lunes se pone “enfermo”. Sus compañeros le creen, porque Juan es un hombre bueno.

Suena el teléfono. Su cuñado ha tenido un accidente. Juan toma su coche para llegar pronto al hospital. ¡Vaya, la salida del garaje se encuentra taponada: una furgoneta se halla descargando!

- Apártese, que tengo prisa, dice Juan.
- No se impaciente, hombre, le responde el conductor de la furgoneta.
- Tengo mucha prisa. Apártese o llamo a Serenazgo o a la Policía
- En seguida terminamos, hombre.

Juan llama a Serenazgo y Policía. Multa y todo lo demás. El conductor grita:

- ¡Maldecido, cabrón!

Juan no replica. Juan cree que las normas están para cumplirlas, y son normas para todos.

A Joaquín, el hijo mayor de Juan, no le gusta el fútbol ni el baloncesto, prefiere entretenerse haciendo colecciones y trabajos manuales en casa. En su clase, lo más “in” es ser hinchas de Universitario de Deportes y ver los partidos de la Copa Libertadores o las del Mundial. Un día en una discusión tonta, un compañero le dice: “eres un tío raro, no hay quien salga contigo”. Joaquín se siente dolido. Piensa que, aunque no le gusta ir a jugar al fútbol, estaría encantado en quedar con sus compañeros de clase para ir al cine.

De regreso del trabajo, Juan entra a comprar tabaco. Deja el coche donde puede. ¡Cómo está la circulación! Llega por detrás de un coche y comienza a sonar el claxon.

- ¡Apártese, hombre, que molesta!
- ¡Un poco de paciencia, que ya voy! Responde Juan.
- Apártese, o llamo a Serenazgo y la Policía.

Juan escucha la amenaza. A Juan le duele. Él es un hombre comprensivo con los otros, y le duele que los otros no sean comprensivos con él.

Manuel, el menor de los hijos de Juan, es llamado “marica” por casi todos los compañeros de su clase porque tiene modales que parecen “afeminados” a los demás. Manuel se enfada y contraataca insultándoles o pegándoles. La cosa empeora. Juan ha sido citado a las siete de la tarde por el director del colegio del chaval. Son las 19:30 cuando el director le recibe:

- ¿Sabe Ud. qué hora es?
- Sí, las siete y media.
- ¿Cree Ud. que tengo el tiempo para perderlo?
- Discúlpeme, no he podido...
- No valen las disculpas. ¿Qué seriedad enseñan Uds. a los alumnos, si Uds. mismos son los primeros que no cumplen?

Para Juan hay que predicar con el ejemplo, incluso en los pequeños detalles.

María, la mujer de Juan, es militante política de un partido de derecha. Hoy en el trabajo, discute con varios compañeros y uno le suelta: “eres una facha asquerosa”. Ella le responde: “y tú un comunista endemoniado”. Juan está enojado por la poca tolerancia que hay en algunos ambientes de trabajo.

Juan preside la Junta de Propietarios del edificio donde vive. Una familia gitana va a vivir en el edificio. Se convoca a una junta de propietarios.

- ¿Qué sabemos de ellos? Pueden ser unos ladrones.
- No estamos seguros.
- En todo caso, seguro que son unos sucios, y nos van a dejar la escalera y el ascensor hechos una porquería.
- Pueden ser un peligro.

Como presidente, Juan ha de velar por la seguridad de los vecinos. Juan siempre piensa en los demás. Además, es un demócrata.

- No podemos admitir un peligro en nuestra casa, asevera Juan.

Raquel, la hija de Juan, mide 1.55 y pesa 63 kg. Sus compañeras han acabado acomplejándola porque le dicen cada poco que es una enana regordeta. Raquel ha perdido seguridad en sí misma y no quiere ir a las fiestas con sus compañeras. Juan es un buen padre, que se preocupa de su hija y decide apuntarla a un gimnasio. No todos los padres se desviven por sus hijos como Juan.

2. Respondemos a las siguientes preguntas:

- ¿Es coherente Juan en todo momento?
- ¿Qué posibles prejuicios hemos descubierto en el texto?
- ¿Y qué comportamientos intolerantes?
- ¿Cómo se debería afrontar cada situación intolerante del texto aceptando las diferencias?

Pasando a la vida real, mencionar situaciones de intolerancia con las que se ha encontrado en su entorno cercano y sugerir propuestas para resolverlo:

1. _____
2. _____
3. _____

SESION 11

ACEPTAR Y PEDIR UNA CONDUCTA (PETICION, CRÍTICA, QUEJAS)

I. OBJETIVOS

- Desarrollar la capacidad de aceptar o rechazar las demandas de los demás.
- Desarrollar la capacidad de expresar deseos, emociones o peticiones

II. TIEMPO

- 30 minutos.

III. MATERIALES

- Cartilla No. 16: “Aceptar y pedir una conducta (Ensayamos peticiones, críticas, quejas)” para cada participante.

IV. PROCEDIMIENTO

1. Se saluda a los y las participantes y se expresa satisfacción por estar compartiendo la sesión.
2. Leer la teoría de la Cartilla No. 16 “Aceptar y pedir una conducta (Ensayamos peticiones, críticas, quejas”,
3. Una vez leído el texto de la hoja, se solicita realizar representaciones a dos parejas de distintas situaciones en las que uno pide (de forma clara y sencilla) las conductas al otro, o uno sabe aceptar las peticiones de otros si le parecen adecuadas. En gran grupo se escogerán dos situaciones señaladas en el ítem C, de la Cartilla No. 16.
4. El resto de participantes hará de observadores.
5. Al final de todas las representaciones se pone en común, en gran grupo, lo observado.
6. Se recuerda que siempre se debe conceder al otro el derecho a que diga no, a que tenga la libertad de organizar su vida y negarse a conductas que considere inadecuada.

CARTILLA Nª 16

“ACEPTAR Y PEDIR UNA CONDUCTA” (Ensayamos peticiones, críticas o quejas)

A) Pasos a seguir, si tú eres el “EMISOR” de la petición, crítica o queja:

1. Relájate
2. Piensa en cuál es la petición, crítica o queja.
3. Piensa en cómo expresarla:
 - a) Describiré la situación de manera más concreta posible, sin rodeos y sin juzgar a la otra persona (sin mensajes “deberías...”)
 - b) Expresaré cómo me afecta la situación usando “mensajes yo” con voz calmada, directa.

- c) Empatizaré, me pondré en el lugar del otro y expresaré cómo creo que se siente.
 - d) Le solicitaré soluciones: ¿cómo se te ocurre que podemos hacer? “¿cómo crees que podríamos solucionarlo?”.
 - e) Le propondré soluciones: ¿qué te parece sí...?
4. Piensa en cómo puede reaccionar la otra persona:
 - a) Aceptando la petición, crítica o queja; en tal caso, le daré “refuerzos”: se lo agradeceré, le elogiaré, le demostraré afecto, le expresaré mi alegría.
 - b) No aceptándola, no haciéndome caso o enfadándose y poniéndose a la defensiva; en tales casos, no perderé la calma, le concederé al otro el derecho a que diga que no, a que tiene libertad de organizar su vida y negarse a conductas que considere inadecuadas, pero le insistiré en que hay que buscar soluciones en un plazo de tiempo y le avisaré de mi conducta en el futuro.
 - c) Si veo que la otra persona no va a cambiar nunca su conducta conforme a mi petición, lo aceptaré y pensaré en cómo relacionarme con esta persona para no sentirme molesto.
 5. Piensa en el momento más adecuado para formular la petición, crítica o queja.
 6. Formula la petición, crítica o queja según los pasos que has pensado.
- B) Pasos a seguir si tú eres el “RECEPTOR” de una petición, crítica o queja:
1. Me relajo
 2. Escucho la petición, queja o crítica: defino bien la situación y pido aclaración si no entiendo algo.
 3. Analizo la petición, crítica o queja:
Me pregunto: ¿quién me hace la petición, crítica o queja?) (¿Me conoce?, ¿sabe de qué habla?, ¿en qué estado emocional se encuentra esa persona?, ¿tiene base para decir lo que dice?), ¿me interesa afrontarla ahora?, ¿es la petición, crítica o queja apropiada o inapropiada en contenido?, ¿y en forma?
 4. Si dedico que no me interesa afrontar la petición, crítica o queja en ese momento, utilizaré técnicas (una o varias), para responder asertivamente sin entrar al debate:
 - a) **Banco de Niebla:** aparentar ceder el terreno, sin cederlo realmente, ya que, en el fondo, se deja claro que no se va a cambiar de postura (“Es posible, puede que tengas razón. Sin embargo, yo...”).
 - b) **Aplazamiento asertivo:** aplazar la respuesta que vayamos a dar hasta que uno y otro nos sintamos más tranquilos y capaces de responder correctamente (“Si te parece lo hablamos con calma mañana”).
 - c) **Ignorar:** proseguir la conversación sin tomar en consideración aquellas manifestaciones de nuestro interlocutor que nos parecen inapropiadas.
 - d) **Utilizar el humor para relajar el ambiente.**
 - e) **Pregunta asertiva:** obligar, por medio de nuestras preguntas, a que nos especifique más, para así tener claro a qué se refiere y en qué quiere que cambiemos, y si su proposición es malintencionada o lanzada al vuelo, sin pensar, se quede pronto sin argumentos (¿“Qué es exactamente...?”)

5. Si decido que me interesa afrontar la petición, crítica o queja en ese momento:
- a) No negare la evidencia ni me justificaré, reconoceré lo que hay de verdad en lo expuesto por el otro.
 - b) **Expresaré sentimientos:** empatizaré (“Entiendo cómo te sientes...”) y emitiré mensajes “yo” reflejando cómo me siento ante la petición, la acusación, la crítica o la queja (“Me gustaría que la próxima vez tuvieras más cuidado con lo que dices y con el modo en que lo dices”, “Me siento muy mal cuando...”, “Te agradezco que me pidas...”)
 - c) **Le dejaré claro si quiero**, o no, cambiar de conducta o acceder a su petición.
 - d) **Puedo pactar o negociar** de tal forma que pueda mantener mi conducta, pero el malestar del otro se reduzca.
- C) Representamos por parejas distintas situaciones en las que uno expresa una petición o una crítica o una queja, y el otro la recibe:
- No me llames gorda
 - ¡Para de pincharme la espalda con el lapicero!
 - Quiero preservativos
 - Me gustaría que llegaras puntual.
 - Me gustas mucho pero no insistas tanto en que nos acostemos juntos.
 - Cuando estoy contigo, me gusta que me abrasces
 - Me siento solo/a, ¿quieres ser mi amigo/a?
 - Mami, quiero irme de excursión con mi chica/o.
 - Quieres que tu compañero te ayude con unos ejercicios que no entiendes
 - No quiero probar el alcohol

El resto actuamos como observadores, y al final ponemos en común, en gran grupo, lo observado.

SESION 12

LO QUE MAS ME CUESTA ACEPTAR DE LOS DEMAS

I. OBJETIVOS

- Favorecer la Auto aceptación y Heteroaceptación (aprender a aceptarse conociendo nuestra dinámica emocional y conductual, proyectando este conocimiento a los demás para la mutua aceptación

II. TIEMPO

- 30 minutos

III. MATERIALES

- Cartilla No. 17: “Lo que más me cuesta aceptar de los demás / También nosotros podemos ser rechazados porque somos diferentes”.
- Un lapicero para cada participante.

IV. PROCEDIMIENTO

1. Se saluda a los y las participantes y se expresa satisfacción por estar compartiendo la sesión.
2. Se solicita escribir de forma individual en Cartilla No. 17 “Lo que más me cuesta aceptar de los demás” las cosas que soportan peor de los demás y qué pueden hacer para aceptarlas, así como las cosas de uno mismo que los demás aceptan peor y cómo pueden favorecer que se las acepten.
3. Se pone en común y todos ayudan a encontrar soluciones adecuadas.

CARTILLA N° 17
LO QUE MAS ME CUESTA ACEPTAR DE LOS DEMAS

Lo que más me cuesta aceptar de los demás	También nosotros podemos ser rechazados porque somos diferentes
A. Listado de las cosas que soporto peor de los demás:	A. Listado de las cosas de unos mismo que los demás aceptan peor:
1.	1.
2.	2.
3.	3.
4.	4.
5.	5.
B. Qué puedo hacer para aceptarlas:	B. Cómo puedo favorecer que me las acepten:
1.	1.
2.	2.
3.	3.
4.	4.
5.	5.

SESION 13

DECIR “NO” CON CLARIDAD Y BUENAS FORMAS

I. OBJETIVOS

- Desarrollar la capacidad de decir no.
- Conocer que decir no es un derecho que no necesita de explicaciones o razones.

II. BTIEMPO

- 15 minutos

III. MATERIALES

- Cartilla No. 18: “Decir no con claridad y buenas formas” para cada participante.

IV. PROCEDIMIENTO

1. Se saluda a los y las participantes y se expresa satisfacción por estar compartiendo la sesión.
2. Leer la teoría de la Cartilla No. 18 “Decir no con claridad y buenas formas”.
3. Después de la lectura, se realiza por parejas ensayos conductuales en los que practican decir no de forma sencilla y directa a las peticiones del compañero.
4. Se termina compartiendo entre todos cómo se han sentido pidiendo y diciendo “no”, y cómo pueden usar lo aprendido en la vida real.

CARTILLA N° 18

“Decir no con claridad y buenas formas”

Queriendo decir no, se diga si o se diga no, parece que uno se encuentra mal de todas maneras. El problema está en el coste emocional y en el temor o deteriorar la relación.

Sin embargo, es necesario que cada uno ponga límites en todas las relaciones con los otros; si no lo hacemos, estamos perdidos.

Decir no a una petición, crítica, acusación o queja de forma asertiva implica expresar nuestro desacuerdo, sin tratar de herir a los demás, pero sin sentirnos avasallados. Cuando somos capaces de decir no, somos más libres, pues llevamos el control de nuestras cosas, tiempo, cuerpo y decisiones. Decir no es un derecho que no necesita de explicaciones o razones.

A) Pasos a seguir:

1. Escucho activamente a la otra persona.
2. Empatizo de forma verbal (me pongo en el lugar del otro y expreso como creo que se siente).

3. Expreso mi objetivo en términos de derechos personales, sin justificarme (si nos justificamos, el otro puede darnos la vuelta a la justificación y dejarnos sin argumentos), mediante la técnica del disco rayado: repetir nuestra negativa una y otra vez, con tranquilidad, sin caer en las provocaciones que pueda hacer la otra persona (“Te repito que no...”). Y paso rápidamente al paso 4.
 4. Dar alternativas cuanto más y más concretas, mejor.
 5. No ceder ante los chantajes emocionales que el otro intentará hacernos ante las distintas alternativas.
- B) Por parejas, sentados cara a cara, uno pide algo a otro durante cuatro minutos utilizando todas las estrategias que se le ocurran (amenazas, chantaje afectivo, manipulación, asertividad...). El otro dice “no” aplicando el método aprendido. A los cuatro minutos, se cambian los papeles.
- C) Comentamos entre todos cómo nos hemos sentido pidiendo y diciendo no, y cómo podemos usar lo aprendido en la vida real.

SESION 14

MI ESCALA DE VALORES

I. OBJETIVOS

- Que las y los participantes reconozcan y analicen la importancia de su escala de valores.

II. TIEMPO

- 40 minutos

III. MATERIALES

- Cartilla No. 19: Mi escala de valores
- Lapiceros
- Hoja de papel en blanco

IV. PROCEDIMIENTO

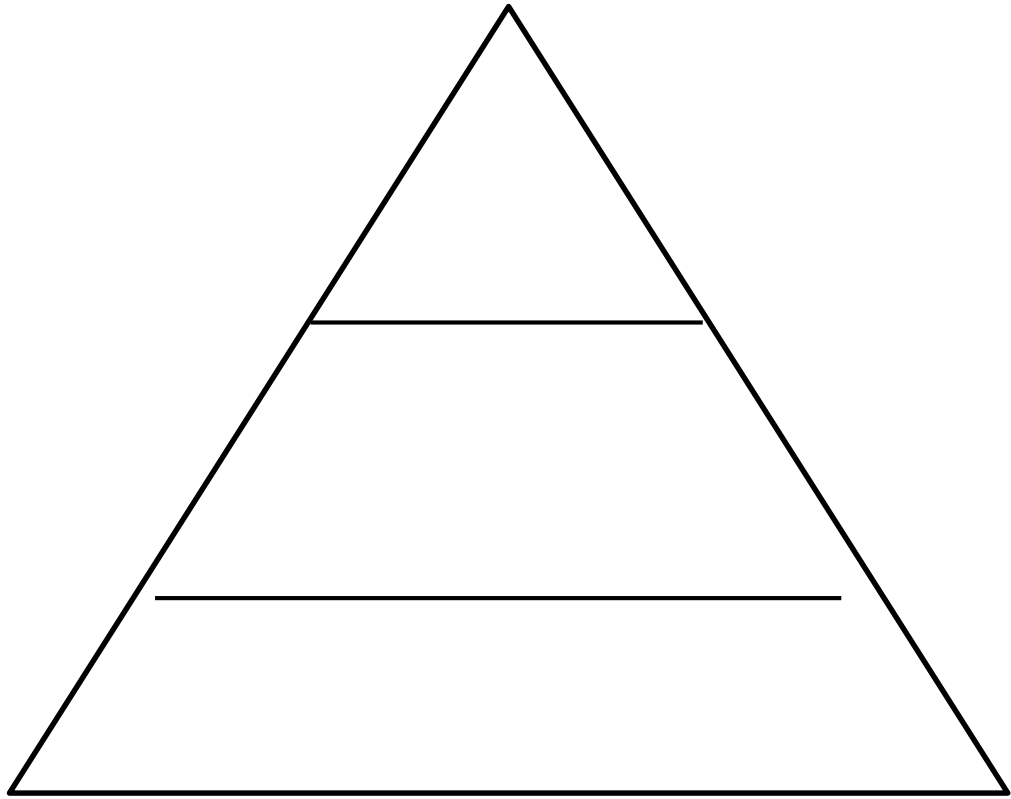
1. Se saluda a los y las participantes y se expresa satisfacción por estar compartiendo la sesión.
2. El facilitador pedirá a cuatro participantes voluntarios, con el fin de escenificar la siguiente situación:
“Carlos estaba contento con la calculadora digital financiera que le había regalado su padre en su cumpleaños; lo llevó al salón para enseñarle a sus amigos. Al tocar timbre de descanso entre una clase y otra, Carlos sale del salón sin acordarse de la calculadora; al regresar, se da cuenta que no estaba en su carpeta ¡había desaparecido! Le cuenta al Profesor del curso lo sucedido y éste ordena: “nadie sale de aquí si no aparece la calculadora”. Algunos alumnos sabían quién lo había cogido, pero no decían nada.
3. El facilitador propicia un debate con las siguientes interrogantes:
 - ¿Qué observamos en esta situación?
 - ¿Por qué no decían quien había cogido la calculadora?
 - ¿Por qué algunas veces no es fácil decir la verdad?
4. Luego del debate el facilitador preguntará, situaciones parecidas a la descrita suceden con frecuencia en el salón. Solicitará ejemplos.
5. Seguidamente añadirá la siguiente pregunta ¿Qué sentirán las personas cuando son afectadas por estas situaciones?
6. El facilitador haciendo uso de los ejemplos anteriores, definirá los valores
 - Los valores son normas, pautas, principios que nos guían a vivir mejor, que mejoran nuestra calidad de vida. Los valores nos guían a fin de tener un comportamiento saludable como ser hijos respetuosos, estudiantes responsables; es decir, orientan nuestras acciones hacia acciones positivas.
 - Una persona con valores sabe diferenciar las acciones positivas o saludables de aquellas acciones que no favorecen la armonía, la convivencia pacífica y el desarrollo.

- No hay una clasificación, una escala o un orden de importancia de valores establecidos para las personas, cada persona tiene su escala de valores de acuerdo a lo aprendido a través de su vida (experiencia: costumbres, actitudes, prácticas, cultura, mitos).
- Entre los valores podemos mencionar: la cooperación, la libertad, la honestidad, la humildad, el amor, la paz, el respeto, la responsabilidad, la tolerancia, la justicia, la lealtad, la gratitud.

Al practicar los valores también ponemos un alto a los actos como: mentir, engañar, robar, coimear, etc. y también promueve la práctica en las demás personas, por ejemplo, si a mi compañero se le cae su dinero, yo lo levanto y se lo devuelvo; si necesito un lapicero, lo pido prestado, luego lo devuelvo.

7. El facilitador entrega la Cartilla No. 19: Mi escala de valores a cada participante e indicará que anoten en la pirámide los valores que más practican, de acuerdo al orden establecido (primero, segundo y tercero).
El facilitador preguntará a tres participantes su escala de valores, luego enfatizará que cada uno tiene una escala de valores particular, la que nos debe orientar hacia una convivencia armoniosa y al bienestar personal.
8. El facilitador formará 2 grupos de participantes en el salón, luego asignará a cada grupo, un valor diferente. Indicando que, luego de un análisis breve, elaboren un slogan.
9. El facilitador terminará felicitando y enfatizando la importancia de cada slogan.

CARTILLA N° 19
MI ESCALA DE VALORES



Escribe, en orden de frecuencia, lo valores que más practicas

ANEXO No. 3

PROGRAMA EN HABILIDADES SOCIALES:

Programa de Habilidades Sociales para la conducta asertiva en estudiantes que están por insertarse en el campo laboral, de una facultad de administración de una universidad en Lima.

Introducción

Se aplicará un programa en Habilidades Sociales a estudiantes de administración de una universidad en Lima que están en vías de insertarse en el medio laboral y que presentan problemas en sus pensamientos, lo que genera respuestas de anticipación negativa que influye en sus conductas. Por ello se aplicará las técnicas de reestructuración cognitiva para identificar y cambiar cogniciones distorsionadas, ensayo conductual para tomen un papel activo en la adquisición de conductas, modelamiento para realizar comportamiento asertivo y reforzamiento positivo cuando ha realizado la conducta deseada o meta. Se llevará a cabo una vez por semana, con una duración entre 15 a 45 minutos, en las instalaciones de la universidad, que estará dirigido por una Psicóloga.

OBJETIVO TERMINAL:

El estudiante cuando postule a un puesto de trabajo pueda ser capaz de presentar conductas asertivas que permitan comunicarse e interrelacionarse con los presentes, con un 80% de éxito.

CONDUCTA META:

El estudiante, ante la situación de evaluación será capaz de mirar directamente a los ojos de su interlocutor, expresar opiniones, mantener una conversación difícil, defender los propios derechos, adoptar conducta asertiva.

ANÁLISIS DE TAREA

Contenidos	Conducta
Comunicación	<ul style="list-style-type: none">✓ Aprender a comunicarnos✓ Aprendiendo a escuchar✓ Utilizar mensajes claros y precisos✓ Estilos de comunicación
Asertividad	<ul style="list-style-type: none">✓ Auto concepto✓ Aceptar físicamente como somos✓ Analizar los pensamientos erróneos✓ Mejora de la autoestima✓ Ponerse en el lugar de la otra persona
Relacionarse con otras personas	<ul style="list-style-type: none">✓ Aprendiendo a ser tolerante✓ Aceptar o rechazar la demanda de los demás✓ Los demás son diferentes✓ Capacidad para decir “no”✓ Escala de Valores

SISTEMA DE EVALUACIÓN

Evaluación de entrada y salida:

- Entrada: Al inicio del programa se identificará las deficiencias que los alumnos presenten en sus Habilidades Sociales, a través del Test de Rathus, con lo cual se conocerán las conductas a fortalecer y mejorar.
- Salida: al finalizar el programa se tendrán los resultados o efectos del programa en Habilidades Sociales fortaleciendo las conductas asertivas, para el cual se aplicará el Test de Rathus.

TECNICAS

<i>OBJETIVO</i>	<i>PRINCIPAL</i>	<i>SECUNDARIA</i>	<i>SESIONES</i>
Comunicación	Psicoeducación	Instrucción verbal, diálogo y debate. Ensayo conductual Retroalimentación Reforzamiento	4
Conducta Asertiva:	Ensayo Conductual	•Ejercicio de relajación. •Instrucción verbal. •Modelado •Retroalimentación •Reforzamiento •Tareas para casa	5
Relacionarse con otras personas	Role-Play	•Instrucción verbal. •Modelado •Retroalimentación •Autoobservación •Reforzamiento •Tareas para casa	5

A continuación, se describe la definición de las técnicas utilizadas:

1. *Instrucciones:*

Las instrucciones son explicaciones claras y concisas centradas en la/s conductas que van a ser objeto de entrenamiento en cada sesión. (Gil, F. & García, M., (1995). Es un término amplio que abarca además información específica y general sobre el programa de habilidades sociales para la conducta asertiva en cuestión o aspectos de él. Puede presentarse bajo diversas formas, por medio de representaciones en papeles, material escrito, discusiones, descripciones en pizarra, grabaciones, etc. El propósito de empezar cada sesión con una breve instrucción del terapeuta es asegurarse de que las personas comprendan las expectativas de ese día, para después llevarlas a cabo. (Caballo,1993).

2. *Ensayo de conducta:*

Consiste en la práctica, por parte de los sujetos, de los comportamientos objetivo, previamente observados en los “modelos”. Esta práctica se repite tantas veces como sea necesario hasta que los sujetos alcancen el nivel de ejecución

adecuado. (Gil, F. & García, M., (1995). El ensayo de conducta se limita a un problema en una situación, se escoge una situación reciente o una que es probable que ocurra en un futuro, la representación de papeles debe ser de uno a tres minutos, las respuestas deben ser tan cortas como fuese posible, el número apropiado de ensayos de conducta para un segmento o para una situación varía de tres a diez, si es corta, se debería dividir en segmentos que sean practicados en el orden en que ocurre. (Caballo,1993).

3. ***Modelado:***

Consiste en la exhibición, por parte de un “modelo”, de patrones adecuados de aquellos comportamientos que son objeto de entrenamiento, en presencia de los sujetos que son entrenados. (Gil, F. & García, M., (1995). Se busca que el observador modifique su conducta y/o pensamiento y dotarle de herramientas para afrontar determinadas situaciones. La exposición del sujeto a un modelo que muestre correctamente la conducta que está siendo el objetivo del entrenamiento permitirá el aprendizaje observacional de ese modo de actuación. El modelo suele ser representado por el terapeuta o por algún miembro del grupo y puede presentarse en vivo o grabado en video. El modelado es más efectivo cuando los modelos son de edad parecida y del mismo sexo que el observador. (Caballo,1993).

4. ***Retroalimentación:***

La retroalimentación consiste, básicamente, en proporcionar información correcta y útil al sujeto acerca de la actuación que ha tenido en el ensayo precedente y en relación con las conductas objetivo del entrenamiento. El principal objetivo que se persigue con esta técnica es moldear las conductas del sujeto, de forma que vaya consiguiendo progresivamente un nivel de ejecución lo más idóneo posible, se pretende con ella que el sujeto sepa qué conductas ha ejecutado correctamente y cuáles debe mejorar. (Gil, F. & García, M., (1995).

5. ***Reforzamiento:***

Esta técnica consiste en proporcionar a los sujetos la motivación necesaria para que afronten las mejoras que hayan logrado y continúen de forma eficaz los entrenamientos. En concreto, lo que se busca con su aplicación es que los sujetos mejoren su ejecución a lo largo de los respectivos ensayos, aumenten la tasa de respuestas adecuadas y mantengan los logros que vayan alcanzando de forma progresiva. Es fundamental para moldear las conductas y asegurar el mantenimiento de las mismas. (Gil, F. & García, M., (1995). El reforzamiento es mayor cuando se da inmediatamente después del ensayo de conducta. Además de reforzar verbalmente al sujeto que actúa, también se puede reforzar no verbalmente por medio de la expresión facial, los asentimientos de cabeza, aplausos, palmadas en la espalda, etc. (Caballo, 1993).

6. ***Tareas para Casa:***

La tarea para casa consiste en tareas precisas, similares a las entrenadas, y que se programan para que el sujeto las ejecute en condiciones de la vida real. Durante los entrenamientos se facilita al sujeto la ayuda necesaria para complementar aquellas con éxito (se analiza el resultado y se realizan los entrenamientos de apoyo que sean necesarios). Las tareas para casa tienen la ventaja de permitir a los sujetos que continúen la práctica de los comportamientos entrenados (esta vez en contextos naturales), que puedan acceder a todo tipo de situaciones reales y que desarrollen su propio estilo. Cuando se sugiere tareas, se debe tener en cuenta las características particulares de la persona, sus habilidades para leer y escribir, su disposición y motivación hacia la tarea, su nivel de estrés y de funcionamiento cognitivo y algunas restricciones de tipo práctico entre otras cosas. El terapeuta, mayormente en la primera etapa del tratamiento, sugiere las tareas, pero en forma gradual, tal como ocurre con el plan de las sesiones, comienza a pedir al paciente que diseñe sus propias tareas, los pacientes, que en el momento de concluir su terapia han aprendido a fijar sus propias tareas, tienen mayores probabilidades de continuar con esas actividades luego de finalizado el tratamiento. (Caballo, 1993)

7. ***Ejercicio de relajación:***

El ejercicio de relajación es una técnica que nos enseñan determinadas formas de comportarnos con el cuerpo para reducir la activación. Su aplicación a la vida cotidiana (Öst, 1987) supone aprender a dar respuestas diferentes a las de activación en determinadas situaciones. Al relajarse se aprende una conducta diferente con el propio cuerpo. La activación física y psíquica es un elemento de gran importancia a la hora de explicar problemas tales como la ansiedad y el estrés. El sufrimiento que provoca la presencia de problemas y dificultades puede en parte ser reducida por técnicas de relajación, aprendiendo a partir de ellas a gestionar las sensaciones corporales de manera que también pueda ayudarse a gestionar la mente. Dentro de este grupo encontramos la relajación progresiva de Jacobson, el entrenamiento autógeno de Schultz o las técnicas de respiración. (Psicología y mente: <https://psicologiaymente.net/clinica/tecnicas-cognitivo-conductuales>) y Caballo 1993).

8. ***Reestructuración Cognitiva:***

Es la modificación de los esquemas de pensamiento del paciente a través de diversos métodos, identificando los propios patrones de pensamiento y su influencia sobre la vida del paciente y generando junto al paciente alternativas cognitivas más adaptativas y funcionales. Se modifican creencias, actitudes y puntos de vista. (Psicología y mente: <https://psicologiaymente.net/clinica/tecnicas-cognitivo-conductuales>)

ANEXO No. 4

CONSENTIMIENTO INFORMADO:

Estimado estudiante:

Reciba nuestro cordial saludo y le comunicamos que para los estudiantes del Primer Ciclo la Escuela Profesional de Administración y Negocios Internacionales de la Facultad de Ciencias Empresariales de una Universidad Particular en Lima, realiza para Ud. Un “Programa de Entrenamiento en Habilidades Sociales”.

El objetivo del Programa es: Favorecer el desarrollo personal y social de los Estudiantes del Primer Ciclo de la Carrera de Administración en sus Habilidades Sociales, fundamentalmente a través del reforzamiento de la autoestima y asertividad, en virtud que en la actualidad se atribuye un valor esencial al impacto que tienen estas habilidades en las Organizaciones.

Usted ha sido seleccionado para participar en este Programa, en el cual trabajará inicialmente en contestar una prueba psicológica que le tomará aproximadamente 30 minutos, y seguidamente participará en sesiones programadas con actividades específicas, según se detalla en Folleto adjunto.

La información obtenida a través de este Programa será mantenida bajo estricta confidencialidad y su nombre no será utilizado. Usted tiene el derecho de retirar el consentimiento para la participación en cualquier momento. El Programa no conlleva ningún riesgo. No recibirá compensación por participar. Los resultados grupales estarán disponibles una vez terminado las sesiones programadas si así desea solicitarlos.

Si tiene alguna pregunta sobre este Programa, se puede comunicar al 980496803(movistar), con la Psicóloga: Mg. Teresa M. Salas Aquije

AUTORIZACION

He leído el procedimiento descrito arriba. La Psicóloga me ha explicado el Programa y ha contestado mis preguntas. Voluntariamente doy mi consentimiento para participar en el Programa de Entrenamiento en Habilidades Sociales. He recibido folleto informativo sobre este Programa.

Apellidos y Nombres del participante: _____

Firma del participante: _____ Fecha: _____

Código de Estudiante: _____ Teléfono contacto: _____

Correo electrónico: _____