

**UNIVERSIDAD POLITÉCNICA SALESIANA  
SEDE QUITO**

**CARRERA: PSICOLOGÍA**

**Tesis previa a la obtención del título de: PSICÓLOGO**

**TEMA:**

**IMPLEMENTACIÓN DEL PROGRAMA DE ENSEÑANZA DE HABILIDADES  
SOCIALES Y AUTOCONTROL DE GOLDSTEIN ADAPTADO PARA  
ADOLESCENTES ENTRE 15 A 18 AÑOS DE EDAD CON ALTOS NIVELES  
DE IRA, QUE ASISTEN AL TALLER ESCUELA SAN PATRICIO EN EL AÑO  
2013**

**AUTORAS:**

**MARITZA XIMENA GUTIÉRREZ FAJARDO**

**ELISA PUERTAS PAREDES**

**DIRECTOR:**

**MARIO MARQUEZ**

**Quito, julio del 2013**

DECLARATORIA DE RESPONSABILIDAD Y AUTORIZACIÓN DE USO DEL  
TRABAJO DE GRADO

Nosotras Elisa Puertas Paredes y Maritza Ximena Gutiérrez Fajardo autorizamos a la Universidad Politécnica Salesiana la publicación total o parcial de este trabajo de grado y su reproducción sin fines de lucro.

Además declaramos que los conceptos, análisis desarrollados y las conclusiones del presente trabajo son de exclusiva responsabilidad de las autoras.

Quito, julio del 2013

.....

Elisa Puertas Paredes

CC: 171415354-9

.....

Maritza Ximena Gutiérrez Fajardo

CC: 171802540-4

## DEDICATORIA

“(…) hay que trabajar por un sinceramiento social, que lleve a conocer las realidades antes de definir las. A aceptar los hechos antes de interpretar los; hay, finalmente, que esforzarse por educar en la razón y no en la fuerza, de manera que la convivencia se funde en la complementariedad mutua para resolver los problemas y no en la violencia para imponer la propia alternativa”.

(Baró, 2003)

Mami, papi, abuelitos, gracias por todo.

Camila, para ti, te amo.

Elisa.

A mis padres por el apoyo incondicional,

Diego y mi hija Danna con todo amor.

Ximena.

## **AGRADECIMIENTO**

“La experiencia no es lo que te ocurre; es lo que haces con lo que te ocurre”

Aldous Huxley.

A la Universidad Politécnica Salesiana por el conocimiento adquirido en estos años de estudios.

Se agradece infinitamente, a nuestro director de tesis, el Dr. Mario Márquez, por su guía teórica, metodológica y práctica del proyecto.

A nuestra Directora de carrera María José Boada por ayudarnos a perfeccionar esta intervención desde un inicio.

Al Dr. Jaime Torres por sus guías teórico – prácticas encaminadas a la ejecución del proyecto.

Y por último, expresamos nuestro agradecimiento a todos los jóvenes que hacen TESPAs, y a las autoridades por la apertura para la realización del proyecto en sus espacios.

A todos ellos muchas gracias.

## ÍNDICE

INTRODUCCIÓN .....	1
CAPÍTULO I.....	3
PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA .....	3
1.1 Taller Escuela San Patricio.....	3
1.2 Misión.....	5
1.3 Visión .....	5
1.4 Objetivos de la institución .....	5
1.4.1 Objetivo general .....	5
1.4.2 Objetivos específicos .....	6
1.5 Descripción del proceso de coordinación del diagnóstico .....	6
1.6 Problematización .....	8
1.7 Justificación.....	12
1.8 Objetivos del proyecto.....	14
1.8.1 Objetivo general .....	14
1.8.2 Objetivos específicos .....	14
1.9 Delimitación .....	14
CAPÍTULO II .....	16
FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA.....	16
2.1 Habilidades sociales .....	16
2.1.1 Definición.....	16
2.1.2 Etiología de las habilidades sociales .....	18
2.1.3 El déficit de las habilidades sociales.....	22
2.1.4 Habilidades generales de las instructoras.....	23
2.1.5 Habilidades sociales propuestas por Goldstein.....	24
2.2 Técnicas conductuales .....	28
2.2.1 El reforzamiento.....	28
2.2.2 La autoobservación .....	32
2.2.3 La relajación.....	32
2.2.4 El modelamiento .....	33
2.2.5 El moldeamiento .....	36
2.2.6 La representación de papeles .....	36

2.2.7	La retroalimentación .....	39
2.2.8	La generalización del adiestramiento.....	40
2.2.9	La instigación conductual .....	41
2.2.10	La extinción.....	42
2.2.11	La división en conductas moleculares.....	42
2.3	Técnicas cognitivas .....	42
2.3.1	La empatía.....	43
2.3.2	El A-B-C de Albert Ellis.....	43
2.3.3	La refutación o debate cognitivo.....	46
2.3.4	La reestructuración cognitiva.....	47
2.3.5	La identificación de diálogos internos erróneos.....	47
2.3.6	La técnica de la doble o triple columna .....	48
2.3.7	La definición semántica .....	49
2.3.8	El interrogatorio socrático.....	49
2.3.9	La visualización guiada.....	50
2.4	La emoción de ira .....	50
2.4.1	La ira y sus sistemas de respuestas .....	52
2.4.2	Desencadenantes de la ira .....	52
2.4.3	Ira saludable e ira problema .....	54
2.5	El autocontrol .....	56
2.5.1	Autorregistro .....	59
2.5.2	Tareas para la casa .....	60
2.5.3	Autoevaluación .....	61
CAPÍTULO III.....		62
MARCO METODOLÓGICO.....		62
3.1	Evaluación de la intervención .....	62
3.2	Diseño de la intervención.....	62
3.3	Indicador del proyecto.....	63
3.4	Población .....	63
3.5	Muestra.....	63
3.6	Criterios de inclusión.....	64

3.7	Criterios de exclusión.....	64
3.8	Métodos .....	64
3.9	Técnicas de recolección de datos .....	65
3.10	Instrumentos de evaluación .....	65
CAPÍTULO IV .....		72
DESCRIPCIÓN DE LA PROPUESTA DE INTERVENCIÓN .....		72
4.1	Descripción del trabajo.....	72
4.1.1	Promoción del programa de habilidades sociales .....	72
4.1.2	Convocatoria y motivación .....	72
4.1.3	Reunión de pre-inscripción .....	73
4.1.4	Pre – evaluación para la conformación de los beneficiarios .....	73
4.1.5	Selección de los beneficiarios directos del proyecto.....	74
4.1.6	Número, duración y frecuencia de las sesiones .....	76
4.1.7	Evaluación post - intervención.....	76
4.1.8	Intervención con los padres de familia y educadores.....	76
4.1.9	Programa de habilidades sociales y autocontrol de Goldstein adaptado....	83
CAPÍTULO V .....		134
PRESENTACIÓN DE RESULTADOS .....		134
5.1	Resultados del cuestionario de habilidades de Goldstein.....	136
5.1.1	Puntajes generales .....	136
5.1.2	Puntajes de las habilidades sociales trabajadas .....	140
5.2	Resultados del test STAXI .....	150
5.2.1	Puntajes generales .....	150
5.2.2	Puntaje del factor ira trabajada.....	154
5.3	Resultados del test de autocontrol CACIA.....	156
5.3.1	Puntajes generales .....	156
5.3.2	Puntajes de los factores de autocontrol trabajados.....	158
5.4	Efectividad del proyecto.....	163
CONCLUSIONES .....		166
RECOMENDACIONES .....		168
LISTA DE REFERENCIAS .....		169
ANEXOS .....		172

## ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Participantes .....	74
Tabla 2. División de los grupos.....	74
Tabla 3. Beneficiarios indirectos .....	75
Tabla 4. Beneficiarios totales .....	76
Tabla 5. Taller padres de familia: ¿qué son las habilidades sociales? .....	78
Tabla 6. Taller padres de familia: el autorrefuerzo y la expresión de molestia, desagrado o disgusto .....	80
Tabla 7. Taller educadores: ¿qué son las habilidades sociales?.....	83
Tabla 8. Taller 1: ¿qué son las habilidades sociales?.....	86
Tabla 9. Taller 2: mis primeras habilidades sociales .....	89
Tabla 10. Taller 3: la escucha .....	92
Tabla 11. Taller 4: aprendiendo a ser el director de mi propia vida .....	95
Tabla 12. Taller 5: el amor hacia uno mismo .....	98
Tabla 13. Taller 6: el autorrefuerzo.....	102
Tabla 14. Taller 7: el mundo de las emociones.....	105
Tabla 15. Taller 8: expresando mis sentimientos.....	108
Tabla 16. Taller 9: evitando los problemas con los demás .....	112
Tabla 17. Taller 10: resolviendo el miedo .....	116
Tabla 18. Taller 11: yo puedo hacerlo .....	120
Tabla 19. Taller 12: enfrentarse con el enfado del otro .....	123
Tabla 20. Taller 13: defendiendo mis propios derechos .....	125
Tabla 21. Taller 14: el abandono vs la finalización de un proceso .....	128
Tabla 22. Taller 15: evaluando mis habilidades.....	131
Tabla 23. Taller 16: la despedida .....	132
Tabla 24. Puntaje total de las habilidades sociales pre y post intervención basados en el cuestionario de Goldstein, aplicada a todos los participantes. ....	137
Tabla 25. Comparación de las medias aritméticas pre y post-intervención del cuestionario de Goldstein de las habilidades sociales aplicada a todos los participantes. ....	138

Tabla 26. Comparación de las medias aritméticas pre y post-intervención de la habilidad: expresar los sentimientos aplicada a todos los participantes. ....	140
Tabla 27. Comparación de las medias aritméticas pre y post-intervención de la habilidad: enfrentarse con el enfado del otro aplicada a todos los participantes. ....	142
Tabla 28. Comparación de las medias aritméticas pre y post-intervención de la habilidad: resolver el miedo aplicada a todos los participantes. ....	144
Tabla 29. Comparación de las medias aritméticas pre y post-intervención de la habilidad: autorrecompensarse aplicada a todos los participantes. ....	146
Tabla 30. Comparación de las medias aritméticas pre y post-intervención de la habilidad: no entrar en peleas aplicada a todos los participantes. ....	148
Tabla 31. Resultados de la pre –intervención basados en el test STAXI aplicado a todos los participantes. ....	150
Tabla 32. Resultados de la post –intervención basados en el test STAXI aplicado a todos los participantes. ....	152
Tabla 33. Ira experiencia pre y post-intervención basada en el test STAXI evaluada en todos los participantes. ....	154
Tabla 34. Resultados pre y post-intervención basados en el test CACIA aplicado a todos los participantes. ....	157
Tabla 35. Factor retraso de recompensa pre y post-intervención basado en el test CACIA aplicado a todos los participantes. ....	158
Tabla 36. Factor autocontrol procesual pre y post-intervención basado en el test CACIA aplicado a todos los participantes. ....	161

## ÍNDICE DE ILUSTRACIONES

Ilustración 1. TESPА .....	15
Ilustración 2. Esquema del A-B-C .....	45
Ilustración 3. Autorregistro para contrarrestar creencias .....	49
Ilustración 4. El mecanismo de la ira .....	53
Ilustración 5. Autorregistro de la degradación de un estímulo .....	104
Ilustración 6. Visualización guiada .....	111
Ilustración 7. Autorregistro de la relajación.....	111
Ilustración 8. Unidades subjetivas de ansiedad.....	115
Ilustración 9. Valores de las unidades subjetivas de ansiedad .....	115
Ilustración 10. Habilidades sociales pre y post-intervención aplicada a todos los participantes. ....	139
Ilustración 11. Habilidad: expresar los sentimientos pre y post-intervención aplicada a todos los participantes. ....	141
Ilustración 12. Habilidad: enfrentarse con el enfado del otro pre y post-intervención aplicada a todos los participantes. ....	143
Ilustración 13. Habilidad: resolver el miedo pre y post-intervención aplicada a todos los participantes. ....	145
Ilustración 14. Habilidad: autorrecompensarse pre y post-intervención aplicada a todos los participantes.....	147
Ilustración 15. Habilidad: no entrar en peleas pre y post-intervención aplicada a todos los participantes.....	149
Ilustración 16. Ira experiencia pre y post-intervención basada en el test STAXI evaluada en todos los participantes. ....	155
Ilustración 17. Factor retraso de recompensa pre y post-intervención basado en el test CACIA aplicado a todos los participantes. ....	159
Ilustración 18. Factor autocontrol procesual pre y post-intervención basado en el test CACIA aplicado a todos los participantes. ....	162

## **RESUMEN**

La presente intervención lleva a cabo un programa de enseñanza de habilidades sociales para 20 adolescentes que asisten al Taller Escuela San Patricio, que por medio de técnicas cognitivo - conductuales, los beneficiarios, incrementan su autocontrol, las conductas prosociales, así como mejoran la expresión de la ira. El proyecto consta de tres fases: la fase de evaluación pre-intervención (el diagnóstico), la fase de intervención (la aplicación del programa) y la fase de evaluación post- intervención (la evaluación del proyecto). Para el registro y evaluación de los datos pre y post intervención se utilizó el Test de Goldstein para evaluar las habilidades sociales, el STAXI para evaluar la ira y el CACIA para evaluar el autocontrol. El proyecto tuvo como objetivo, el implementar el programa de enseñanza de habilidades sociales y autocontrol de Goldstein adaptado para adolescentes entre 15 a 18 años de edad con altos niveles de ira, que asisten al Taller Escuela San Patricio en el año 2013. Con el fin de enseñar a los adolescentes, por medio de talleres, distintos tipos de habilidades sociales, como son las habilidades de planificación, afectivas, alternativas a la agresión y hacer frente al estrés. Los resultados del proyecto indican un impacto positivo, así como también su efectividad. Se confirma un incremento de las habilidades sociales, así como una manera distinta de experimentar la ira, un cambio positivo en el retraso de recompensa y en el autocontrol procesual.

## **ABSTRACT**

This intervention carries out a program of Social Skills training for 20 adolescents who attend St. Patrick School Workshop. This program, by means of Cognitive – Behavioral Techniques, enables beneficiaries to increase their self-control and pro-social behaviors, as well as they improve control and anger expression. The project consists of three phases: the pretreatment assessment phase (diagnosis), the intervention phase (program implementation) and the post-intervention assessment phase (project evaluation). In order to record and evaluate pre and post intervention data, the Structured Learning Test was used to assess Social Skills. The STAXI was used to assess Anger and the CACIA was used to assess Self-control. The project aimed at the implementation of the Teaching Social Skills and Self-control Goldstein Program, which is adapted for adolescents between 15-18 years old with high levels of anger attending St. Patrick School Workshop in 2013. This project is intended to teach adolescents with high levels of anger through workshops, different kinds of social skills, such as planning and emotional skills, alternatives to aggression and coping with stress. Project results indicate a positive impact. It confirms an increase in resilient and social skills as well as a different way to experience anger, positive change in the delay of reward and processual self-control.

## INTRODUCCIÓN

El presente proyecto llamado “Implementación del Programa de Enseñanza de Habilidades Sociales y Autocontrol de Goldstein adaptado para adolescentes entre 15 a 18 años de edad con altos niveles de ira, que asisten al Taller Escuela San Patricio en el año 2013” de Quito, Ecuador, está diseñado para aumentar las habilidades prosociales, interpersonales, de planificación y del manejo del estrés del adolescente con constantes sentimientos de ira. Este programa está dirigido para los adolescentes que presentan deficiencias en cualquiera de estas habilidades.

Para la realización de la intervención se contó con la colaboración del taller Escuela San Patricio perteneciente al Proyecto Salesiano “Chicos de la Calle”, que brinda un espacio a jóvenes con necesidades económicas, ofreciéndoles una preparación de corta duración, académica y laboral; cuyo objetivo es que los jóvenes aprendan un oficio y tengan la oportunidad de acceder a un medio laboral remunerado y así mejorar la calidad de vida integral de los adolescentes.

El proyecto tiene un enfoque pedagógico; las terapeutas van a enseñar las habilidades sociales para que los adolescentes las aprendan y modifiquen sus conductas. El objetivo principal de este programa es aumentar las conductas asertivas; enseñar una manera distinta de sobrellevar los malestares y llevar a los adolescentes a tener una vida más efectiva y satisfactoria.

El programa se implementó, por medio de las habilidades propuestas por Goldstein y otras técnicas cognitivo - conductuales. Consiste en la utilización de un conjunto de técnicas didácticas, de instrucción y de autocontrol que permiten enseñar a modificar las deficiencias en habilidades personales, interpersonales y prosociales de los beneficiarios.

Lo que se quiere obtener por medio del curso de enseñanza es que los adolescentes aprendan conductas competentes, obtengan un desarrollo individual óptimo, sean competitivos en el ámbito laboral y que tengan una efectividad social al relacionarse con los demás. Por medio del modelado y de otras técnicas psicológicas; suministrándoles

una retroalimentación sistemática, con el fin de que se generalice la conducta, es decir que pongan en práctica en el diario vivir lo aprendido en el grupo.

Se contó con 20 participantes de la institución, divididos en dos grupos de intervención, donde los instrumentos con los cuales se llevó a cabo la evaluación de cada beneficiario fueron el test de STAXI para identificar ira, el test del Goldstein para evaluar Habilidades Sociales y el test de CACIA para evaluar autocontrol. Para el análisis del proyecto se utilizó el método cuantitativo; por medio de la T de Student de medidas repetidas para registrar la significación estadística del cambio logrado.

El proyecto describe en el capítulo I, el planteamiento del problema de los adolescentes de TESPÁ, la descripción del diagnóstico y sus actividades. Se considera también, la institución; objetivos, justificación, delimitación, y los objetivos del proyecto. El capítulo II considera la fundamentación teórica del proyecto y su orden: las habilidades sociales, las técnicas cognitivo- conductuales, la ira y el autocontrol. En el capítulo III, se encontrará el marco metodológico donde se desarrolla el tipo de evaluación de la intervención, el diseño del proyecto, el indicador del proyecto, los métodos, los instrumentos de recolección de datos, los criterios de inclusión y de exclusión. El capítulo IV describe los beneficiarios del proyecto y el desarrollo de la propuesta de intervención, además de las actividades realizadas. El capítulo V toma en cuenta la presentación y análisis de resultados, así como también, el análisis de la efectividad del proyecto y la evaluación del mismo. Y para finalizar se presenta las conclusiones, recomendaciones, referencias bibliográficas y los anexos correspondientes.

# **CAPÍTULO I**

## **PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA**

### **1.1 Taller Escuela San Patricio**

El Taller Escuela San Patricio TESPА, es un centro de capacitación artesanal sin fines de lucro, destinado para jóvenes que se encuentran en situaciones vulnerables de alto riesgo, que por distintas razones no tienen la oportunidad de educarse en el sistema formal. Funciona desde 1997, atendiendo a la población juvenil del sector y los barrios marginales del sur de Quito, bajo un régimen de externado. La admisión se da en adolescentes cuyas edades oscilan entre los 15 a 18 años de edad, que han aprobado los estudios de primaria.

El proceso de formación ocupacional dura 3 años con especializaciones en las áreas de Mecánica Industrial, Automotriz, Carpintería y Electricidad, completando los estudios del ciclo básico; al culminar este proceso obtienen un certificado por la Dirección Provincial de Educación quien los acredita con el diploma de técnico-práctico.

TESPA tiene como máxima autoridad al director del Proyecto Salesiano “Chicos de la calle”, además, está conformado por el salesiano encargado, el coordinador general y 10 profesores. Tiene cinco áreas de trabajo: el DOBE conformado por el área de trabajo social y el área de psicología, pastoral atendido por los voluntarios salesianos, el área administrativa conformada por secretaria y tesorería; el área de limpieza y cocina conformada por tres personas, el área de producción conformada por 10 empleados y la asistencia de 97 jóvenes estudiantes de dicha Institución.

La historia de TESPА, inicia el 1° de diciembre de 1980 con el Proyecto Salesiano, gracias al proceso de capacitación de técnicas en las instalaciones del Centro Juvenil San Patricio ubicado en Cumbaya, este sitio se crea para amparar a chicos de la calle que se han desvinculado de sus familias, del régimen escolar y que se hallaban en situaciones de riesgo. Se instauró una propuesta educativa con la estructura de internado, ciclo educativo básico y la capacitación en talleres de: carpintería, electricidad y mecánica por el transcurso de tres años. Este programa se centró en los siguientes puntos: reintegración de la personalidad, reinserción familiar, orientación educativo-vocacional (escuela, ciclo básico, formación profesional), formación humano-cristiana, preservación de la salud, recreación y cultura.

Sin embargo, se encontraron diversas dificultades que interrumpían con el desarrollo de quienes egresaban del Centro Juvenil San Patricio, ya sea por las dificultades al conseguir trabajo así como: la inestabilidad, desadaptación afectiva y laboral fuera del internado. De igual manera quienes permanecían en el internado desplegaban trances en la adaptación a la familia y la sociedad por la forma de vida en el internado; por este motivo se formuló una nueva etapa que favoreciera la oportunidad de formar pequeñas cooperativas de trabajo.

La gestión educativo-preventiva de Don Bosco y la reinserción familiar en las calles de Quito a través de la creación de otros espacios salesianos de atención, permitió la disminución notable de los chicos de la calle, de manera que en poco tiempo no se justificaba la infraestructura del internado del Centro Juvenil San Patricio.

Aparece un emergente como fenómeno social frecuente en los niño/as, adolescentes y jóvenes trabajadores de la calle que se encontraban diseminados a lo largo y ancho de la ciudad, por lo que se reorienta la perspectiva de los chicos trabajadores de la calle; en el rol protagónico de la familia, la escuela y la comunidad donde se desenvuelve el joven, sin que necesariamente deba ser internado y desalojado de su medio para la adquisición de un proceso educativo.

Estas situaciones influyeron para que el Centro Juvenil San Patricio funcionara hasta 1996 y se reubicara en dos secciones: la primera a nivel de infraestructura de talleres de capacitación laboral, localizada en Solanda al Sur de Quito; bajo la denominación de

Taller Escuela San Patricio (TESPA) y la segunda a nivel escolar ubicada en la Tola, reconocida como Unidad Educativa Juvenil San Patricio (UESPA).

Partiendo de estos antecedentes, es evidente que la propuesta metodológica mediante el sistema preventivo de Don Bosco de “Formar Buenos Cristianos y Honrados Ciudadanos” se dan en todas las instituciones salesianas y a pesar de que los jóvenes que forman parte del Taller Escuela San Patricio no tengan una educación formal, se busca responder de manera preventiva, significativa, oportuna y flexible a la necesidades de un trabajo competente y remunerado que desean los adolescentes obtener (Salesianos).

Por otro lado, la visión y misión de TESPAs son las siguientes:

### **1.2 Misión**

Formar para la vida y capacitar para el trabajo a jóvenes y adolescentes trabajadores informales, aplicando el sistema preventivo de Don Bosco para hacer de ellos honrados ciudadanos y buenos cristianos.

### **1.3 Visión**

El Centro Salesiano de Formación y Capacitación “Talleres Escuela San Patricio”, previene oportunamente y educa significativamente a jóvenes y adolescente en situaciones de riesgo, volviéndose protagonistas de un crecimiento familiar íntegro capaz de insertarse en el mundo de trabajo y terminar su bachillerato.

### **1.4 Objetivos de la institución**

Los objetivos de la institución son los siguientes:

#### **1.4.1 Objetivo general**

Educar para la vida y capacitar para el trabajo desarrollando procesos de formación y aprendizaje tanto de áreas académicas como la capacitación laboral que posibilite una inserción positiva en la sociedad.

#### **1.4.2 Objetivos específicos**

- Desarrollar procesos de formación y aprendizaje significativo orientados a la culminación de la educación general básica compensatoria.
- Ofertar y realizar procesos de capacitación laboral en las especializaciones de Mecánica Industrial, Mecánica Automotriz, Electricidad y Carpintería a los adolescentes, jóvenes trabajadores informales y adultos (varones y mujeres).
- Impartir una orientación humana y cristiana básica integral, de acuerdo a la mística de la educación salesiana y a los sanos principios de la ética y moral cristiana; con el fin de que los participantes sean elementos positivos en la sociedad.

#### **1.5 Descripción del proceso de coordinación del diagnóstico**

La organización del proyecto se inició en el mes de Diciembre del 2012 y enero del 2013 con la elaboración del anteproyecto entre las autoras Ximena Gutiérrez y Elisa Puertas P., estudiantes de la carrera de Psicología, mención clínica y el Dr. Mario Márquez director del proyecto de tesis.

A partir del mes de febrero del 2013, se realizó el primer contacto con la institución, se entrega la propuesta de intervención (anteproyecto) al coordinador de la institución Jorge Arequipa y a la psicóloga de la institución Angélica Campoverde, explicando los alcances y la factibilidad del proyecto.

El día 14 de febrero del 2013 en la reunión con las autoridades, el director del proyecto salesiano el Padre Robert García y el director de TESPAS Gaudenzio Socio, dan apertura a la ejecución del proyecto. Se acuerda una reunión con los educadores.

El día 15 de febrero del 2013 se realiza dicha reunión, para la explicación del proyecto que va a efectuarse, se prepara un taller sobre las habilidades sociales; además de la explicación del proyecto y el tiempo estipulado de la intervención.

La fase de pre-intervención empezó el día 15 de febrero del 2013, al hacer la invitación por cada curso a los jóvenes que quieran ser beneficiarios del proyecto, haciendo hincapié los criterios de inclusión y exclusión del proyecto. Se inscriben 47 jóvenes.

El día 23 de febrero del 2013 se coordinó una reunión con los jóvenes inscritos, para darles indicaciones generales sobre el grupo a formarse, los cuestionarios aplicarse y para explicarles que se ejecutará un proceso de selección.

Los días 25, 26 y 27 de febrero del 2013 se aplica el Cuestionario de Habilidades Sociales, y las preguntas de comprensión del folleto a los cursos de: 9º Automotriz, 8vos, 9º industrial y 10º industrial, electricidad y automotriz.

El día 4 de marzo del 2013 se reúne con la trabajadora y la psicóloga de la institución para informar el trabajo realizado en la fase de pre-intervención del proyecto y la planificación de la reunión de padres de familia de los jóvenes que sean los beneficiarios del proyecto.

El día 5 de marzo del 2013 se efectuó la reunión con los adolescentes, para entregarles los resultados obtenidos en la aplicación de los cuestionarios, se explica que los jóvenes que presentan mayor déficit en las habilidades sociales son los beneficiarios del proyecto.

Los días 6 y 7 de marzo del 2013 se aplica el inventario STAXI y el Cuestionario de Auto-control infantil y adolescente CACIA a los 20 jóvenes beneficiarios del proyecto conformados por los cursos de 8º electricidad, industrial, carpintería, 9º industrial y electricidad, y 10º automotriz.

Los días 8 y 11 de marzo del 2013 se entrevista a los 20 jóvenes beneficiarios del proyecto.

El día 16 de marzo del 2013 se realizó la primera reunión con los representantes de los jóvenes del proyecto, se dicta el taller sobre las habilidades sociales. El día 4 de mayo del 2013 se ejecuta otra reunión a petición de los representantes, donde se realiza el segundo taller de habilidades sociales.

El día 18 de marzo se da inicio a la primera sesión con los dos grupos, donde se obtiene información valiosa para el trabajo de los siguientes encuentros grupales.

### **1.6 Problematización**

Durante las prácticas pre-profesionales del proyecto de investigación DOBES, realizadas en la institución, se ha visto la necesidad de realizar una intervención en las emociones de los adolescentes y en incrementar las habilidades sociales de los adolescentes TESPA ya que se pudo registrar, por medio de la observación, que la ira es el problema emocional más frecuente que expresan los adolescentes. Mediante los espacios de socialización, se identifican que las relaciones interpersonales giran en torno a conductas hostiles (sentimientos de tensión, enfado, irritación, burlas) y reacciones agresivas (golpes, insultos) entre los miembros del grupo, esto cómo un indicador de un déficit en habilidades sociales según (Goldstein, Sprafkin, Gershaw, & Klein, 1989).

Además, en la fase de diagnóstico del presente proyecto, por medio de la lectura de las fichas estudiantiles conformadas por información socioeconómica e información psicológica y las entrevistas a los educadores y a la psicóloga encargada, se reporta que los adolescentes tienen conductas agresivas y hostiles de interactuar los unos con los otros. Es importante acotar que este tipo de conductas se ven fomentadas por la influencia de ciertos modelos en este caso modelos agresivos, además están motivadas por premios, castigos y mecanismos autorreguladores internos (Bandura, 1982). Todos estos comportamientos son formas de expresión de la violencia social en la que se encuentran inmersos.

Igualmente, durante las entrevista y la aplicación de tests psicométricos a los adolescentes se corroboran dichas dificultades.

Dentro del análisis de las relaciones sociales de los adolescentes, se pudo observar y registrar las deficiencias en las habilidades interpersonales con constantes arrebatos de ira en las interacciones sociales diarias con sus familiares y sus educadores, existiendo una carencia positiva en el plano de las relaciones interpersonales entre los miembros de la institución.

Por otro lado cabe señalar que (Bandura & Walters, 1985) afirman que la adquisición de las conductas agresivas en los adolescentes se debe, en sus inicios, al modelamiento. Es importante acotar que los jóvenes reportan que su medio familiar gira en torno a respuestas de agresividad, que son vistas como algo natural, normal e incluso como la única manera viable de hacer contacto los unos con los otros. Debido, a la carencia en su entorno familiar de habilidades sociales durante el proceso de socialización con sus figuras parentales, los adolescentes no han aprendido las destrezas relacionadas con la conducta prosocial, han copiado e imitado las conductas hostiles. En otros términos, a ocurrido un aprendizaje vicario o condicionamiento banduriano por observación e imitación. El aprendizaje por observación de (Bandura, 1982) supone dos aspectos, el aprendizaje sobre nuevas formas de comportarse agresivamente y por otro lado, el refuerzo vicario positivo o negativo que reciben los observadores según la conducta violenta observada haya sido premiada o castigada, en este sentido los adolescentes aprenden en cabeza ajena las ventajas e inconvenientes de la violencia (Baró, 2003).

Es importante acotar que el aprendizaje directo explica solamente el afianzamiento de comportamiento que ya se pueden realizar, es decir conductas ya existentes en el repertorio de respuestas de la persona mientras que el aprendizaje vicario explica la adquisición de conductas nuevas, respuestas que con anterioridad no figuraban en el repertorio de conductas del individuo. El aprendizaje vicario es el que se realiza sin una experiencia directa que se fija mediante la contemplación de modelos el efecto de los modelos produce el aprendizaje al observar a los modelos (Bandura, 1982).

Por consiguiente al observar a los modelos las personas adquieren representaciones simbólicas de las actividades realizadas y esas representaciones sirven como guías para su ejecución apropiada (Bandura, 1977). Basta con observar el espectáculo de violencia para que se produzca el aprendizaje.

Por otro lado, la ira es el resultado de un conjunto de estímulos, contingencias, refuerzos y castigos. El aprendizaje social explica que la mejor manera de mantener los hábitos agresivos en las personas es premiando esas conductas (Bandura, 1982). La trabajadora social reporta que ha esta emoción, se la percibe constantemente en las palabras, gestos,

entre infinidades de condiciones conflictivas entre el adolescente y el ambiente. Relacionado a los altos niveles de ira que los adolescentes reportan en su interacción con el medio, debido a las pocas destrezas de los jóvenes relacionadas con la conducta social, se genera en la institución un ambiente conflictivo entre los estudiantes, educadores y demás empleados.

Además, los adolescentes refieren experimentar altos niveles de ira por muchos motivos, uno de ellos es su hogar; los adolescentes reportan que la pérdida de un ser querido, el alejamiento de un progenitor o abandono de uno de los padres, las peleas que tienen sus padrastros o madrastras y la situación que gira en torno a las parejas inconstantes de sus padres, les produce constante malestar.

El maltrato, la intolerancia, la falta de dialogo, la indiferencia, la deshumanización, la negación, entre otros motivos más, llevan a los adolescentes de TESP A a convivir con la ira constantemente.

Otra de las razones de su déficit en habilidades sociales, son las cogniciones y las autoverbalizaciones negativas que reportan los adolescentes tener de sí mismos. Los altos niveles de ira suelen ser reflejo de una baja autoestima (Ellis, 2006), y una falta de seguridad que se percibe en el adolescente por medio de las entrevistas realizadas al momento de aplicar los tests, ya que ellos expresan tener sentimientos de inseguridad, de no tener confianza y de no poseer una adecuada valoración de sí mismos. Saben muy bien que solo han sido reforzados en el medio social por sus errores y no por sus éxitos. El no sentirse querido, respetado, comprendido, valorizado, lleva al joven de TESP A a sentir estados emocionales negativos, quizá para no mostrar el dolor profundo que siente por dentro. Sentimientos fundamentados en ideas erróneas y creencias inadecuadas sobre la naturaleza de las relaciones como teoriza (Beck, 2003), que se mantienen como verdades absolutas, les llevan a los jóvenes, a la autodestrucción y a la destrucción del mundo circundante.

De manera que, el repertorio comportamental de los jóvenes de TESP A está constituido por conductas poco asertivas, a menudo conductas específicas tales como la

combatividad, la destructividad, la irritabilidad, la belicosidad, y el desafío a la autoridad. En efecto, una marcada ausencia de habilidades sociales apropiadas para el desarrollo positivo del adolescente.

En este sentido, (Goldstein, Sprafkin, Gershaw, & Klein, 1989) citan la investigación de Quay en donde encuentra que los adolescentes con conductas hostiles responden sí a los siguientes ítems:

- Hago lo que quiero sin tener en cuenta si a lo demás les gusta o no.
- La única forma de conseguir algo de un amigo, es dándole una paliza.
- Si no tienes lo suficiente para vivir, está bien robar.
- Es estúpido confiar en los demás.
- Soy demasiado duro como para llevarme bien con la mayoría de los chicos.

Así pues, al hablar de deficiencias en las habilidades sociales no solo es importante observar y registrar las conductas problemas de los adolescentes, sino también es importante tener en cuenta las conductas que no posee y las que debería poseer (Goldstein, Sprafkin, Gershaw, & Klein, 1989).

De tal forma, los jóvenes de TESPAs no solo pelean y responden con conductas hostiles, sino que además carecen de la capacidad de ejercer control sobre sí mismos, de evitar situaciones conflictivas, de comprender los sentimientos de sí mismos y de los demás, de expresar sus sentimientos, de enfrentarse con el enfado del otro, de resolver el miedo, de autorrecompensarse, de no entrar en peleas, y de emprender soluciones para sus dolores emocionales. Es justamente ahí donde se dirige esta intervención.

Desde este contexto el problema que atañe al presente proyecto son las deficiencias de habilidades interpersonales, cognitivas y conductuales. Así como también el manejo poco asertivo de la ira de los adolescentes.

Estas necesidades que afectan a los adolescentes y a las familias que conforman TESPAs son catalogadas como patológicas por la mayoría, nadie tiene esperanza en aquellos

adolescentes, nadie cree que tras su vida conflictiva, ellos puedan aprender a recuperarse de todos estos eventos negativos y enfrentar la vida de una manera asertiva.

Consecuentemente, los adolescentes y sus familias necesitan aprender métodos asertivos para enfrentar estas dificultades adversas; por ello el presente proyecto tiene como propósito la implementación de un curso en habilidades sociales para los adolescentes que asisten a TESPAs y talleres para intervenir con los padres de familia y con los educadores.

### **1.7 Justificación**

Los adolescentes que asisten a TESPAs enfrentan su realidad de manera poco asertiva, con altos niveles de ira y en constante malestar. Para la mayoría de adolescentes, tanto en la institución como en el trabajo o en cualquier otro lugar, las demandas a las que se ven sometidos con frecuencia incluyen la habilidad para manejar la agresividad propia y la de los demás.

Las interacciones con sus educadores y sus cuidadores son problemáticas, e incrementan constantemente las conductas hostiles en los adolescentes.

En estas situaciones gracias a la implementación del proyecto aprenderán el autocontrol, la capacidad de negociación y el enfrentarse a las presiones del grupo de manera asertiva y con menos malestar.

Ahora bien, (Goldstein, Sprafkin, Gershaw, & Klein, 1989), definen a las Habilidades Sociales como el conjunto de hábitos, conductas, pensamientos y emociones que disponemos para relacionarnos con los demás.

Puesto que las Habilidades Sociales son comportamientos aprendidos, se planteó utilizar este programa de enseñanza, como medio de intervención para esta población; que se centra en que el adolescente aprenda dichas habilidades y sepa cuándo y cómo es conveniente ponerlas en marcha, que les permita enfrentarse con éxito a la solución de problemas de interacción social, a expresar su ira de manera asertiva y a reducir los conflictos intra e interpersonales.

Si bien existen factores personales constituyentes (temperamento) y psicológicos (cognitivos, afectivos, conductuales) que definen en gran medida la conducta social de cada adolescente, ésta se modela y actualiza: las habilidades sociales son aprendidas gradualmente, por medio de la educación y las vivencias cotidianas.

Por ello, surgió la necesidad de una intervención en habilidades sociales en la comunidad de TESPAs.

El proyecto es una alternativa de intervención para los adolescentes que presentan altos niveles de ira; ya que, proporciona destrezas para un mejor manejo de las dificultades emocionales y conductuales, y servirá de modelo para aplicarlo en otras instituciones con problemáticas similares.

El proyecto permitió aplicar los conocimientos teóricos prácticos de la terapia cognitiva – conductual y comprobar la utilidad de ésta dentro de un proyecto.

Con las actividades realizadas gracias a la ejecución del proyecto, se produjo cambios cognitivos, emocionales y conductuales en los adolescentes, siendo beneficioso para la institución y para las familias de los adolescentes que conforman el grupo.

Si no se facilitaba la oportunidad de aplicar dicha intervención y de capacitar a los adolescentes de TESPAs en desarrollar sus habilidades, a un corto o mediano plazo podía ser de alto riesgo para los propios jóvenes y para su entorno; con altas probabilidades de lesiones físicas y/o psíquicas más costosas de ser tratadas en términos de esfuerzos, recursos económicos y tiempo.

Por otra parte, para los proyectos de investigación de la carrera de Psicología de la Universidad Politécnica Salesiana; esta propuesta de acción tiene la oportunidad de constituirse en aporte como base para futuras aplicaciones a la hora de prevenir y de intervenir terapéuticamente sobre dichas problemáticas. Además el presente proyecto puede ser planteado como una propuesta inicial de trabajo, susceptible de ser replicado, estudiado y mejorado por las nuevas generaciones de estudiantes de la UPS, en beneficio de la investigación psicológica.

## **1.8 Objetivos del proyecto**

### **1.8.1 Objetivo general**

- Implementar el Programa de Enseñanza de Habilidades Sociales y Autocontrol de Goldstein adaptado para adolescentes entre 15 a 18 años de edad con altos niveles de ira, que asisten al Taller Escuela San Patricio en el año 2013.

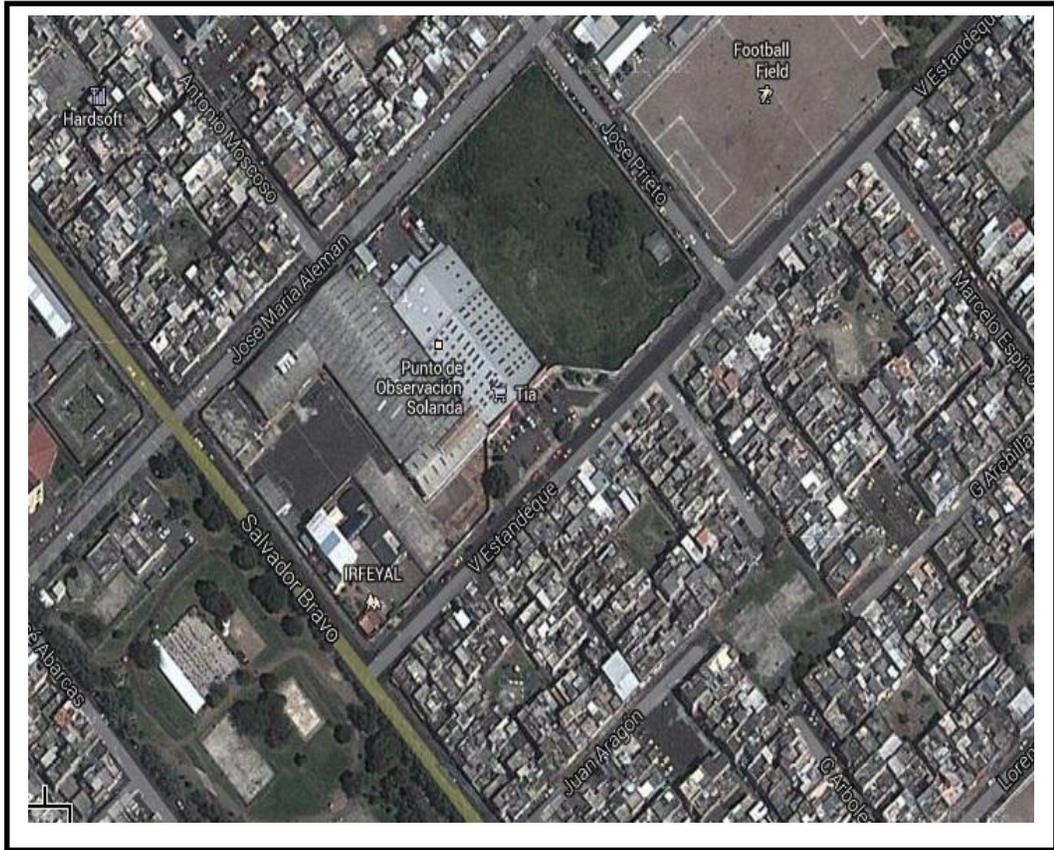
### **1.8.2 Objetivos específicos**

- Registrar el conjunto de HHSS: Primeras habilidades sociales, habilidades sociales avanzadas, habilidades relacionadas con los sentimientos, habilidades alternativas a la agresión, habilidades para hacer frente al estrés y habilidades de planificación.
- Identificar el déficit de autocontrol en los adolescentes con altos niveles de ira a través de la aplicación del Cuestionario de Auto – Control Infantil y Adolescente CACIA.
- Evaluar si el Programa de Enseñanza de Habilidades Sociales y Autocontrol contribuye a mejorar las Habilidades entrenadas en los adolescentes con altos niveles de ira.

## **1.9 Delimitación**

El campo de intervención del proyecto es la institución TESPА, el cual se encuentra localizado al sur de la ciudad de Quito, en el sector de Solanda. La institución está ubicada en las calles Salvador Bravo Oe4-74 y José Alemán (J), frente al Parque Ecológico.

El proyecto se desarrolló en el lapso de seis meses, a partir del mes de enero del 2013, hasta el mes de junio del 2013. El rango de acción del proyecto contempló a los adolescentes, a los profesores de la institución y a los padres de familia, como beneficiarios de la intervención. Véase la ilustración 1 con la ubicación donde se llevó a cabo la intervención:



**Ilustración 1. TESPА**

Fuente: <http://maps.google.es/>

## CAPÍTULO II

### FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

#### 2.1 Habilidades sociales

##### 2.1.1 Definición

El término habilidades sociales se refiere a la conducta interpersonal fundamentada en el conjunto de capacidades de actuación aprendidas (Labrador, 2011).

Hay que acotar, que la definición de habilidades sociales ha tenido problemas debido a la cantidad de enunciaciones sobre lo que constituye dicho término, esto se debe a que cada ambiente es distinto, es por eso que se debe contextualizar el concepto de habilidades sociales y la manera de enseñarlas, se las debe considerar en un marco cultural determinado, tomando en cuenta factores como la edad, el sexo, la clase social y la educación (Caballo, 2000).

No hay un criterio absoluto de la concepción de habilidad social por las diferencias individuales, de esta manera, para que una habilidad sea funcional va a depender de la frecuencia en que se encuentre una persona en situaciones en las que necesite emplearla. El estado de eficacia de una habilidad se determina por las propias actitudes, valores, creencias, cogniciones y estilo de interacción en que se halle la persona.

En efecto, una conducta puede ser considerada apropiada en una situación, e inadecuada en otra, debido a que no hay una manera universal de tener un comportamiento correcto, más bien se presentan diferentes enfoques que varían de acuerdo con el individuo; y se espera que la conducta socialmente habilidosa produzca un reforzamiento positivo más que un castigo. Es por ello, la importancia de contextualizar las habilidades.

Por consiguiente, una definición que abarca ambos aspectos, el contexto y a la persona como ser social se encuentra en (Ribes, 2011) el cuál define al concepto de la siguiente

manera: las habilidades sociales pueden ser definidas como la capacidad para ejecutar aquellas conductas aprendidas que cubren nuestras necesidades de comunicación interpersonal y/o responden a las exigencias y demandas de las situaciones sociales de forma efectiva.

Así como la concepción de la conducta socialmente habilidosa dada en (Caballo, 2000, pág. 6):

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.

Es importante considerar que las habilidades sociales se caracterizan por los siguientes puntos:

- Están dirigidas a la adquisición de un refuerzo social y son de naturaleza recíproca.
- No forman parte de la personalidad de la persona, son comportamientos aprendidos y adquiridos a través de aprendizajes.
- Se dan por procesos de madurez de la persona, mediante la capacidad para escoger libremente su acción.
- Las habilidades sociales son de carácter cultural.
- Se pueden intervenir en caso de déficit o anomalías en la conducta social.
- Son complementarias e interdependientes y se dan a través de las relaciones interpersonales.

Ahora, se consideran tres tipos de habilidades como: las relacionadas con la motricidad, lenguaje y las del mundo social-interpersonal, en éstas últimas se enfoca la presente intervención; aquellas, se basan en disposiciones cognitivas, mediante la comprensión de los problemas de los demás y la solución de inconvenientes interpersonales. Los adolescentes tienen la oportunidad de resolver sus conflictos, a pesar de la violencia

social en que se hallan inmersos. Este concepto no reduccionista, ve a los seres humanos como personas y no como objetos; concibe al ser humano como un ser social en constante interacción con los otros y se enfoca en la necesidad de esa interacción. (Pelechano, 1996).

### **2.1.2 Etiología de las habilidades sociales**

#### **Modelo según la teoría del aprendizaje social**

El enfoque de las habilidades sociales apunta a un modelo de reciprocidad en el que interactúan factores intrínsecos de la conducta, como los procesos cognitivos y motivacionales, y por factores extrínsecos suministrados por el ambiente y las situaciones. La teoría del aprendizaje social aplicada al desarrollo de habilidades se basa en los principios del condicionamiento operante, porque enfatiza la importancia de los antecedentes ambientales y sus consecuencias en el desarrollo y mantenimiento de las conductas (Bandura & Walters, 1985).

Las habilidades sociales se aprenden por medio de experiencias directas o vicarias, se conservan y modifican por los efectos sociales de una determinada conducta. Entre los mecanismos de aprendizaje para la adquisición de habilidades sociales están los siguientes (Kelly, 2002):

El Reforzamiento directo, a partir de la primera infancia se da un desarrollo de las conductas sociales por medio de las consecuencias reforzantes, poco a poco este repertorio va siendo más elaborado en la medida en que las situaciones sociales conduzcan consecuencias positivas para el niño y posteriormente para el adulto.

Otro mecanismo que afecta el aprendizaje es la especificidad de las circunstancias en las que se produce el reforzamiento, en efecto, para que se emita o no un tipo de habilidades en diferentes situaciones está definido por la historia de reforzamiento del individuo con respecto a la conducta deseada. Si un individuo afronta una situación interpersonal

nueva que es percibida como una situación similar ya experimentada, donde su respuesta social anterior resultó efectiva es probable que después se comporte de la misma manera en que tuvo resultados óptimos. Pero si una persona tiene un reforzamiento limitado, sin práctica, donde las situaciones sociales novedosas le resultan un problema es porque la búsqueda de una respuesta le lleva hacia una percepción incorrecta de la nueva situación.

Las experiencias observacionales, se aprenden a emplear en las circunstancias interpersonales por medio del resultado de la experiencia directa frente a esas situaciones, por la eventualidad del reforzamiento que moldea progresivamente la conducta, y la observación de cómo otra persona maneja la situación. La importancia del aprendizaje observacional o vicario, llamado también modelado en la conducta social, la cual puede provocar tres efectos (Kelly, 2002):

- Efecto del modelado: cuando el observador del modelo, por el hecho de observar, adquiere una nueva conducta que antes no emitía.
- Efecto de desinhibición: cuando la exposición al modelo genera que el observador emita con más frecuencia una conducta ya existente.
- Efecto de inhibición: cuando el observador disminuye la frecuencia de expresión de una conducta que antes del modelado era frecuente.

Para el desarrollo de las habilidades sociales es importante el efecto de modelado y la desinhibición, es por ello que, tanto los niños, adolescentes y adultos desarrollan nuevas capacidades para manejar situaciones que son dificultosas para ellos, a través de la observación y los modelos que tomen de referencia en su medio, a pesar de las circunstancias difíciles por las que hayan pasado. “La enseñanza directa (es decir la instrucción) es otro vehículo para el aprendizaje” (Caballo, 2000, pág. 11), esta enseñanza esta dada en las expresiones que los otros nos dicen, por ejemplo.

Para la adquisición de conductas habilidosas no sólo se considera el aprendizaje personal y el de su historia de reforzamiento directo, sino también la observación de la conducta

de otros, y es ahí donde se considera si hay un aprendizaje vicario lo suficientemente necesario para que se dé un desarrollo de las habilidades sociales.

En los niños, los modelos más importantes en el aprendizaje social son los padres y hermanos mayores que a medida van creciendo, estos modelos familiares pasan a ser reemplazados por otros modelos del ambiente, como en los adolescentes que la presencia de modelos extremadamente influyentes son los compañeros, amigos y personas importantes para el adolescente. La ausencia de habilidades apropiadas se dan por la carencia de modelos vivos en el medio familiar, ya sea por situaciones de aislamiento de sus padres, hermanos mayores y compañeros, generando menos oportunidades de observar cómo manejan sus situaciones interpersonales; así como si hay un aislamiento prolongado hacia los compañeros durante la infancia, asociándose con problemas de interacción social y desenvolvura en la vida adulta.

Ahora, las expectativas cognitivas son creencias o predicciones sobre la perspectiva señalada de enfrentar con éxito determinadas circunstancias. Estas expectativas se desarrollan como resultado de las experiencias en la misma situación o en otras semejantes. Los individuos entrarán en situaciones que requieran habilidades sociales si en la práctica de las habilidades sociales el resultado es posible gracias a un adecuado refuerzo; y si se ha dado un desarrollo de las expectativas cognitivas, que sea capaz de desempeñar habilidades necesarias para enfrentar la situación de forma eficaz (Kelly, 2002).

Si se dan expectativas positivas en el manejo de un tipo de interacción es probable que las clasifique como agradables, estimulantes y hasta desafiantes considerando su conducta como propia y efectiva, pero si las expectativas son negativas por la presencia de dificultades pasadas al manejar situaciones conflictivas, se mantienen cogniciones de fracaso en la ejecución. Existen dos métodos significativos para reducir las expectativas negativas: la primera es la modificación directa de la representación perjudicial en las que se etiqueta situaciones que se manifiestan de forma encubierta cuando anticipan una interacción problemática, y segundo es incrementar directamente las habilidades

conductuales del adolescente. Es por ello, que es importante trabajar con las cogniciones de los participantes.

### **Modelo de la psicología social**

Al hablar de habilidades sociales y la psicología social, se observa que existe una conexión directa entre la resiliencia y las actividades que se ejecutan en el proyecto.

La resiliencia es el conjunto de procesos sociales e intrapsíquicos que posibilitan tener una vida sana viviendo en un mundo insano. Estos procesos tendrían lugar a través del tiempo dando afortunadas combinaciones entre atributos de la persona y su ambiente familiar, social y cultural. De esta manera no se puede pensar que la resiliencia es adquirida, sino que se trata de un proceso interactivo entre aquella y el medio (Barrón, 2005).

La resiliencia es un conjunto de prácticas e ideas que buscan superar la adversidad y construir sobre ella. Promover la resiliencia en los adolescentes conduce a mejorar su calidad de vida partir de sus propios significados, de los modos como perciben y enfrentan el mundo. Las acciones llevadas a cabo deben permitir reconocer y reforzar las fortalezas y cualidades que les han permitido enfrentar positivamente experiencias asociadas a factores estresantes tales como: pobreza, violencia familiar, ausencia de figuras adultas significativas, entre otros.

Potencializar estos atributos involucrando a todos los miembros de la comunidad, es lo que se debe hacer a la hora de implementar un proyecto. (Barrón, 2005)

Hay factores que refuerzan el proceso resiliente (Barrón, 2005):

### **Factores personales**

- Características temperamentales
- Características cognitivas y afectivas: mayor empatía, autoestima, motivación al logro, sentimientos de autosuficiencia, menor tendencia a sentimientos de

desesperanza, mayor autonomía e independencia. Habilidades de enfrentamiento caracterizadas por orientación hacia las tareas, mayor actividad dirigida a la resolución de problemas.

La resiliencia se preocupa de observar aquellas condiciones (individuales, sociales y familiares) que permitan la apertura a un desarrollo más sano y positivo. Para fortalecer la resiliencia en los adolescentes (Barrón, 2005) aconseja que se realicen acciones reforzando los rasgos resilientes de los adolescentes para que ellos mismos tomen el control de sus vidas y afronten dificultades con las mejores herramientas, esto se realiza dentro de esta propuesta con herramientas cognitivo – conductuales:

- Estimular el desarrollo de las capacidades de escuchar, de expresión verbal y no verbal y de comunicación en general.
- Fortalecer la capacidad de manejar emociones.
- Reforzar la capacidad de definir y de resolver problemas.
- Ofrecer la preparación necesaria para enfrentarse a la vida laboral a la que se enfrentan a diario los adolescentes.

### **2.1.3 El déficit de las habilidades sociales**

A medida que las habilidades sociales se practican y son reforzadas en determinadas situaciones dirigidas al objetivo, es probable que sigan manifestándose y que el repertorio de la persona vaya creciendo, por el contrario, si una persona no ha conseguido adquirir el repertorio de habilidades sociales necesarias para alcanzar objetivos personalmente significativos lo más probable es un patrón mucho más perjudicial. Estas deficiencias de las conductas habilidosas tiene su explicación a continuación (Kelly, 2002).

- La falta de adquisición o aprendizaje de la habilidad, está dada cuando nunca se adquirido o aprendido una determinada habilidad social, no se encuentra disponible

en el repertorio conductual de la persona, por lo que pocas veces o nunca se la expresa.

- La falta de utilización de la habilidad, cuando ciertas habilidades aprendidas son expuestas en ciertos lugares mientras que en otros no se lo hace; debido a ciertos indicios ambientales, interpersonales o situacionales se pueden dar respuestas socialmente hábiles, pero si hay indicios diferentes de los que estaban presentes en la situación original que fue aprendida la habilidad, la persona no facilitará las mismas conductas, sin saber qué hacer e incluso sin percibir alternativas de respuestas.
- Las variables situacionales pueden influir en el reforzamiento, ya que si hay un refuerzo consistente la persona aprende adaptar su conducta en diferentes situaciones, no obstante, se generan conflictos si una persona afronta una situación y desconoce que habilidades serán reforzadas, o por su estilo social es tan inflexible que utiliza rígidamente una habilidad aun cuando no es adaptativa. Si se da un fracaso repetido se genera autoevaluaciones negativas que dan paso a las etiquetas cognitivas como: socialmente torpes, faltos de éxito, poco deseables; así como también es probable que desarrolle cogniciones ligadas al fracaso y la ansiedad anticipatoria al afrontar situaciones. En efecto, si el repertorio interpersonal de un individuo permite la consecución de objetivos que él considere reforzantes, es probable que se autoevalúe en términos positivos. Esta autoevaluación incluye autoestima y confianza en sí mismo que conforman la consecuencia del repertorio de habilidades sociales y permite obtener objetivos significativos para el adolescente.

#### **2.1.4 Habilidades generales de las instructoras**

Constituyen requisitos indispensables para el éxito de la enseñanza de habilidades. Estas son:

1. Empatía y asertividad.
2. Capacidad para la comunicación oral y la enseñanza.
3. Flexibilidad y capacidad de creación.
4. Entusiasmo.

5. Capacidad para trabajar bajo la presión de un grupo.
6. Sensibilidad interpersonal.
7. Capacidad para escuchar.
8. Conocimientos de psicología del desarrollo.

### **2.1.5 Habilidades sociales propuestas por Goldstein**

(Goldstein, Sprafkin, Gershaw, & Klein, 1989) proponen 50 habilidades divididas en 6 grupos, cada una con sus pasos conductuales para su instrucción, la mayoría de estos son pasos para pensar, es decir, suceden en la mente del participante, por eso es adecuado combinarlas con otras técnicas cognitivas para su enseñanza. A continuación se enumeran:

#### **Grupo I: Primeras habilidades sociales**

También llamadas habilidades primarias, son básicas para el funcionamiento del grupo.

1. Escuchar.
2. Iniciar una conversación
3. Mantener una conversación.
4. Formular una pregunta.
5. Dar las «gracias».
6. Presentarse.
7. Presentar a otras personas.
8. Hacer un cumplido.

#### **Grupo II: Habilidades sociales avanzadas**

Estas habilidades tienen su cimiento en las habilidades primarias y posibilitan al adolescente establecer contactos sociales asertivamente.

9. Pedir ayuda.
10. Participar.
11. Dar instrucciones.
12. Seguir instrucciones.
13. Disculparse.
14. Convencer a los demás

### **Grupo III. Habilidades relacionadas con los sentimientos**

Son las habilidades que permiten a los adolescentes conocer y expresar de una manera prosocial y con empatía lo que siente.

15. Conocer los propios sentimientos.
16. Expresar los sentimientos.
17. Comprender los sentimientos de los demás.
18. Enfrentarse con el enfado de otro.
19. Expresar afecto.
20. Resolver el miedo.
21. Autorrecompensarse.

### **Grupo IV. Habilidades alternativas a la agresión**

Estas habilidades conceden a los adolescentes el derecho a expresarse, por medio de exteriorizar sus sentimientos de manera asertiva, tomando en cuenta los derechos de sí mismos y de los demás.

22. Pedir permiso.
23. Compartir algo.
24. Ayudar a los demás.
25. Negociar.
26. Empezar el autocontrol.
27. Defender los propios derechos.

28. Responder a las bromas.
29. Evitar los problemas con los demás.
30. No entrar en peleas.

### **Grupo V. Habilidades para hacer frente al estrés**

Estas habilidades le permiten a los adolescentes incrementar su habilidad de pensamiento – acción, es decir que primero va a remitirse a sus pensamientos para luego actuar, afrontar y controlar asertivamente los problemas.

31. Formular una queja.
32. Responder a una queja.
33. Demostrar deportividad después de un juego.
34. Resolver la vergüenza.
35. Arreglárselas cuando le dejan de lado.
36. Defender a un amigo.
37. Responder a la persuasión.
38. Responder al fracaso.
39. Enfrentarse a los mensajes contradictorios.
40. Responder a una acusación.
41. Prepararse para una conversación difícil.
42. Hacer frente a las presiones del grupo.

### **Grupo VI. Habilidades de planificación**

Estas habilidades cognitivas le proporcionan al adolescente la capacidad de evaluar sus talentos para la resolución de problemas y planificación de soluciones, permitiéndole al adolescente darse cuenta que pronto será un adulto y que puede y está capacitado para tomar decisiones asertivas.

43. Tomar decisiones.
44. Discernir sobre la causa de un problema.

45. Establecer un objetivo.
46. Determinar las propias habilidades.
47. Recoger información.
48. Resolver los problemas según su importancia.
49. Tomar una decisión.
50. Concentrarse en una tarea.

Para analizar los pasos conductuales de cada habilidad se sugiere leer (Goldstein, Sprafkin, Gershaw, & Klein, 1989). Ya que solamente en el capítulo de la intervención se describen los pasos conductuales de las habilidades entrenadas en el presente proyecto.

Del primer grupo se vio la necesidad de intervenir en las siguientes habilidades primarias para que los participantes puedan aprender las habilidades avanzadas y que el grupo pueda manejarse de una manera socialmente hábil según las definiciones de (Caballo, 2000) y de (Goldstein, Sprafkin, Gershaw, & Klein, 1989), estas habilidades son la escucha, iniciar una conversación, presentarse y hacer un cumplido. Del tercer grupo de las Habilidades se propuso trabajar las habilidades ligadas a las emociones y a la asertividad, (conocer los propios sentimientos, expresar los sentimientos, resolver el miedo y comprender los sentimientos de los demás), ya que si no conocen sus emociones no podrán manejarlas ni controlarlas, además la habilidad de autorreforzarse como recompensa de poner en práctica cada habilidad. Del grupo de las habilidades alternativas a la agresión se trabajó la habilidad del compartir algo, para poner en práctica la empatía. Se empieza instruyendo el significado del autocontrol por medio de la habilidad 26 y se enseña a los adolescentes que defiendan sus derechos de manera distinta a la que están acostumbrados, de manera, que empleen la habilidad no entrar en peleas, y en el grupo seis de las habilidades de planificación se enseña a determinar las propias habilidades, para que los participantes luego de finalizado el curso puedan decidir qué habilidad emplear y en qué circunstancias.

## **2.2 Técnicas conductuales**

Por medio de las siguientes técnicas se realizó el adiestramiento de las habilidades sociales.

### **2.2.1 El reforzamiento**

Las habilidades propuestas en el presente proyecto no son fáciles de aprender, así que todos los esfuerzos que hagan los adolescentes siempre son de gran utilidad y deberán ser reforzados. (Goldstein, Sprafkin, Gershaw, & Klein, 1989) definen al refuerzo como un suceso que sirve para aumentar la probabilidad de que se realice una determinada conducta y los autores explican suministrar el refuerzo en los siguientes casos:

- A las representaciones que han seguido los pasos conductuales,
- En la ocasión propicia más inmediata a la representación.
- Siempre suministrar el refuerzo al coactor por haber sido amable, servicial, cooperador.
- Variar el contenido específico de los refuerzos y elogiar aspectos de la representación, tales como el tono de voz, la postura, la expresión, etc.
- Promover la suficiente actividad grupal como para que cada participante tenga la oportunidad de recibir el reforzamiento.
- Suministrar el refuerzo en una magnitud acorde a la calidad de la representación.
- No suministrar reforzamiento cuando la representación se aparta demasiado de los pasos conductuales (exceptuando los intentos en la primera o segunda sesión).
- Suministrar el refuerzo cuando un beneficiario ha mejorado las actuaciones anteriores.

#### **2.2.1.1 Tipos de refuerzo**

En todos los procedimientos de adiestramiento hay que tener en cuenta la historia individual y las necesidades actuales de los participantes al emitir un reforzador. Esto significa que no sólo hay que limitarse a elegir entre el reforzador material, el social y el autorrefuerzo cuando se los recomienda como necesarios, sino que además hay que

cambiarlos entre sí en forma continua y sensible. Goldstein, Sprafkin, Gershaw, & Klein (1989) describen 3 tipos de reforzadores:

- **El refuerzo material:** Considerado como la base de los reforzados, sin el cual los niveles más elevados (el social y el propio) no intervienen. Hace referencia al suministro de recompensas tangibles para la conducta adecuada. Estas recompensas pueden tener forma de comida, privilegios o fichas (puntos) que pueden intercambiarse con las recompensas que se les proveerá en la terminación del grupo. No siempre lo que las instructoras desean es lo mismo que apetecen los participantes, por ello es conveniente ofrecer una gran variedad de recompensas para que los adolescentes elijan la que prefieran.

Es muy probable que algunos adolescentes de TESPAs, al principio, sólo respondan ante el refuerzo material. Pero es evidente que la conducta que ha cambiado gracias a un programa de recompensas materiales desaparece (se extingue) cuando se acaban los premios. Es por este motivo que, en general, los refuerzos materiales y los sociales se dan simultáneamente, para así poder suprimir a los primeros mientras se mantienen los otros. En otras palabras, es importante que un adiestramiento en habilidades no se apoye demasiado o durante mucho tiempo en los reforzadores materiales. Los de tipo social pueden y deben emplearse como un elemento importante para que el adiestramiento en habilidades resulte eficaz.

- **El refuerzo social:** Es la aceptación, el elogio y el reconocimiento por parte de los demás. Entonces cómo el adolescente practicará las habilidades fuera del entorno grupal, se deberá trabajar no solo con los beneficiarios sino también con los educadores y los familiares, para que las habilidades aprendidas se generalicen, y sea beneficioso para toda la comunidad. Así también, para incrementar el uso de habilidades sociales y preparar al adolescente en sus asertividad se podría utilizar este tipo de verbalizaciones de D'Amico citadas en (Caballo, 2000):
- **Preparación para la exigencia asertiva:**

- ¿Cuál sería una respuesta adecuada a esta situación?
- ¡Piensa en el modelo, es mucho mejor que preocuparse!
- ¡Fuera preocupaciones! No sirven de nada

Las instructoras deberán enseñar la importancia y los procedimientos para suministrar un refuerzo persistente en la cotidianidad tanto a los familiares como a los educadores. Dentro del contexto de los adolescentes, las familias y profesores tienen solo a reforzar las conductas hostiles más que las conductas positivas, se refieren a esto y recomiendan (Goldstein, Sprafkin, Gershaw, & Klein, 1989, pág. 50):

A pesar de la importancia que tienen los refuerzos sociales en numerosas situaciones de la vida cotidiana, también es cierto que muchas conductas meritorias pasan desapercibidas e ignoradas por los demás. Por lo tanto, esta clase de refuerzo a veces es poco fiable, y, además, puede suceder que las personas encargadas de suministrarlos, como los profesores, padres y amigos, actúen con ingratitud o indiferencia. Sin embargo, si se ayuda a los pacientes a que sean ellos mismos los que se proporcionen los refuerzos y a que sean capaces de evaluar sus comportamientos para, así, autorrecompensarse, se habrá logrado un gran avance para que las nuevas conductas aprendidas se ejerciten en el ámbito de la vida real de forma firme y estable.

Cuando el adolescente realice una habilidad, se lo debe felicitar y reforzar con halagos, para incrementar la conducta deseada, pero esto no es lo que sucede en el ambiente del adolescente, la mayoría de personas de su entorno refuerzan la agresividad y muestran indiferencia, por ello la clave para que se mantengan las habilidades del adolescente no son solo los refuerzos sociales sino la técnica nombrada a continuación:

- **El autorrefuerzo:** Es la evaluación positiva que una persona hace de su propia conducta. A menudo, el apoyo del entorno es insuficiente para mantener las habilidades aprendidas. A veces los adolescentes luchan por poner en práctica su nueva habilidad, pero venían al grupo con la demanda, de que nadie se da cuenta de sus cambios. En realidad, muchos de los lugares en los que el adolescente estudia, trabaja y vive son resistentes a los cambios conductuales. Los jóvenes con déficit en habilidades son recompensados por sus conductas antisociales, por compañeros y familiares, más que por el empleo de conductas prosociales.

Por esta razón, es necesario incluir la enseñanza de la autorrecompensa. Después de enseñarle la autoevaluación, se les explica a los adolescentes, la suposición de que una persona influye sobre su propia conducta de la misma manera que una persona podría influir sobre otra, por medio de la recompensa y el castigo. Es decir, que el adolescente puede reforzar y premiar sus conductas de logro.

El autorrefuerzo se refiere a las consecuencias del proceso de autoevaluación, el mismo que se encuentra determinado por contingencias autoimpuestas, manifiestas o encubiertas. La autorrecompensa motiva la persistencia y el esfuerzo. Explica el autor que ésta técnica aumenta la probabilidad de que continúen los esfuerzos de autocontrol a largo plazo. Las técnicas de autorreforzamiento pueden utilizarse para mejorar la adherencia, aumentar la generalización e incrementar la capacidad para mantener el cambio de conducta después de la intervención (Caballo, 1998).

El autocontrol mantiene conductas que no están siendo recompensadas por el ambiente externo, por medio de enseñar a los adolescentes, el hecho de no solo recibir estímulos sino también el hacer conductas, para sí mismos. Por medio del autorrefuerzo verbal, encubierto o el refuerzo de acción.

De esta forma, los adolescentes pueden especificar las recompensas potenciales e indicar cómo se han premiado a sí mismos por la utilización de la habilidad. Así se enseña a los jóvenes a evaluar su propio rendimiento incluso si los esfuerzos realizados no han tenido la respuesta esperada por parte de los demás. Es importante que la autorrecompensa tenga algo de especial, es decir, que no se trate de cosas que se hacen o dicen cotidianamente, ya que el objetivo consiste en reconocer y reforzar los esfuerzos particulares.

También es importante enseñar las autoverbalizaciones positivas, Para ello se le puede enseñar al adolescente a decirse (Caballo, 2000):

- **Afrontando y controlando la exigencia asertiva:**

- ¡Ehh lo puedo hacer!
  
- **Autoverbalizaciones reforzantes:**
  - ¡Muy bien lo que hice funcionó!
  - ¡Me siento muy bien!
  - ¡No estuvo tan mal!
  - ¡Cuanto más lo hago, más fácil me resulta!

### **2.2.2 La autoobservación**

Técnica que consiste en mirarse a sí mismo, para lo cual se inicia con la motivación y explicación de la técnica, se informa al adolescente lo saludable de observar la conducta de sí mismo, explicándole además que existen conductas que solo él las conoce y que son valiosas para el proceso, al fin de que el adolescente las acepte y empiece la modificación conductual.

Se explica además la importancia de llevar un registro, de los comportamientos problema. Para lo cual se señala a la persona:

- Atender la conducta problema referida de el mismo o de un test psicológico.
- Identificar la conducta y el sentimiento desde el punto de vista fisiológico, cognitivo y comportamental.
- Reconocer la conducta.

### **2.2.3 La relajación**

Para controlar estados indeseables de activación fisiológica y cognitiva en los adolescentes, se propone la relajación. La relajación constituye un proceso psicofisiológico de carácter interactivo, donde lo fisiológico y lo psicológico interactúan siendo partes integrantes del proceso. Un conjunto de componentes fisiológicos (patrón reducido de activación somática y autónoma), subjetivos (informes verbales de

tranquilidad y sosiego) y conductuales (estado de quiescencia motora) que interactúan para producir un autocontrol personal (Caballo, 1998).

Existen diversas modalidades de relajación. Una de ellas es la relajación progresiva de Jacobson. Su objetivo es reducir la tensión a través de la contracción y relajación progresiva de la musculatura. Puede ser aplicada focalmente (a unos pocos músculos) o en forma general (actuando sobre todo el cuerpo). Otra manera es la que utiliza Lazarus mediante la imaginación y la respiración profunda (Hidalgo & Abarca, 1999).

#### **2.2.4 El modelamiento**

El modelamiento es un aprendizaje por medio de la imitación y la observación. Consiste en una herramienta en la que se utiliza un modelo que ejecute conductas verbales y motoras exactas que se esperan del adolescente, mientras éste observa y escucha. “Esta investigación ha demostrado que el modelamiento es una técnica efectiva y fiable, tanto por la rapidez con que se aprenden conductas nuevas, como por el fortalecimiento o atenuación de las conductas previamente aprendidas” (Goldstein, Sprafkin, Gershaw, & Klein, 1989, pág. 23). Sirve para que el adolescente adquiera repertorios de conductas nuevas, es decir las habilidades de interacción social que no ha tenido la oportunidad anteriormente de aprender ni de observar, así como también modificar las conductas previamente aprendidas.

Las técnicas de modelado se basan en principios del aprendizaje por observación, es decir, el adolescente puede aprender y modificar su conducta observando el comportamiento de una persona y sus consecuencias. El adolescente observa la conducta de los modelos en este caso las instructoras y los coautores (que pueden ser algunos jóvenes que demuestren una mayor capacidad en una habilidad) e imitar la conducta.

El hecho de observar lo que el modelo hace, enseña al alumno lo que tiene que hacer. Sin embargo, también necesita la suficiente práctica para aprender cómo y por qué se debe comportar de determinada manera (Goldstein, Sprafkin, Gershaw, & Klein, 1989). El participante tiene el derecho de saber por qué debe adoptar determinadas conductas.

La investigación de (Goldstein, Sprafkin, Gershaw, & Klein, 1989) ha demostrado que una gran variedad de conductas se pueden aprender, fortalecer, debilitar o favorecer por medio del modelamiento.

#### **2.2.4.1 Etapas del modelado**

- **La atención:** La actividad del observador consiste en concentrarse en lo que se modela. Es indispensable que el adolescente ponga atención a las situaciones que se le plantean y, en especial, a las conductas específicas que deberá reproducir. Se potencia el interés eliminando los detalles innecesarios para que las situaciones planteadas resulten más aprendidas.
- **La retención:** Para que el participante pueda reproducir las conductas que ha observado, deberá primero recordarlas y retenerlas. Es decir, que cuando éstas ya no estén presentes, tendrá lugar la retención por medio de la memoria. Y detalla que la capacidad memorística aumenta cuando el adolescente clasifica o codifica las distintas conductas, es decir ejecuta el «ensayo encubierto», o sea la reproducción mental de las conductas presentadas (Goldstein, Sprafkin, Gershaw, & Klein, 1989).
- **La reproducción:** Si los adolescentes prestan atención a las conductas que se le han presentado en la situación a imitar y, además, las recuerda, se podría afirmar que ya las ha asimilado. Sin embargo, analizan (Goldstein, Sprafkin, Gershaw, & Klein, 1989) que lo más importante no es que sea capaz de reproducirlas en el momento de la sesión, sino que las ponga en práctica en su cotidianidad.

#### **2.2.4.2 El modelado dentro del grupo**

Para poner en práctica esta técnica dentro de la sesión, se empieza diseñando la exhibición del modelo (Siendo claro el modelo en las instrucciones de los aspectos específicos que se ha de fijar el adolescente durante el modelado), de modo que los contenidos de la conducta sean claramente captados por los adolescentes; estos deben ser claros, precisos y lo principal de dichos contenidos, tienen que ser ajustados al nivel de dificultad de cada beneficiario, fragmentando la conducta que trata de entrenarse en

segmentos de lo más fácil a lo más complejo. Segundo, hay que explicar a cada joven la utilidad funcional de la habilidad que se le está enseñando, de que le sirve, en que contextos puede utilizarla y con qué personas.

#### **2.2.4.3 Potenciadores de la imitación**

Son el conjunto de circunstancias que potencian el modelamiento. Estos potenciadores son: las características propias del modelo, la situación a modelar o el participante que ha mostrado afectar significativamente al grado en que se da el aprendizaje por imitación.

#### **2.2.4.4 Características del modelo y del observador**

Los modelos presentados a los beneficiarios deberán incluir de manera clara y directa la descripción de los pasos a seguir en la ejecución de una habilidad. Estos pasos deberán seguirse en la secuencia correcta.

Además, el modelamiento será más efectivo cuando el modelo, es decir el actor principal, la persona que representa la conducta, se parezca en edad, origen socioeconómico, habilidad verbal, aparezca como muy cualificada y con experiencia; tenga un estatus importante, sea simpático y amable y que reciba recompensas por lo que hace (Goldstein, Sprafkin, Gershaw, & Klein, 1989).

En cambio las características del observador, es decir la persona que observa el modelo debe saber que tiene que imitarlo; asumir una actitud similar; tener simpatía o que le agrade el modelo y lo más importante ser recompensado por realizar las conductas observadas.

Se comunicará a los beneficiarios que deberán observar y escuchar atentamente la forma en que los modelos reproducen la habilidad. En especial, hay que ayudarlos a que identifiquen los pasos a seguir a medida que se van presentando en las escenas. También hay que recordarles que para describir mejor algunos de los puntos, los actores,

ocasionalmente, «pensarán algo en voz alta» para que los jóvenes lo «piensen en silencio», y que este procedimiento se empleará para facilitar el aprendizaje. (Goldstein, Sprafkin, Gershaw, & Klein, 1989)

Para hacer que los jóvenes presten más atención en las representaciones, se distribuirán, antes de cada actuación del modelo, las fichas de Habilidades, que contienen el nombre de la habilidad que se está enseñando y los pasos a seguir en la conducta representada (Goldstein, Sprafkin, Gershaw, & Klein, 1989).

### **2.2.5 El moldeamiento**

Es el reforzamiento sistemático e inmediato de aproximaciones a la conducta blanco (conducta que se desea instaurar) hasta que esta aparezca en el repertorio de conducta es decir se instale. (Ferro, 2003).

### **2.2.6 La representación de papeles**

Después del moldeamiento, se le pide al adolescente que practique la habilidad conductual o que represente un papel con dicha habilidad. (Goldstein, Sprafkin, Gershaw, & Klein, 1989) citan a Mann que define a la representación de roles como una situación en la que a un individuo se le pide que desempeñe un papel (se comporte de determinada manera), por lo general, no el de sí mismo, y, si éste es el caso, en un lugar distinto al habitual.

Primeramente, es importante, después de la presentación del modelamiento, abrir un espacio de discusión acerca de la relación entre la habilidad presentada y la vida de los beneficiarios.

Se debe contextualizar las habilidades a la vida personal de cada beneficiario, por tanto, se invitará a los participantes a analizar los pasos seguidos en la representación de la conducta y su utilidad en sus vidas; en función de sus experiencias y de su cotidianidad. Ya que es el problema, tal cual se manifiesta o puede manifestarse en la vida de cada

participante, el que debe constituir el contenido concreto de la representación. Una vez contextualizada la habilidad, cada joven estará mejor preparado para actuar de forma adecuada en la situación que requiera el empleo de la habilidad (Goldstein, Sprafkin, Gershaw, & Klein, 1989).

Otro punto importante al emplear la representación de papeles, es situar la cuestión en el empleo actual y futuro de la habilidad que en los hechos del pasado de la vida del beneficiario. La representación de papeles dentro del grupo, sirve como práctica o ensayo conductual de la utilización futura de la habilidad. Por lo tanto, las instructoras tienen que tener claro que los hechos del pasado no tienen mucha importancia para situaciones venideras y poseen un valor limitado para los participantes. Se trabaja con los adolescentes en la práctica futura de la actividad, y no en los errores que han tenido antes de poseerla (Goldstein, Sprafkin, Gershaw, & Klein, 1989).

Sin embargo, la discusión de estos acontecimientos que están relacionados con el empleo de la habilidad puede ser pertinente, como estímulo para que los beneficiarios en situaciones similares reflexionen que podría ocurrir en el futuro y que podrían hacer al respecto. En tal caso, se seleccionará para la representación de papeles esa hipotética situación futura en lugar de reproducir la del pasado.

#### **2.2.6.1 La representación de papeles dentro del grupo**

El objetivo principal de la representación de papeles es que el actor siga los pasos conductuales que ha reproducido el modelo. Se elegirá como actor principal al adolescente que haya descrito una situación de su vida en la que el empleo de la habilidad podría serle de gran ayuda. El mismo designará a un segundo beneficiario (coactor) para desempeñar el papel de una persona importante (la madre, el compañero, el profesor, etc.).

Luego, las instructoras obtendrán del actor principal toda la información adicional necesaria para preparar el escenario de la representación. Con el objetivo de que la actuación sea lo más realista posible, las instructoras deberán obtener una descripción

del lugar, de los hechos inmediatamente anteriores a la representación, del carácter del coactor y todo lo que sirva para aumentar el realismo de la situación (Goldstein, Sprafkin, Gershaw, & Klein, 1989).

Antes de que comience la representación, las instructoras deberán indicar los papeles y las responsabilidades de los participantes: el actor principal tiene que seguir los pasos conductuales, mientras que los demás miembros del grupo deben observar con cuidado la representación y la secuencia de la habilidad. Se enseñará a los observadores a qué tipo de cosas deben prestar atención, por ejemplo: la postura, el tono de voz, el contenido del discurso, etc.

Antes de empezar, las instructoras deberán repasar cada uno de los pasos tal como se aplican en la situación de la representación, de esta manera se ayudará al actor principal para que sus resultados sean acertados. A este actor se le comunicará que se remita a la ficha de la habilidad en la que se encontrará impresos los pasos conductuales. Estos pasos conductuales también deben estar escritos en la pizarra de forma visible tanto para el actor principal como para el resto del grupo (Goldstein, Sprafkin, Gershaw, & Klein, 1989).

La instructora tiene la responsabilidad de ayudar o guiar al actor principal en lo necesario para que su actuación siga los pasos conductuales. Si la representación no sigue la secuencia de los pasos conductuales, se interrumpirá la escena para suministrar las instrucciones necesarias; luego, se volverá a empezar la representación. Una de las instructoras deberá colocarse cerca de la pizarra para ir señalando el paso conductual que se está representando, de esta manera se ayudará al actor principal (al igual que a los demás participantes) a que sigan el orden de la secuencia.

#### **2.2.6.2 Potenciadores de la representación de papeles**

(Goldstein, Sprafkin, Gershaw, & Klein, 1989) expresan que hay que tomar en cuenta los potenciadores de la representación de papeles y son los siguientes:

- Acuerdo por parte del beneficiario en participar;
- Compromiso con la conducta u opinión que va a simular;
- Aceptar la improvisación;
- Y el reforzamiento por llevar a cabo la representación de las conductas.

### **2.2.7 La retroalimentación**

Las instructoras y los adolescentes intercambian *feedback* a lo largo de toda la sesión. Las terapeutas hacen preguntas para estar seguras de que el adolescente comprende lo que aquéllas le han dicho y hacia donde se están encaminando. A veces los adolescentes no comprenden lo que se le está intentando compartir, por eso, al hacer preguntas permite que, tanto el adolescente como las instructoras, clarifiquen los mensajes que no quedan claros durante la sesión grupal. Al final de cada encuentro las instructoras deberán intentar obtener un feedback del adolescente con respecto a lo que ha aprendido durante la sesión, como se ha sentido la persona durante la sesión y cómo se siente acerca del curso en general (Beck, Wright, Newman, & Liese, 1999).

Después de la representación de papeles le sigue un breve período de retroalimentación. Esto ayuda a que el actor principal descubra si ha seguido o no los pasos conductuales, a que examine el impacto psicológico que la actuación ha producido en el coactor, y es el espacio en donde se le anima al beneficiario a que aplique las conductas ensayadas en alguna situación de la semana (Goldstein, Sprafkin, Gershaw, & Klein, 1989).

Se le suministra al beneficiario la información sobre cómo ha representado el papel asignado. Utilizando la recompensa, el refuerzo, o la repetición de la habilidad.

El refuerzo social, se aplica dentro de este momento de la sesión, ya que los adolescentes en TESPAs han sido más reforzados por sus conductas agresivas que por sus conductas proactivas; este es el momento preciso para reforzar sus conductas de éxito.

La retroalimentación, puede tener un contenido positivo o negativo. Las opiniones negativas de algún miembro del grupo o de una de las instructoras se enfocaran en la

conducta y no en el adolescente, y deberán continuarse con un comentario relacionado a cómo solucionar el fallo conductual. En todos los aspectos de la retroalimentación, los comentarios de las instructoras deben dirigirse a la presencia o ausencia de las conductas específicas, y no a generalidades evaluativas ni peyorativas del participante.

(Goldstein, Sprafkin, Gershaw, & Klein, 1989, pág. 43) detallan acerca de los errores conductuales:

Ya que uno de los objetivos del Aprendizaje Estructurado es obtener flexibilidad en las habilidades, cualquier actuación que se aparte de los pasos conductuales no debe considerársela como errónea. Este enfoque diferente puede, en realidad, funcionar en determinadas situaciones. Los instructores deben acentuar el hecho de que ellos intentan enseñar alternativas efectivas para que los alumnos incorporen en su repertorio de comportamientos los pasos conductuales que luego podrán emplear cuando sea necesario.

Cuando un adolescente no pueda realizar la habilidad, no se enfocará la retroalimentación en la equivocación de los pasos conductuales, sino en explicarle lo beneficioso que puede ser a futuro si se da la oportunidad de aplicarla.

### **2.2.8 La generalización del adiestramiento**

El interés principal de la intervención, no es el rendimiento obtenido en el proyecto, sino en las situaciones fuera del grupo. Esto es el objetivo de esta técnica. (Goldstein, Sprafkin, Gershaw, & Klein, 1989) definen a la generalización como la continuación del aprendizaje grupal en la cotidianidad del participante.

Para favorecer la generalización del aprendizaje al ámbito cotidiano de los participantes, el lugar donde se realiza el encuentro grupal, tiene que ser lo más similar o idéntico al contexto de los adolescentes (El mayor número posible de características físicas e interpersonales comunes). Es por eso que el curso de habilidades sociales se lleva a cabo en un escenario parecido al entorno de los beneficiarios. En la misma institución, y con los mismos implementos escolares que utilizan los adolescentes en la institución.

De esta manera, el mobiliario, los materiales y el entorno físico en general, al igual que la naturaleza y el plan de refuerzos, deberán ser lo más parecidos posibles a los de los participantes.

Por medio de este control, mayor será la probabilidad de establecer la generalización de uno a otro.

### **2.2.9 La instigación conductual**

Es una ayuda especial, manual, verbal o visual, que se le da a la persona durante la intervención para incrementar el éxito en la actividad (Ferro, 2003).

Las instigaciones pueden clasificarse en físicas, visuales y verbales. Las instigaciones físicas, a su vez pueden ser totales y parciales. La instigación física total es el máximo grado de apoyo y ayuda, se utiliza para obtener de la persona respuestas motoras, en donde se le toma la mano al adolescente y se le guía en la ejecución de las respuestas motoras componentes de la destreza en la técnica que se está enseñando. En la medida en que el joven demuestre una ejecución más diestra, se procede a disminuir gradualmente la ayuda física, hasta lograr que el participante realice la técnica solo de manera adecuada.

En la instigación física parcial, se proporciona una señal física a manera de sugerencia de la parte del cuerpo que debe mover para realizar la actividad motora.

Las instigaciones visuales son indicadores visuales adicionales para producir una respuesta, surte el efecto de instigador visual y produce en el adolescente la respuesta esperada.

Las instigaciones verbales son sugerencias auditivas adicionales.

### **2.2.10 La extinción**

Es una técnica que se utiliza para disminuir la frecuencia, la intensidad o la duración de las conductas excesivas o inadecuadas. El principio que subyace en esta extinción es el siguiente: las conductas que no reciben recompensa tienden a disminuir (Goldstein, Sprafkin, Gershaw, & Klein, 1989).

### **2.2.11 La división en conductas moleculares**

Algunas tareas resultan más complejas para algunos jóvenes que para otros, por tanto requieren una mayor simplificación. Cuando amerite hacer esto las instructoras deberán dividir la tarea en una serie de pasos y pedir al joven que realice cada uno de los pasos por separado. Otros tipos de simplificación son: repetir las instrucciones en un lenguaje más simple, en reducir las instrucciones o en disminuir los pasos conductuales de la representación de papeles.

## **2.3 Técnicas cognitivas**

Las técnicas ejecutadas en el proyecto, son empleadas para introducir a los participantes en la terapia cognitiva, y que logren descubrir cómo influyen los pensamientos en los sentimientos y que lo que se den cuenta de que lo que piensan produce su repertorio de conductas.

(Goldstein, Sprafkin, Gershaw, & Klein, 1989, pág. 150), señalan que:

En el repertorio de las técnicas de manipulación conductual que vamos a describir, el instructor debe demostrar saber apreciar a cada alumno individualmente para poder seleccionar y emplear una determinada técnica que resulte operativa a efectos de mantener la atención del alumno sobre el material relevante, y permitirle retenerlo y reproducirlo en el contexto de la vida real.

Fue fundamental dentro del proyecto, utilizar las técnicas señaladas a continuación, ya que los beneficiarios presentaban gran número de distorsiones cognitivas, pensamientos

automáticos negativos, o valoraciones poco realistas de los acontecimientos, que provienen de errores cognitivos como la generalización excesiva, la abstracción selectiva, el pensamiento dicotómico absolutista, etc. La explicación de estos errores cognitivos, puede ayudar a trabajar el cambio hacia unas cogniciones más adecuadas y facilitadoras de la conducta socialmente asertiva. El empleo de estas técnicas incrementó el aprendizaje de habilidades sociales en los beneficiarios. No solo se trató de enseñar estas técnicas, sino de que los adolescentes lleguen a entenderlas, aprendan su ejecución y las empleen en su vida cotidiana.

### **2.3.1 La empatía**

Técnica de modificación de pensamientos automáticos para el manejo de emociones, que consiste en aprender a colocarse en la situación del otro. Aprender a explicar el comportamiento del otro desde su punto de vista y no solo desde el punto de vista de uno mismo.

Con respecto al establecimiento de un buen *rappor*t, la empatía y la conservación de una relación positiva es el factor más potente en la modificación conductual de la persona. Cuanto mejor es la relación entre instructor y adolescente más positivo y productivo será el resultado (Goldstein, Sprafkin, Gershaw, & Klein, 1989).

### **2.3.2 El A-B-C de Albert Ellis**

La conducta socialmente inadecuada puede provenir de un pensamiento irracional o incorrecto, de unas reacciones emocionales excesivas o deficientes. Estas emociones están causadas por nuestras suposiciones y evaluaciones e interpretaciones que hacemos de los acontecimientos (Caballo, 2000).

El pensamiento anticientífico o irracional es la causa principal de las perturbaciones emocionales, el autor afirma que consciente o inconscientemente las personas eligen

convertirse en neuróticas, por medio de su pensar ilógico y poco realista (Ellis & Grieger, 2003).

En la terapia propuesta por Albert Ellis, la concepción más importante es la importancia que se da a los procesos cognitivos, y la influencia de estos en el desarrollo de las disfunciones emocionales y conductuales y la de considerar que la tarea fundamental del terapeuta será detectar, analizar y modificar las variables cognitivas desadaptadas, de las que dependen las emociones y conductas disfuncionales y sustituirlas por patrones racionales y adaptativas (Labrador, 2011).

Las técnicas cognitivas como las de Albert Ellis por ejemplo, se utilizaron para identificar y modificar creencias distorsionadas, disfuncionales y automáticas que producían la ira en los beneficiarios, para reemplazarlas por cogniciones más reales, más adaptativas y menos dolorosas, que le permite al beneficiario entender la conexión existente entre lo que piensa y lo que siente.

El modelo A-B-C de la terapia racional emotiva funciona de la siguiente manera:

**El punto A:** o acontecimiento activamente, se dice que no produce directamente y de forma automática la <<C>> (consecuencias que pueden ser emocionales <<Ce>> o conductuales <<Cc>>) ya que de ser así, todas las personas reaccionarían de manera idéntica ante la misma situación.

**El punto C:** es producida por la interpretación que se da a <<A>> (es decir por las creencias) que generamos sobre dicha situación.

**Si el punto B:** es funcional, lógica, empírica, se la considera racional, es decir ayuda a la flexibilidad en lugar de la rigidez, es de mente abierta en lugar de preferir los dogmas, lucha por una verdad pero no una verdad perfecta ni absoluta, se adquiere ha hechos reales (los cuales puedes cambiar en cualquier momento y al pensamiento lógico (el cual no se contradice a sí mismo manteamiento simultáneamente dos puntos de vista opuestos) evitando formas de pensar rígidas como el todo o nada (Ellis, 1981). Si, por el contrario dificulta el funcionamiento asertivo de la persona se la llama irracional. El

pensamiento irracional es dogmático y poco funcional y el participante se evalúa a sí mismo, a los demás y al mundo en general, de una forma rígida. Dichas evaluaciones se enlazan en exigencias absolutistas como: debo ser, tengo que, generando comportamientos poco funcionales que interfieren en la obtención y logro de metas personales. Y crea en la persona tres inferencias (Caballo, 2000):

- **El tremendismo:** Que es la tendencia a exagerar lo negativo de una situación.
- **No-puedo-soportantitis:** Tendencia a exagerar lo insoportable de una situación.
- **Condenación:** Que es la tendencia a evaluarse a sí mismos o a los demás como totalmente malos, comprometiendo su valor como persona como consecuencia de su conducta.

En la ilustración 2 se explica el esquema del A-B-C:

A	B	C
¿Dónde estaba? ¿Con quién estaba? ¿Y qué pasaba ahí?	¿Que pensé?	¿Qué sentí? ¿Qué hice?

**Ilustración 2. Esquema del A-B-C**

Elaborado por: Ximena Gutiérrez y Elisa Puertas P.  
 Fuente: (Ellis & Grieger, 2003)

La primera columna compuesta de la letra A representa la situación por la que está pasando el adolescente, la columna de la letra B representan las cogniciones e imágenes del joven y la columna con la letra C representa las consecuencias conductuales y emocionales del hecho.

El esquema ABC, representa la relación existente, entre C (respuestas emocionales y conductuales de los participantes) y B (la opinión que las personas tienen respecto de A (acontecimiento activador); basándose en que las cosas que ocurren, no son las que

producen las perturbaciones emocionales, sino la opinión que las personas tienen de ellas.

Esta técnica reorganiza la forma de pensar, dejando de lado los pensamientos erróneos, lo que le permite al adolescente proporcionar a los hechos su justa dimensión, por medio de razonamientos lógicos.

Somos, en parte, lo que pensamos y si aprendemos a controlar nuestros pensamientos también así podremos controlar nuestras emociones y conductas.

Los sentimientos no son simples emociones que nos suceden, sino que son reacciones globales que elegimos tener.

### **2.3.3 La refutación o debate cognitivo**

El método principal para refutar una creencia irracional por una racional se llama refutación o debate cognitivo (Caballo, 2000). Es básicamente una adaptación del método científico a la vida cotidiana, método por el cual se cuestionan hipótesis y teorías para determinar su validez. Consiste en la revisión y cambios constantes de las teorías de vivir y los intentos de reemplazarlas por creencias más válidas y conjeturas más útiles.

Esta técnica consiste en corregir pensamientos erróneos mediante la búsqueda de pruebas de la verdad de pensamiento, se enseñará a los adolescentes a que busquen pruebas para determinar qué tan cierto es el pensamiento de que el otro hizo alguna conducta para perjudicarnos, dañarnos o molestarnos, hasta que el adolescente se dé cuenta que él interpretó esa situación como real sin evidencia suficiente.

Para refutar esas creencias contraproducentes e identificar las creencias alternativas racionales hay que enseñarle a discriminar, proceso que se lleva a cabo principalmente mediante preguntas dirigidas a ayudar al adolescente a descubrir la falsedad de las creencias irracionales y hallar la creencia racional alternativa por medio de la siguiente pregunta: “¿Qué evidencia tienes de.....?”.

#### **2.3.4 La reestructuración cognitiva**

Esta técnica Cognitiva, busca identificar los pensamientos negativos y sustituirlos por otros más adaptativos, que generan respuestas emocionales positivas y conductas adecuadas, intentando con ello, cambiar la forma de interpretar las situaciones de interrelación personal, logrando una mejor calidad de vida.

Dicha técnica ayuda a reconocer y examinar los pensamientos automáticos, que rigen las conductas, con el fin de analizarlos, cuestionarlos, modificarlos, y así obtener una disminución de las conductas no deseadas y un aumento de las conductas prosociales.

Por medio del cuestionamiento de la evidencia, la exploración de maneras alternativas de interpretar las situaciones, los cuasi-experimentos en la vida cotidiana, las creencias se someten a prueba y los adolescentes pueden lograr modificar sus actitudes o cogniciones, logrando descubrir cuan erróneas y desadaptativas son dichas creencias, que les producían dolor, aflicción e ira.

#### **2.3.5 La identificación de diálogos internos erróneos**

Estos diálogos internos son también un objetivo a tomar en cuenta en la enseñanza de las habilidades sociales.

Los participantes suelen quedarse fijados en su conducta, en los pensamientos y autoverbalizaciones negativas de sí mismo, perdiendo la percepción en una interacción social de la otra persona en lo que hace, dice o siente.

Lo que una persona se dice a sí misma, es decir las autoverbalizaciones, imágenes, autoevaluaciones, las atribuciones que se hace antes y después de un acontecimiento constituye un determinante importante de la conducta que manifestará dicha persona. “No es la otra persona la que nos hace que nos sintamos de determinada manera; son nuestras propias verbalizaciones negativas” (Caballo, 2000, pág. 232).

Las cogniciones erróneas, que interfieren en las relaciones interpersonales y que se deben explicar al adolescente cuando se las detecten (Beck, 2003):

- **Inferencia arbitraria:** Sacar una conclusión sin evidencias, o una conclusión contradictoria.
- **Abstracción selectiva:** Centrarse en un solo detalle de la situación y olvidándose de las otras características importantes del acontecimiento.
- **Generalización excesiva:** Llegar a una conclusión a partir de un hecho aislado.
- **Maximización y minimización:** Exagerar o quitarle valor al acontecimiento.
- **Personalización:** Tendencia a atribuirse así mismo fenómenos externos.
- **Pensamiento dicotómico:** Clasificación de una experiencia en categorías opuestas.

(Beck, Wright, Newman, & Liese, 1999) mencionan cuatro métodos exploratorios en la investigación de las autoverbalizaciones:

- Asignando media hora al día para detenerse en esos pensamientos.
- Registrando los pensamientos negativos que acompañan a una emoción negativa importante.
- Recogiendo los pensamientos que se encuentran en asociación con las emociones negativas y los acontecimientos ambientales.
- Durante el proceso grupal.

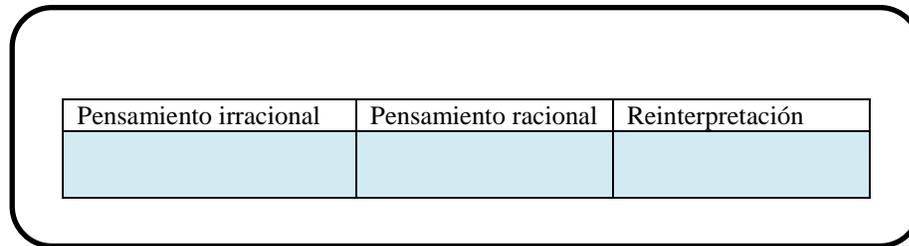
Las palabras claves para detectar a las autoverbalizaciones negativas son:

- “Debo de”, “tengo que”, “no puedo soportarlo”, “no tengo derecho”, “es injusto”, “terrible”, “espantoso”, “catastrófico”, “siempre”, “nunca”.

### 2.3.6 La técnica de la doble o triple columna

Los participantes tienen que aprender a discriminar entre el pensamiento y la realidad, como también aprender a realizar un análisis deductivo a un análisis inductivo, es decir considerar a los pensamientos como hipótesis que se deben contrarrestar en vez de verlas

como afirmaciones de hecho (Caballo, 2000). En la ilustración 3 se muestra cómo será el autorregistro para ésta técnica:



Pensamiento irracional	Pensamiento racional	Reinterpretación

**Ilustración 3. Autorregistro para contrarrestar creencias**

Fuente: (Caballo, 2000)

En la columna de la izquierda se escribe el pensamiento automático negativo, en la columna de la derecha se escribe varias respuestas alternativas al pensamiento irracional. Y en la tercera columna se escribe la reinterpretación del acontecimiento ambiental.

**2.3.7 La definición semántica**

Otra característica del debate cognitivo es la búsqueda de los significados de las palabras, esta técnica se utiliza justo cuando el adolescente utiliza apelativos negativos para describirse. Se le pide al joven que compare la definición con sus características propias, lo que producirá que cambie sus formas de interpretar las situaciones. Van cambiando sus formas de pensar de ellos, de los demás y reforzando su conocimiento positivo.

**2.3.8 El interrogatorio socrático**

El interrogatorio socrático es una técnica cognitiva que anima al participante a contemplar, evaluar y sintetizar diversas fuentes de información. Este tipo de interrogatorio, también llamado descubrimiento guiado, se utiliza a lo largo de todo el taller; con el objetivo de que el adolescente tome conciencia de la información, por tanto, proporciona *insight* y mejora el proceso racional de la toma de decisiones (Beck, Wright, Newman, & Liese, 1999).

### **2.3.9 La visualización guiada**

La visualización guiada es una técnica para lograr un control emocional. Se describe los efectos positivos tanto fisiológicos como psicológicos al estar imaginando escenas. Después de entrenar al adolescente en relajación, se le pide que imagine o visualice escenas placenteras con todos los detalles posibles. Que haga esto siempre que tenga una situación no placentera, que al relajarse visualice imágenes previamente seleccionadas (Reinoso & Seligson, 2005).

Además, el trabajo con imágenes permite conocer las creencias irracionales que están en la base de los sentimientos evocados, al igual que permite observar cómo se percibe la persona así misma, así como sus auto diálogos (Ellis, 1999).

## **2.4 La emoción de ira**

La emoción es el producto de una interacción entre un estado fisiológico y un proceso cognitivo de percepción y una atribución causal de dicha activación a claves emocionales del ambiente. Ambos trabajan juntos si no hay una activación fisiológica no hay emoción, pero si no hay cognición tampoco hay emoción (Caballo, 1998).

La ira es considerada una emoción básica o primaria. Y está presente en todas las culturas y en todos los individuos, presenta una manifestación expresiva universal, lo cual subraya su utilidad adaptativa. En fin, la ira es una emoción y reacción natural, innata, que todos los sentimos.

El concepto de “Ira”, según (Sánchez & Palmero, 2008) posee en psicología muchos significados. Así nos indican, los autores citados, que la ira hace referencia a una experiencia o sentimiento, a reacciones internas del cuerpo, a una actitud determinada hacia los otros, a una conducta violenta y agresiva. Parece ser, según estos autores, que todas las acepciones, giran en torno a la idea de Aristóteles, formulada en su obra la “Retórica”, donde se considera a la ira como: la creencia que se tiene de haber sido

indignamente ofendido, por lo que se produce en el ser humano un sentimiento de dolor, así como un deseo o impulso de venganza.

La ira es una emoción que se basa en un estado afectivo de indignación y rabia provocadas por el daño o la ofensa infringido a nosotros o a quienes nos son queridos. Y que genera sentimientos de odio y de venganza (Sánchez & Palmero, 2008).

Aunque en el lenguaje corriente el termino <<ira>> se use para expresar no sólo el sentimiento de una persona, sino también su comportamiento destructivo, el reserva dicho término sólo para el sentimiento, y para referirse al comportamiento usa el termino de agresión hostil (Beck, 2003).

Es muy importante esta diferencia porque dentro de la intervención se va a trabajar esta diferenciación con los jóvenes.

El estudio de la ira ha sido abordado desde el contexto social hasta postulaciones biológicas; unas explicaciones se sitúan en el ambiente, otras en la persona y otras en la interacción de ambos.

La ira es el componente emocional o afectivo, que hace referencia a una emoción displacentera formada por sentimientos de intensidad variable, que pueden variar desde la irritación leve a una rabia extrema. La ira no solo se la experimenta como una experiencia subjetiva con los pensamientos, ideas y creencias, sino también, por medio de una activación fisiológica y por ende, se exterioriza somáticamente a través de expresiones faciales, tensión muscular y aumento del pulso; en el lenguaje corporal. Y un determinado modo de expresión y afrontamiento. En fin, es un proceso altamente complejo que incluye componentes afectivos, cognitivos, fisiológicos y motores.

(Sánchez & Palmero, 2008) citan a Spielberger quien afirma que la ira constituye el componente emocional del complejo AHA (Agresión, Hostilidad e Ira) y significa un estado emocional caracterizado por sentimientos de enojo o enfado. Esta se produce como respuesta transaccional a las amenazas del miedo, así como al percibir una situación como injusta, por ejemplo. Y tiene como finalidad la regulación homeostática

del estado afectivo que en ese momento se ha tornado negativo, para el individuo, debido a las amenazas.

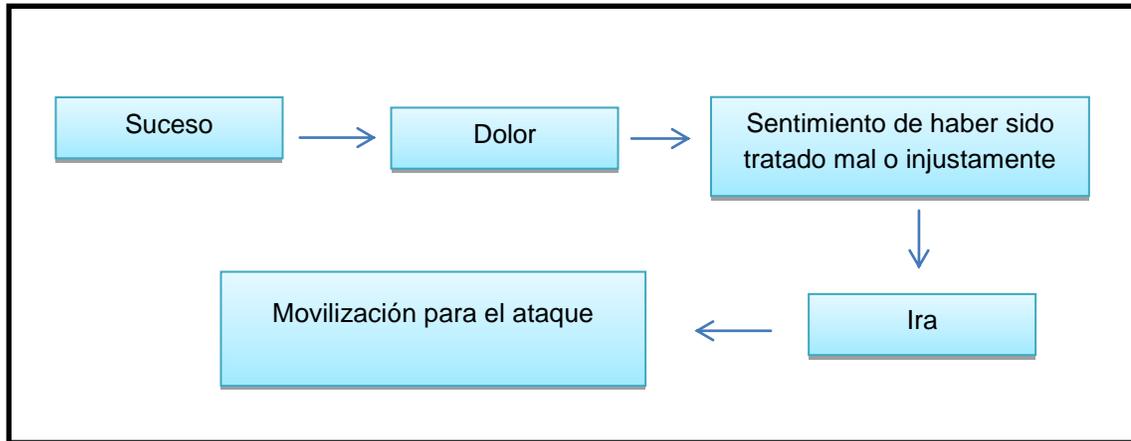
#### **2.4.1 La ira y sus sistemas de respuestas**

La ira abarca 4 sistemas:

- **Sistema de respuesta emocional:** Estados emocionales que pueden detonar una intensidad desde la molestia breve hasta la furia.
- **Sistema de respuesta cognitivo:** Implica el proceso de información, el sistema de creencias del adolescente; es la forma de expresión psíquica y mental de la ira, por ejemplo, el conjunto de pensamientos que se presentan en nuestra mente al sentir ira.
- **Sistema fisiológico:** Desde el punto de vista fisiológico, la ira, prepara al organismo, para iniciar y/o mantener intensos niveles de activación focalizada y dirigida hacia un objetivo o meta (Sánchez & Palmero, 2008). El componente fisiológico de la ira es descrito como un predominio de la actividad del sistema nervioso simpático. Esta activación, produce un incremento en la frecuencia cardíaca, en la tensión muscular (especialmente mandíbula, cuello, espalda y puños), un aumento en la conductancia de la piel y en la temperatura periférica, como también, una especie de calor en el rostro.
- **Sistema de respuestas motoras:** Son las conductas observables, por ejemplo las respuestas verbales: insultos, reclamos y las manifestaciones de agresiones físicas, consumo excesivo de alcohol, destrucción de objetos, etc.

#### **2.4.2 Desencadenantes de la ira**

En cuanto a los desencadenantes de la ira, puede ser cualquier estímulo, según la valoración que se realice del mismo. (Beck, 2003) explica por qué se desencadena la ira por medio de la ilustración 4:



#### **Ilustración 4. El mecanismo de la ira**

Elaborado por: Ximena Gutiérrez y Elisa Puertas P.

Fuente: (Beck, 2003)

El adolescente recibe un estímulo inicial que es el suceso externo y automáticamente lo que siente inicialmente no es ira, sino el dolor acompañado de ideas de que ha sido tratado injustamente, pero es tan rápido el dolor que el adolescente no se percató de estos sentimientos e inmediatamente se prepara para atacar.

El autor afirma que notaba un dolor fugaz o un sentimiento de angustia en sus pacientes antes de la ira. Las personas consideraban que el dolor que sentían era causado injustamente por otra persona, y su mecanismo conductual se moviliza y se preparaba para el contraataque, impulsados a vengarse para deshacer la supuesta injusticia. (Beck, 2003, pág. 64) al respecto, señala que:

La gente suele creer que la ira que siente es su primera respuesta ante una ofensa; sin embargo, la interpretación inicial que precede a la respuesta airada es tan rápida y, a menudo, tan sutil que no adquiere conciencia de ella. Mediante reflexión e introspección puede llegar a reconocer que su respuesta emocional inicial más que de ira es de aflicción.

Los adolescentes describen sentir ira al ser abandonados, y narran la situación con mucha hostilidad, pero ellos no comprenden que lo que verdaderamente sienten es aflicción y dolor por el hecho sucedido. Por medio de la reflexión y de la terapia

cognitiva los jóvenes pueden darse cuenta de estas cogniciones tan rápidas sin la necesidad de sentir ira.

### **2.4.3 Ira saludable e ira problema**

Para esta intervención de adolescentes con experiencias constantes de ira, se utiliza para diferenciar la ira saludable de la ira problema, el nivel de frecuencia, su intensidad, su duración y las consecuencias que revisten la ira.

#### **2.4.3.1 Ira saludable**

Según (Sánchez & Palmero, 2008) las principales funciones de la ira están relacionadas con la auto- protección, la regulación interna y la comunicación social.

La ira es una emoción propia de todos los seres humanos, como manifestación de una inconformidad. Desde la infancia se hace evidente este sentimiento, como algo natural que todos los seres humanos sentimos desde el nacimiento.

La ira es un sentimiento normal, es correcto tener ira, no hay que sentir culpabilidad por sentirla. Hay derecho a sentirla, evitar la ira no sería lo correcto; se debe descartar la idea irracional de que sentirla le hace a uno malo, en razón de que los seres humanos tenemos el derecho a experimentar ira, pero no obligación de sentirla todo el tiempo. “Nuestras creencias y sistemas de procesamiento de la información desempeñan un papel decisivo a la hora de determinar nuestros sentimientos y nuestro comportamiento. Interpretamos, acertada o equivocadamente, las señales de los demás de acuerdo con nuestros valores, reglas y creencias” (Beck, 2003, pág. 64).

Independientemente de la provocación que reciba la persona, la ira se halla determinada cognitivamente por el significado de daño e injusticia que uno interpreta en función de las creencias que se tenga. La ira estará producida en mayor medida por variables relacionadas con la interpretación que uno hace de los eventos o de las situaciones, por ejemplo: las atribuciones de responsabilidad hacia los otros.

La auto-protección significa entonces la protección de la integridad propia y hace referencia también, a la defensa de las creencias, los juicios y los valores.

En lo que se refiere a la regulación interna y a la comunicación social, la ira tiene un valor informativo, actúa como una señal, o como un estímulo, alertando al organismo de que algo no está bien. Y como tal se dispara de forma automática frente a determinadas situaciones y/o cogniciones, que interfieren con nuestros objetivos.

La ira es una emoción natural y necesaria que ayuda a la supervivencia de los seres humanos, necesaria, por ejemplo, para protegernos de una eventual agresión por parte de otro; es un componente afectivo que permite manifestar desacuerdos, cambiar las situaciones y permite a los adolescentes hacer valer sus derechos. La ira es una emoción común que cuando es leve cumple con funciones positivas, por ejemplo indicar habilidosamente insatisfacción o motivar una acción correctiva. En efecto la ira saludable ayuda a resolver un desacuerdo, marcar límites, reclamar derechos; el sentimiento de ira de poca frecuencia, leve y de corta duración será probablemente más adaptativa. No obstante, en algunos casos, la ira se convierte en un problema que deriva en serias consecuencias para la salud y la calidad de vida en general. Y esto es lo que se ha observado en los jóvenes de TESP.A.

#### **2.4.3.2 Ira problemática**

Aunque es importante reconocer que tanto la ira como la ansiedad son reacciones potencialmente adaptables, pero pueden estar fuera de lugar cuando exageramos el grado de peligro o la magnitud de la ofensa. (Beck, 2003).

Los adolescentes de TESP.A reportan que cuando reciben una ofensa de manera intencional, toman el asunto personalmente (por ejemplo implicando el autoconcepto), tienden a presentar pensamientos automáticos que componen ideas de que están siendo perjudicados injustamente (culpar a otros por nuestra ira) e intencionalmente de manera desadaptativa, he ahí cuando se trata de una ira problemática (Beck, 2003).

La ira, cuando es intensa, complica las relaciones interpersonales y se presenta de manera disfuncional, cuando se presenta muchas veces en un periodo determinado

(frecuencia), cuando se experimenta subjetivamente con demasiada fuerza (intensidad) y cuando se prolonga por largos periodos (duración); llega a presentar graves problemas y puede causar elevados malestares, es ahí cuando se presenta una ira problemática. A continuación la explicación de cada punto:

**Intensidad:** La ira se puede presentar de manera acelerada y descontrolada, en ocasiones no correspondiente a la situación que la provoca. Algunas personas no llegan a registrar la ira, sino que actúan rápidamente llegando a causar daño a otras personas, de allí sale la necesidad de aprender habilidades sociales que ayuden a los adolescentes de TESPAs a elaborar más despacio sus respuestas.

**Frecuencia:** La reacción de sentir y actuar con ira como costumbre. Registrar la sensación casi permanente de tener la razón y de sentirse muy molestos e irritados con todos aquellos que no los ven así, es decir, presentar la emoción de ira como la forma común y repetida, frente a cualquier situación que la estimule.

**Duración:** La ira problemática se mantiene por mucho más tiempo después de que el evento desencadenante ha pasado, los adolescentes pueden insistir en las cosas que le molestan, por largos periodos después del estímulo inicial; diferenciándose de la ira saludable en que su respuesta emocional es temporal ante un estímulo desestabilizador.

**En relación al grado y a las consecuencias conductuales que puede acarrear:** Cuando se ha experimentado parámetros demasiados elevados de ira y los adolescentes tienen conductas autodestructivas para hacer frente a los sentimientos de enfado, o conductas destructivas hacia los otros. Como por ejemplo: asesinatos, abusos físicos, emocionales y verbales, problemas graves en el trabajo, abuso de alcohol y/o drogas.

## **2.5 El autocontrol**

El autocontrol se refiere a un grupo de técnicas y de estrategias cognitivo – conductuales, en donde el adolescente aprende a ser el director de su propia conducta, y donde puede llegar a comportarse como un individuo controlador que observa evalúa y modifica su comportamiento. Los adolescentes pueden regular su conducta, ser los amos

de su comportamiento, donde ellos modifican su ambiente y no el ambiente los modifica a ellos.

Las estrategias de autocontrol ayudan a vencer este dominio del ambiente externo y a reemplazarlo por una planificación y un control interno. Menciona también, que el autocontrol engloba aquellos procedimientos de terapia cuyo objetivo es enseñar a la persona estrategias para controlar o modificar su propia conducta a través de distintas situaciones, con el propósito de alcanzar metas a largo plazo. Dichas conductas permiten que la persona reduzca la influencia de las recompensas y de los castigos del ambiente inmediato, con el fin de lograr un objetivo en el futuro (Caballo, 1998).

Por medio de la enseñanza del autocontrol, los adolescentes pueden aprender la capacidad de percibir metas y consecuencias a largo plazo que al placer inmediato, de modo que se regule la conducta dirigiéndola a objetivos mediatos, en lugar de que pueda ser gobernada por consecuencias contingentes inmediatas. Por lo tanto el adolescente responde a una variable cognitiva actual, metacognitivamente priorizada o valorada más favorablemente que la consecuencia externa inmediata.

El concepto de autocontrol se refiere (Labrador, 2011, pág. 379):

El concepto de autocontrol se articula fundamentalmente sobre la capacidad del ser humano para alterar sus propias dinámicas o comportamientos, potenciando sus posibilidades de adaptación al poder ir ajustando sus acciones a distintos contextos y situaciones demandantes. Esta capacidad se ve reflejada en las distintas estrategias y técnicas que se ponen en marcha con el objetivo de controlar de forma voluntaria, emociones, conductas y cogniciones de cara a la consecución de determinados objetivos que la persona se marca.

El adolescente aprende, que antes su conducta era gobernada por el ambiente externo, y que por medio del autocontrol él puede operar en el ambiente. Él puede alterar positivamente su comportamiento, sus cogniciones, sus emociones e ir ajustando sus conductas en función de las exigencias de la vida. Todo esto bajo su dominio y control.

Es importante enseñar los conceptos de consecuencias a corto plazo (inmediatas) versus las consecuencias a largo plazo (Caballo, 1998). Ya que esto permite que el adolescente

conozca el porqué de su conducta. Los adolescentes de TESPAN viven el placer momentáneo, sus vidas giran en torno a las contingencias del mundo exterior de ese momento. No hay objetivos a largo plazo ni metas; y es por medio del aprendizaje del autocontrol que van a poder diferenciar y priorizar consecuencias positivas y negativas de vivir el placer instantáneo del beneficio a largo plazo.

Los participantes aprenden a identificar que hay ciertas conductas, que son inmediatamente gratificantes, y que llevan también un castigo diferido, pero estos castigos no son automáticamente perceptibles solo se vuelven significativos por la acumulación y el tiempo. Todos estos comportamientos exagerados conducen a reforzadores inmediatos y acarrear consecuencias negativas a largo plazo, esto es lo que se les enseña a los adolescentes, para que elijan la incomodidad momentánea por las cosas gratificantes a largo plazo.

Otra dimensión que trabaja el autocontrol son los conceptos del control interno versus el lugar de control externo. Los jóvenes que tienen más elevado el lugar de control interno creen que los efectos de las situaciones están bajo su control y su responsabilidad. Mientras que los jóvenes con un lugar de control externo, reportan que las situaciones se encuentran controladas por factores ajenos a él. El autocontrol convierte a los procesos naturales que normalmente están fuera de la conciencia, son encubiertos e informales, en procedimientos que son conscientes, manifiestos y formales (Caballo, 1998).

Es importante acotar lo expuesto por (Caballo, 1998) cuando alude que la valoración personal es parte del autocontrol. Quien afirma que el decidir sobre una respuesta depende no sólo del resultado esperado de la respuesta, sino de la probabilidad de que la persona pueda realizar adecuadamente la respuesta. De que será capaz de aprender una nueva habilidad. La estimación de la persona de que puede lograr o no esa conducta, llamada eficacia personal.

Por otra parte, las terapeutas actúan como consultoras, colaboradoras, educadoras, instruyendo a los adolescentes en los principios del autocontrol y los cambios de conducta aplicados a uno mismo. Aunque la distinción puede ser sutil a veces, hay una

importante diferencia entre las estrategias de terapia que indican cambiar la conducta de la persona directamente y las estrategias que intentan enseñar a la persona a cambiar su propia conducta (Caballo, 1998).

El papel de las instructoras dentro del proyecto se enfoca en la última estrategia nombrada, por medio de un rol directivo, explicativo, didáctico, proporcionan información, participan sobre el contenido trabajado, plantean técnicas para la discusión, fomentan preguntas y respuestas que se dirigen hacia la modificación de creencias irracionales.

No se trata de solo mantener el control de la conducta en el espacio grupal, sino más bien que ese cambio se traslade a la vida diaria de la persona y que sea duradero. El autocontrol aborda la generalización al <<ambiente de la persona>> situando la intervención en ese ambiente (Caballo, 1998).

Es por eso que el ambiente grupal es lo más parecido al ambiente natural de los adolescentes del grupo. El espacio grupal se convierte en un tiempo de evaluación y de aprendizaje y de planificación.

Las técnicas del autocontrol que se trabajan en el proyecto son:

### **2.5.1 Autorregistro**

Por medio del autocontrol, el participante aprende a darse cuenta de su repertorio conductual. El adolescente se vuelve más consciente, por medio, de una hoja de registro, en donde anota lo que piensa, que es lo que siente, el lugar, el número y los momentos que siente más ira por ejemplo (conducta problema). Los datos registrados muestran a los participantes sus creencias irracionales, sus conductas poco asertivas y también pueden proporcionarles señales de las estrategias ineficaces que emplean al interactuar con los demás. A las instructoras permite examinar la racionalidad de los pensamientos, para debatir creencias irracionales y sustituirlas por unas creencias más razonables y más adaptativas.

En el autorregistro el participante observa y registra sistemáticamente su propia conducta, es consistente con el principio de que el adolescente es un colaborador y agente de cambio. Y a las instructoras permite evaluar la conducta, sus antecedentes situacionales, sus consecuencias, el efecto que la acompaña o las relaciones entre estas variables. Y así como objetivo final, ir construyendo la intervención en función de la problemática de los adolescentes (Caballo, 1998).

Así que, el autorregistro tiene efectos reactivos. El acto de autorregistrarse tiene efectos sobre la conducta que se está registrando. Ya que las conductas deseadas aumentan y las conductas no deseadas disminuyen, cuando estas son registradas. “Se supone que los efectos reactivos del autorregistro tienen lugar porque hacen que las consecuencias y los motivos para el cambio se destaquen más” (Caballo, 1998, pág. 664).

Mientras los adolescentes registran sus conductas, sus habilidades sociales, ellos hacen consciente qué conductas traen mayor cantidad de refuerzos positivos y estas aumentan, en cambio van observando que sus conductas poco prosociales acarrear consecuencias negativas y aprenden a disminuirlas.

Al mostrar el registro de las conductas prosociales de los adolescentes a las instructoras, estas son premiadas por medio de reforzadores positivos, y como resultado el incremento de dichas conductas.

### **2.5.2 Tareas para la casa**

Las tareas son una técnica cognitiva-conductual, que se aplica dentro del grupo, ya que tener la habilidad y la capacidad de autocontrolarse es realizar las tareas en casa y esto es importante que los adolescentes aprendan. En este procedimiento explican (Goldstein, Sprafkin, Gershaw, & Klein, 1989), los participantes deben recibir instrucciones para que intenten practicar en el marco de la vida real lo que han aprendido durante las sesiones. Por medio de este autorregistro, los adolescentes registran información precisa de lo sucedido al utilizar la habilidad, sus dificultades, sus logros, etc. Se empieza el autorregistro con conductas relativamente fáciles, para que, a medida vayan mejorando

en trabajar con tareas más complejas. Las instructoras tienen la oportunidad de reforzar cada acercamiento a conductas más elaboradas. En los primeros autorregistros, las experiencias acertadas son cruciales para alentar al beneficiario a que haga mayores intentos en el empleo de la habilidad aprendida.

La primera parte de cada encuentro grupal, se dedica a presentar y a discutir los informes de las tareas.

Cuando los adolescentes hayan realizado un esfuerzo para completar los autorregistros, las instructoras deberán suministrar un refuerzo social; en cambio, a los que hayan fracasado en la tarea se les demostrará indiferencia, es decir que no se reforzará esa conducta, sino solo la deseada (Goldstein, Sprafkin, Gershaw, & Klein, 1989).

### **2.5.3 Autoevaluación**

En las sesiones, luego de leer los registros, se evalúa la eficacia de cada participante al llevar a cabo una conducta y las causas de la conducta. Por ejemplo: la situación de ira que consecuencias ha dejado y que beneficios se podrán obtener practicando las habilidades sociales, así como los patrones con que se ha evaluado la conducta. Porque hay veces que los adolescentes presentan distorsiones cognitivas, o la autoevaluación puede estar girando en torno a la confianza excesiva en las evaluaciones externas (locus externo), o también por el planteamiento de objetivos inalcanzables; es por eso que (Caballo, 1998) describe que hay que enseñar a los jóvenes a examinar muy bien el porqué de sus conductas.

La intervención en esta fase del autocontrol consiste en enseñar a los adolescentes a que vean la situación como un problema que tienen que resolver por medio del examen de sus conductas, es decir por medio del proceso de evaluación (Caballo, 1998).

## **CAPÍTULO III**

### **MARCO METODOLÓGICO**

#### **3.1 Evaluación de la intervención**

La evaluación de la intervención se enmarca en la investigación de tipo cuantitativo, ya que permitió a las autoras obtener información, que será analizada estadísticamente en el siguiente capítulo, para la evaluación final del proyecto.

#### **3.2 Diseño de la intervención**

Se trata de una intervención prospectiva de tipo cuasi experimental, por qué no se plantea mantener el control estricto sobre las variables intervinientes relevantes de los beneficiarios ni se tiene una comparación con un grupo de control externo, no hay otras personas con las cuales se comparen, pero los participantes son comparados consigo mismo, es por ello que también es una investigación con un grupo de control interno. Y además es una intervención de diseño intrasujetos porque se compara a los mismos sujetos en dos momentos diferentes: pre y post intervención.

Es una intervención longitudinal porque evalúa a los participantes en varios momentos y no solo en un momento.

Constituyó una intervención con un diseño uní-factorial, en razón de la existencia de una variable a la que se manipula en este caso la intervención dada.

El proyecto tiene como base una investigación aplicada, ya que está dirigida a resolver problema reales de los beneficiarios de TESPÁ y no pretende extrapolar sus conclusiones más allá de la muestra. Y es una investigación explicativa porque busca dar cuenta o explicación de las razones de cambio o no cambio de las conductas.

Para evaluar el nivel de eficacia del proyecto se utilizó el diseño de medidas pre y post intervención.

### **3.3 Indicador del proyecto**

Se realizó a través de un indicador: la efectividad, es decir su habilidad para lograr el efecto deseado, en este caso, si el proyecto produjo el incremento de conductas prosociales en los adolescentes de TESP.A. El indicador será verificado y evaluado por medio de la comprobación de resultados pre y post intervención de los tests aplicados.

### **3.4 Población**

El proyecto contempla a los adolescentes que cursan los tres últimos años de educación básica: octavo, noveno y décimo, en las especialidades: carpintería, mecánica industrial, mecánica automotriz y electricidad; que asisten al Taller Escuela San Patricio. La edad de los beneficiarios es de 15 a 18 años; de sexo masculino, con una situación socioeconómica media baja.

### **3.5 Muestra**

La selección de los beneficiarios no es una muestra representativa ni sacada al azar, sino una muestra clínica, ya que se seleccionó a los participantes que más necesitaban de la intervención por medio de criterios psicométricos. Posterior a la fase de diagnóstico, se seleccionaron a los beneficiarios que cumplían con las características de inclusión y exclusión, formándose dos grupos de 10 beneficiarios cada uno (con un total de 20 jóvenes) quienes recibieron la misma intervención en distinto horario.

En la propuesta de las autoras, se organizó los grupos con los adolescentes que comparten deficiencias en habilidades y con estilos de aprendizaje similares. Se agruparon a los jóvenes de forma homogénea en relación a las deficiencias en las habilidades, pero de forma heterogénea cuando se trató de los historiales, la inteligencia, y otras variables de sujeto, de tal modo que el grupo de habilidades sociales del

proyecto, estará formado por una diversidad de adolescentes que, sin embargo, comparten las mismas deficiencias en habilidades sociales.

### **3.6 Criterios de inclusión**

Los criterios de inclusión para los beneficiarios son los siguientes:

- El interés, la voluntad y el reconocimiento personal de los adolescentes de la necesidad de trabajar en un taller de habilidades sociales para incrementar sus conductas socialmente habilidosas con sus pares y consigo mismo.
- La disponibilidad de tiempo para la participación en el proyecto.
- La edad: de 15 a 18 años.
- Y como último criterio de inclusión, que los adolescentes tengan déficit de habilidades sociales, es decir que necesiten una intervención.

### **3.7 Criterios de exclusión**

Los criterios de exclusión para los beneficiarios son los siguientes:

- Adolescentes que se encuentren pasando por algún proceso terapéutico dentro de la institución, ya que esto podría contaminar la investigación de la intervención.
- Los que no cumplan criterios de inclusión.

### **3.8 Métodos**

Se utilizó:

- El método estadístico: se lo hizo mediante el análisis, el estudio descriptivo e inferencial de datos obtenidos, a fin de llegar a conclusiones, recomendaciones y poder evaluar el proyecto.
- El método psicométrico: para la evaluación, a través de la aplicación de los test psicológicos.
- El método clínico: para el diagnóstico.

### 3.9 Técnicas de recolección de datos

En torno a los objetivos planteados, se utilizó las siguientes técnicas e instrumentos para la recolección, evaluación y análisis de los datos:

- **Observación:** Para registrar el repertorio conductual de los adolescentes.
- **Entrevista:** Las instructoras se reunieron con cada participante al momento de la aplicación de los tests, para obtener datos generales, así como también para investigar en donde se les dificulta poner en práctica cada habilidad.
- **Autoobservación:** Los mismos jóvenes contestan las preguntas, para, así, obtener sus propias percepciones, que en muchos casos pueden no coincidir con las de los adultos. Además, la autovaloración hace que el adolescente tome conciencia de las habilidades que se le enseñarán en el curso de habilidades sociales, y que su interés por participar aumente cuando vea que esas habilidades son importantes en su propia vida.
- **Técnicas Psicométricas:** Los 3 test aplicados: el Cuestionario de Habilidades del Aprendizaje Estructurado de Goldstein, STAXI y CACIA.
- **Técnicas Psicoterapéuticas:** Por medio de las técnicas cognitivo conductuales, como son los autorregistros.

### 3.10 Instrumentos de evaluación

Se aplicaron 3 tests pre y post, con su respectiva entrevista, para registrar los valores de cada factor y así obtener los resultados del proyecto:

#### 3.10.1 Cuestionario de habilidades del aprendizaje estructurado de Goldstein

Este instrumento, consiste en una serie de preguntas escritas que inquieren sobre la presencia o ausencia de habilidades. Evalúa el déficit y la efectividad en 50 habilidades. Además ésta herramienta permite identificar situaciones en las que el empleo de la conducta en cuestión es problemática (Goldstein, Sprafkin, Gershaw, & Klein, 1989).

El comportamiento del joven referente a la habilidad se puede estimar y resumir, mediante un valor numérico (de 1 a 5) que, al mismo tiempo, permite identificar las situaciones que presentan dificultades en el empleo de dicha habilidad. El valor de 1 y 2 denotan déficit en la habilidad, mientras que los puntajes 3,4 y 5 son valores adecuados. Se suman todos los valores sobre 250 puntos.

Este tipo de cuestionario permite identificar a la autoobservación y que aunque depende de la voluntad y de la honestidad del joven, tiene varias ventajas. Primero, que la voluntad para realizar autoobservación sirve como indicador de la motivación del individuo. Segundo, permite que el adolescente tenga acceso a la información de sus «condiciones internas» (pensamientos, sensaciones), además de sus conductas manifiestas (Goldstein, Sprafkin, Gershaw, & Klein, 1989).

Tercero, que el proceso de auto-observación es parte de la aplicación o del proceso de generalización para muchas de las habilidades. Es decir, que los jóvenes deben ser capaces de reconocer lo que sienten o ciertas situaciones que requieren el empleo de determinadas habilidades para, así, poder utilizarlas en el marco cotidiano de cada participante.

### **3.10.2 Test de ira (STAXI)**

El Inventario de Expresión de Ira Estado-Rasgo, es una versión española adaptada por Juan José Miguel-Tobal, Antonio Cano Vindel y María Isabel Casado Morales en 1992, de la primera versión de Charles Spielberger.

En cuanto a los datos sobre su fiabilidad, el rango del coeficiente alfa obtenido en distintas muestras oscila entre el 0.78 y 0.89 para la escala de estado, y entre 0.75 y 0.82 para la escala de rasgo. Con respecto a las escalas de expresión de ira y de control de ira se han llevado a cabo distintos estudios con diferentes muestras que han mostrado coeficientes alfa que oscilan desde 0.64 a 0.87 (Cano, 2012).

El test de STAXI, mide 8 factores: ira estado (Ira E), ira rasgo (Ira Ra), ira temperamento (Ira T), ira reacción (Ira Re), ira interna (Ira Int), ira externa (Ira Ext), control de ira (Ira C), experiencia de ira (Ira Expo). A continuación la explicación de cada factor:

**Ira Estado:** Es la ira presente en momentos específicos; por definición no es duradera, sino que esta ira se presenta en situaciones determinadas, por ejemplo aquella ira que tiene el adolescente en el momento mismo que rinde la prueba. Se la evalúa sumando las puntuaciones de los 10 primeros ítems escalares del Test, esta suma es una puntuación directa, cuyo puntaje máximo posible es de 40 puntos.

**Ira Rasgo:** Se refiere a la ira permanente, crónica, de velocidad alta, de duración prolongada, muy independiente de las situaciones disparadoras externas. Averigua como el participante se siente más continuamente a lo largo del tiempo. Se evalúa sumando los ítems del 11 al 20, puntaje máximo 40 puntos, este factor nos informa sobre la dificultad o facilidad con la que el adolescente entra en ira. Sus puntuaciones altas tienen correlación con: déficit en el cuidado personal, abuso de alcohol, baja autoestima, déficit en respuestas de defensa y de orientación, estrés. Y las puntuaciones bajas se correlacionan con: indefensión y déficit en habilidades sociales.

**Ira Temperamento:** Se refiere a la ira poco motivada desde el exterior, es decir motivada por factores internos, el participante tiene variables internas que le disparan la ira de tal manera que cuando se ha mostrado esta ira se debe a variables internas (cognitivas). Se evalúa sumando los ítems (11-12-13-16), su puntaje máximo es de 16. Puntuaciones altas plantean correlaciones respecto a baja tolerancia a la frustración, autoconcepto negativo, falacia de control, desesperanza. Puntuaciones bajas plantean correlaciones con: autoconcepto más positivo, entonces corresponde investigar si este se basa en datos fundamentados o es producto de deseabilidad social (el adolescente lo aparenta ante otros).

**Ira Reacción:** Al contrario de la anterior ésta refiere a la ira motivada externamente, o ante estímulos percibidos por los observadores, estímulos positivos, claros, accesibles a ellos, con presencia de disparadores interpersonales; por ejemplo: presencia de percepción de injusticia y de crítica, o daño percibido. Se evalúa sumado los ítems (14-15-18-20), puntaje máximo 16 puntos. Puntuaciones altas correlacionan con: falacia de justicia, inhabilidad social para afrontamiento de críticas, inhabilidad para valorar las situaciones como neutras. Puntuaciones bajas correlacionan con: marcada tolerancia o condescendencia a los otros, corresponde entonces indagarse si está es adaptativa o no (por ejemplo el adolescente puede decir “sí sí, bueno, bueno” cuando violan sus derechos).

**Ira Interna:** Esta ira se refiere a los esfuerzos que hace el participante para suprimir la expresión verbal o motora, conductual y manifiesta de la ira, mientras simultáneamente capta la experiencia emocional interna, es decir se trata de los esfuerzos para que el enfado no sea observable externamente, el adolescente disimula o retiene la respuesta externa, aunque “arda por dentro”. Se suman los ítems (23-25-26-30-33-36-37-41), con una puntuación máxima de 32. Puntuación alta tiene correlación con: hipertensión arterial. Y puntuaciones bajas tienen correlación con: conducta agresiva verbal o física.

**Ira Externa:** Se refiere a la manifestación motora, verbal, conductual, gestual de la ira, a los actos iracundos como gritar, golpear, dar portazos, etc. Da información sobre la ira que el participante expresa. Se suman los ítems (22-27-29-32-34-39-42-43), el puntaje máximo es 32. Puntuación alta tiene correlación con: maltrato a otros, consumo de sustancias, trastornos coronarios. Puntuación baja tiene correlación con: estrés.

**Ira Control:** Se refiere a los esfuerzos no solo por no expresar la ira, sino por no sentirla; ósea por calmarse y sosegar. Mide acciones para disminuir la emoción de ira interna, para calmarse; por ejemplo: contar, distraerse, retirarse, etc.; y/o para resolver el problema externo de manera asertiva. Se suman los ítems: (21-24-31-35-38-40-44), el puntaje máximo es 32. Las posibles implicaciones de alta puntuación tienen correlación con: TOC y miedos interpersonales. Puntuaciones bajas indican posibles implicaciones

de correlación con: trastorno esquizoide, paranoide, narcisista, disocial, impulsividad, abuso de sustancias.

**Ira – Experiencia:** Se define como ira total, se refiere a toda la ira sentida y expresada: Se suma de la ira interna, más la ira externa, menos ira control, más 16. Puntuaciones altas tienen correlación con: calidad de vida deteriorada, por ambientes inadecuados de estrés, depresión, trastornos de ansiedad, trastornos por el uso de sustancias. Puntuaciones bajas tienen correlación con: TOC, baja asertividad.

### **3.10.3 El test de CACIA**

El Cuestionario de Auto-Control Infantil y Adolescente, es un test construido por A. Capafons Bonet y F. Silva Moreno, para medir el autocontrol en niños y adolescentes hasta los 19 años. Consta de cinco escalas: tres escalas miden aspectos positivos del autocontrol (retroalimentación personal, retraso de la recompensa y auto-control criterial), una escala mide aspectos negativos del autocontrol (autocontrol-procesual) y una escala mide sinceridad.

El CACIA contiene 89 preguntas con un formato dicotómico de si/no, y los índices de confiabilidad reportados son Retroalimentación personal,  $\alpha = 0.79$ ; Retraso de la recompensa,  $\alpha = 0.76$ ; Auto-control criterial,  $\alpha = 0.50$ ; Auto-control procesual,  $\alpha = 0.79$ ; y Sinceridad,  $\alpha = 0.63$  (Rangel & Domínguez, 2012).

A continuación la explicación de cada escala.

#### **Escala positiva:**

- **Retroalimentación Personal (RP):** Está compuesta por 21 elementos. Detecta aspectos relacionados con autoobservación, búsqueda de causas del comportamiento y análisis de situaciones. Estos aspectos que cumplen la función de guías orientativas para las decisiones de la persona. Una puntuación elevada indica una buena capacidad para conocerse a sí mismo, darse cuenta de las consecuencias de los actos

propios y un interés por averiguar los motivos y razones que determina lo que uno hace.

Una puntuación elevada en Retroalimentación Personal indica una buena capacidad de conocerse a uno mismo y auto-observarse, capacidad para darse cuenta de las consecuencias de los propios actos, interés por averiguar las causas del comportamiento propio, interés por entender las situaciones y la calidad de las pautas que tiene para tomar decisiones.

- **Retraso de la Recompensa (RR):** La conforman 19 elementos. Registra comportamientos relacionados con el control de respuestas impulsivas, en la medida en que el participante debe hacer, en primer lugar, lo que debe o es más urgente e importante, dejando para después lo que le apetece o lo que más le gusta. Por ello, la persona que alcanza una alta puntuación demostraría comportamientos de organización y estructuración de sus tareas, un buen hábito de trabajo y no se dejaría llevar fácilmente por lo que le apetece en ese momento y de manera impulsiva. Se refiere también a la capacidad de priorizar lo adecuado sobre lo apetecible, capacidad para estructurar u organizar tareas y adecuación de los hábitos de trabajo. Los individuos que califican alto en esta escala muestran comportamientos de organización y estructuración de sus tareas.
- **Autocontrol Criterial (ACC):** Es una escala que consta de 10 elementos que reflejan la capacidad de la persona para soportar situaciones dolorosas o desagradables, así como también recogen aspectos de responsabilidad personal. Participantes con puntuaciones elevadas tendrían una buena resistencia al estrés y situaciones amenazantes, mostrando comportamiento de seguridad en situaciones donde otros chicos o chicas se asustarían o atemorizarían entendiendo la situación. Evalúa la capacidad para soportar situaciones estresantes o dolorosas en pro de un objetivo posterior, nivel de responsabilidad y buena calidad de enfrentamiento al stress. Las personas que sobresalen en Autocontrol Criterial tienen capacidad para soportar situaciones desagradables.

## Escala negativa

- **Autocontrol Procesual (ACP):** Compuesto por 25 elementos referidos fundamentalmente a aspectos como la evaluación (comparar lo que uno hace con lo que desearía realizar), auto-gratificación y auto-castigo. Una elevada puntuación puede indicar desasosiego por cuestionar el propio comportamiento y una preocupación por actuar rígidamente según normas y reglas. En la medida en que el aspecto negativo de esta escala le viene conferido por su relación con otras variables (ansiedad, neuroticismo y creencias irracionales) el significado se apunta precisamente a una hiperfocalización en el logro de ciertos objetivos o cumplimiento de normas al cual se hace condicional la autoestima y sentimientos de satisfacción.

Si es muy alta exceso de autocritica, rigidez, desasosiego, hiperfocalización en un objetivo o en el cumplimiento de una norma. Autoestima condicionada (solo valgo si cumplo o logro esto). Si es muy baja hay una desorganización de los procesos de autocontrol por ejemplo: autorrefuerzo o autocastigo caótico, inadecuada, autoindulgencia, dispersión o ausencia de interés o reglas. Evalúa la capacidad de comparar el rendimiento con la norma y la auto provisión de consecuencias. Una puntuación alta en Autocontrol Procesual indica una preocupación por actuar rígidamente según normas y reglas.

- **Sinceridad (S):** Son 14 elementos que reflejan los comportamientos de dependencia de normas sociales (conocida técnicamente como deseabilidad social). Como los eventos que puntúan en dirección a la sinceridad (como opuesta a la deseabilidad social) una baja puntuación indicaría que el participante ha contestado el cuestionario en función de lo él cree es correcto o se espera de él, más que en función de la realidad de su comportamiento. Por ello, debería relativizarse el resto de las puntuaciones en las demás escalas. Puntuaciones elevadas, por otro lado, indicarían espontaneidad e impulsividad entendidas como independencia de normas y exigencias sociales. Si es alto el puntaje es más sincero más espontaneo, e independiente de las exigencias sociales. Si es más bajo hay una deseabilidad social (tiende a mentir).

## **CAPÍTULO IV**

### **DESCRIPCIÓN DE LA PROPUESTA DE INTERVENCIÓN**

#### **4.1 Descripción del trabajo**

Una vez aprobado el anteproyecto, se da inicio al desarrollo de la intervención a la que se llamó el “Curso de Habilidades Sociales”, mismo que se llevó a cabo con diferentes actividades secuenciales y sistematizadas que permitieron cumplir los objetivos.

##### **4.1.1 Promoción del programa de habilidades sociales**

Para la motivación de los beneficiarios con el fin de integrar y participar en el curso, se utilizó dos mecanismos:

Mediante acercamientos a los jóvenes por cada curso, durante una semana; entregando información acerca del proyecto. Y a través de la entrega de invitaciones individuales con los criterios de inclusión, la fecha del primer encuentro con todos los interesados y con mensajes positivos.

##### **4.1.2 Convocatoria y motivación**

Se realizó la convocatoria para la pre-inscripción a todos los jóvenes que querían ser partícipes del proyecto, a través de afiches y de carteles pegados por toda la institución, durante una semana, a fin de que los adolescentes se acerquen donde las autoras a inscribirse de forma libre y voluntaria.

Los interesados en participar fueron 47 jóvenes, a ellos se les dio una invitación para la reunión de selección de los beneficiarios y se les proporcionó un folleto adaptado del

libro de “Los hábitos de los adolescentes altamente efectivos”, para que lo lean como un reforzador tangible.

#### **4.1.3 Reunión de pre-inscripción**

Se realizó un encuentro con los jóvenes inscritos con el fin de dar a conocer que son las habilidades sociales de manera general y las actividades a realizarse durante el proceso de selección. Se les explicó que para ingresar al curso, había que pasar por una serie de pruebas psicométricas de selección (fase de diagnóstico), explicándoles su definición, metodología y utilidad de la prueba psicológica, como un instrumento de valoración de sentimientos, y expresándoles que no era una prueba de conocimientos, que no tenía calificación académica y que la única necesidad era la de responder las pruebas con toda sinceridad. Se estableció fecha, día y hora de su administración, para la aplicación del primer Test (Cuestionario de habilidades sociales de Goldstein).

#### **4.1.4 Pre – evaluación para la conformación de los beneficiarios**

Para registrar las habilidades sociales de los 47 jóvenes inscritos, se aplicó el Cuestionario de habilidades sociales para evaluar el déficit y competencias que tiene un adolescente en sus habilidades. Se evaluaron por medio de 50 preguntas el uso de la variedad de habilidades sociales, personales e interpersonales de cada joven inscrito. Para ello, se dividió a los jóvenes por curso con su respectivo día, en total fueron 6 subgrupos de participantes a fin de lograr una mayor comprensión de las preguntas de la prueba aplicada y brindar apoyo a cada uno de los adolescentes. Al finalizar la evaluación, se les explicó a los jóvenes que los resultados se les darán personalmente y se planteó la fecha de ese encuentro. Al darles los resultados obtenidos del test, se les agradeció a los que no tenían déficit, se reforzó las conductas asertivas y se felicitó para que sigan adelante.

#### 4.1.5 Selección de los beneficiarios directos del proyecto

La utilización de los procedimientos anteriores sirvió para identificar a los beneficiarios directos del proyecto:

**Tabla 1. Participantes**

<b>Participantes</b>	<b>Curso</b>
1	8° Electricidad
2	8° Electricidad
3	8° Industrial
4	8° Industrial
5	8° Industrial
6	8° Industrial
7	8° Industrial
8	8° Carpintería
9	8° Carpintería
10	9° Industrial
11	9° Industrial
12	9° Industrial
13	9° Industrial
14	9° electricidad
15	9° Automotriz
16	9° Automotriz
17	9° Automotriz
18	9° Automotriz
19	10° Automotriz
20	10° Automotriz

Elaborado por: Ximena Gutiérrez y Elisa Puertas P.

Divididos de la siguiente manera:

**Tabla 2. División de los grupos**

<b>Grupo I</b>	<b>Grupo II</b>
1	2
3	4
5	6
7	8
9	10
11	12
13	14
15	16
17	18
19	20

Elaborado por: Ximena Gutiérrez y Elisa Puertas P.

Con los beneficiarios que tienen un elevado déficit de habilidades sociales (un total de 20 participantes) y que han tenido la voluntad de ser partícipes del proyecto, se realizó la siguiente actividad:

Se utilizaron los siguientes instrumentos (fase de pre – intervención del proyecto) para evaluar con precisión como están los adolescentes beneficiarios antes de la participación dentro del proyecto y para evaluar posteriormente los progresos obtenidos de los adolescentes y el impacto final del proyecto durante la participación en el grupo y en el aprendizaje de habilidades sociales.

- a. **Cuestionario de auto-control infantil y adolescente CACIA:** Se aplicó dicho cuestionario para evaluar el autocontrol y sus diferentes dimensiones, para registrar el déficit de autocontrol de cada participante y determinar si cambian los valores en la postintervención en el Autocontrol Procesual y el Retraso de Recompensa.
- b. **Inventario de expresión de ira estado-rasgo STAXI:** Se aplicó dicho instrumento para medir la ira de cada participante y para registrar el cambio en la Ira experiencia.

Además, los beneficiarios indirectos, que son las personas que giran en torno a los participantes y que indirectamente se benefician de la intervención son 136:

**Tabla 3. Beneficiarios indirectos**

<b>BENEFICIARIOS INDIRECTOS</b>	<b>Nº</b>
Estudiantes	85
Docentes	11
Empleados de la institución	20
Familiares participantes	20
<b>TOTAL:</b>	<b>136</b>

Elaborado por: Ximena Gutiérrez y Elisa Puertas P.

Y los beneficiarios totales que se benefician de la intervención son 156, es decir toda la comunidad de TESPAs:

**Tabla 4. Beneficiarios totales**

<b>BENEFICIARIOS TOTALES</b>	<b>Nº</b>
Estudiantes	105
Docentes	11
Empleados de la institución	20
Familiares participantes	20
<b>TOTAL:</b>	<b>156</b>

Elaborado por: Ximena Gutiérrez y Elisa Puertas P.

#### **4.1.6 Número, duración y frecuencia de las sesiones**

Se plantearon 16 talleres en el mes de marzo, abril y mayo. La frecuencia de los encuentros del grupo fue de dos veces por semana, con una duración de dos horas cada taller.

#### **4.1.7 Evaluación post - intervención**

En la fase de post – intervención, se planteó como un taller la evaluación de las Habilidades Sociales, la ira y el autocontrol, a través de la aplicación de los mismos cuestionarios pre intervención.

#### **4.1.8 Intervención con los padres de familia y educadores**

Estas reuniones se efectuaron para que las personas cercanas a los participantes conozcan las habilidades que está aprendiendo y los pasos a seguir para su posterior aplicación. Los momentos más importantes de los talleres fue la enseñanza del autorreforzamiento, así como la presentación de los procedimientos con los cuales los educadores y familiares pueden alentar y recompensar a los adolescentes cuando practiquen sus nuevas habilidades y, por lo tanto, ayudar en el esfuerzo de generalización de las habilidades en la cotidianidad de los adolescentes. También se trabajó la habilidad: “expresión de molestia, desagrado y disgusto”.

#### **4.1.8.1 Taller N°1 padres de familia**

**Tema:** ¿Qué son las habilidades sociales?

**Objetivo:** Establecer un aprendizaje de las habilidades sociales mediante la interacción de los padres de familia.

#### **Desarrollo del Taller:**

**Presentaciones:** Se inicia el taller dando la bienvenida a los padres de familia presentes, se hace una presentación de las instructoras, para posteriormente invitar a los participantes a presentarse entre ellos por medio de una técnica de presentación. Se realiza la dinámica de inicio con el objetivo de romper el silencio y crear un ambiente agradable.

En seguida, se explica el motivo de la convocatoria sin antes felicitar a los padres la voluntad de los jóvenes en ser partícipes de conformar el grupo de habilidades sociales, se aclara que esta intervención no afectará con el horario de clases de los jóvenes, y además se manifiesta el interés de los jóvenes en el grupo y el establecimiento de las reglas del mismo.

Se inicia con una ronda sobre lo que entienden por habilidad social, la mayoría de ellos desconocía estos términos, de manera que se resuelve separarlos por palabras, obteniendo un concepto generado por ellos mismos. Se realiza una explicación sobre como las habilidades sociales permiten un mejor desenvolvimiento en el aspecto intra e interpersonal de los adolescentes ya sea en el medio familiar, escolar y con sus pares.

Se realiza una lluvia de ideas sobre los aspectos conductuales en los que el adolescente presenta en casa; siendo la explosividad, irritabilidad y abuso hacia los demás incluso hermanos pequeños las respuestas dadas por los padres, de esta forma, se manifiesta que este curso permitirá que los jóvenes puedan expresar los sentimientos, actitudes, deseos, opiniones y derechos de un modo adecuado a la situación, respetando esas conductas en los demás.

De manera breve se les comunica que ha se venido trabajando con los adolescentes ciertas habilidades como el escuchar y el autocontrol, las cuales se les manda autorregistros para que ellos vayan tomando importancia de su propias conductas.

**Cierre del taller:** Se da apertura por parte de los padres de familia a tener otros encuentros para que ellos también pongan en práctica lo que sus representados están adquiriendo. Se dan pautas a los padres para que puedan alentar y recompensar a los adolescentes cuando practiquen sus nuevas habilidades y, por lo tanto, ayudar en el esfuerzo de generalización de las habilidades en la cotidianidad de los mismos. Se queda en un próximo encuentro, y se termina haciendo una ronda de evaluación del taller.

Por medio de la siguiente tabla se resume las actividades realizadas en el primer taller de padres de familia, el tiempo, las actividades con sus respectivas técnicas, los objetivos y el indicador verificable de cada una de las actividades:

**Tabla 5. Taller padres de familia: ¿qué son las habilidades sociales?**

TIEMPO	Nº	ACTIVIDAD	OBJETIVO	RECURSOS / TÉCNICAS	INDICADORES/ MEDIOS DE VERIFICACIÓN
10 min	1	Bienvenida: Técnica de presentación.	Establecer <i>rapport</i> con los padres de familia.	Instructoras	Interés de los padres por la convocatoria.
15 min	2	Dinámica de inicio: Peluche	Romper el hielo.	Instructoras Participantes Peluche	Listos y animosos para trabajar
10 min	3	Motivo de la convocatoria	Explicar la participación de los jóvenes al grupo y buscar un apoyo en su medio.	Instructoras Participantes <i>Feedback</i>	Participación de los padres. Fotografías
15 min	4	Ronda sobre la noción de una habilidad social	Alcanzar una definición generada por ellos mismos.	Instructoras Participantes Reforzador	Participación activa de los padres.
15 min	5	Lluvia de ideas: El comportamiento de los jóvenes en	Identificación de conductas problemas que	Instructoras Participantes Interrogatorio	Cartel con la lluvia de ideas de los participantes

		casa y su relación con las habilidades sociales	evidencian los padres	socrático Tiza líquida Pizarrón	
10 min	6	Explicación de los autorregistros que llevan los jóvenes.	Explicar que los autorregistros son de ayuda a lo largo de la vida.	Instructoras Participantes	Presentación del formato de autorregistro que se trabaja
10 min	7	Cierre: ¿Qué me llevó de lo que aprendí hoy?	Evaluar el taller.	Participantes	Opinión sobre el taller.

Elaborado por: Ximena Gutiérrez y Elisa Puertas P.

#### 4.1.8.2 Taller N°2 padres de familia

**Tema:** Autorrefuerzo y expresión de molestia, desagrado y disgusto

**Objetivo:** Dar herramientas a los padres de familia en el manejo de las relaciones con sus representados, mediante la propia valoración para expresar de manera asertiva emociones de disgusto.

#### **Desarrollo del Taller:**

Se inicia el taller dando la bienvenida a los padres de familia presentes, se hace una dinámica de inicio para entrar en ambiente. Se explica que se trabajará hoy dos habilidades que sus representados han aprendido en los talleres, y que el método que se utilizará será igual al que se trabaja con los jóvenes.

Se inicia con la habilidad del autorrefuerzo con el fin de obtener en los padres un impulso para generar elogios a sus representados; se entrega una hoja y se explica paso a paso de la misma manera que se hizo en el taller con los jóvenes. Posteriormente se complementa esta parte con la dinámica de la flor, permitiendo que los padres se conozcan a sí mismos, se sientan bien consigo mismos, y así ofrecer cierta estabilidad a sus representados mediante el reforzamiento positivo que puedan realizarlo.

Se comparte como se sintieron frente a esta actividad, manifestado que hay situaciones en las que ellos no saben cómo manejarlas y que en vez de ser apoyo para sus representados, generan más inestabilidad emocional en ellos; por lo que aprender a

autorreforzarse es importante debido a que nunca habían considerado sentirse primero ellos bien para así sentir bien a los que les rodean.

La siguiente habilidad es la expresión de desagrado y disgusto, los padres manifiestan no saber manejarla; porque frente a un arrebato de enojo en una situación por parte de los representados, ellos responden de igual manera, o más alterados, perdiendo totalmente el control y llegando a situaciones de peleas físicas y verbales.

Se les entrega el material preparado, explicando paso a paso que se va a realizar de igual manera al taller que se trabajó con los jóvenes descrito anteriormente. Al finalizar esta actividad los padres lograron identificar medios diferentes a los habituales utilizados, motivados a poner en práctica en sus hogares.

**Cierre del taller:** Se realiza la evaluación del taller mediante la ronda de opiniones sobre la experiencia de cada uno en sus hogares y los beneficios que traen estas dos habilidades en el uso de la vida diaria.

Por medio de la siguiente tabla se resume las actividades realizadas en el primer taller de padres de familia, el tiempo, las actividades con sus respectivas técnicas, los objetivos y el indicador verificable de cada una de las actividades:

**Tabla 6. Taller padres de familia: el autorrefuerzo y la expresión de molestia, desagrado o disgusto**

TIEMPO	Nº	ACTIVIDAD	OBJETIVO	RECURSOS / TÉCNICAS	INDICADORES/ MEDIOS DE VERIFICACIÓN
5 min	1	Bienvenida	Establecer <i>rapport</i> .	Instructoras	Interés de los padres por la convocatoria.
10 min	2	Dinámica de inicio:	Romper el hielo.	Instructoras Participantes Peluche	Listos y animosos para trabajar
20 min	3	Autorrefuerzo	Explicar la participación de los jóvenes al grupo y buscar un apoyo en su	Instructoras Participantes <i>Feedback</i>	Participación de los padres. Fotografías

			medio.		
10 min	4	Dinámica de la Flor	Identificar motivaciones personales.	Instructoras y participantes. Hojas con una flor impresa. Refuerzo social	Entrega de las hojas y realización de la actividad.
15 min	5	Ronda de opiniones de esta habilidad	Identificación de conductas problemáticas que evidencian los padres	Instructoras Participantes Interrogatorio socrático Tiza líquida Pizarrón	Cartel con la lluvia de ideas de los participantes
15min	6	Expresión de molestia/ desagrado/ disgusto	Enseñar estrategias para expresar asertivamente la ira	Hojas de papel bon Esferos Autorregistro	Los jóvenes comunican su emoción de una manera positiva
10 min	7	Cierre: Ronda de opinión de las dos habilidades	Evaluar el taller.	Participantes	Opinión sobre el taller.

Elaborado por: Ximena Gutiérrez y Elisa Puertas P.

#### 4.1.8.3 Taller con los educadores

**Tema:** ¿Qué son las habilidades sociales?

**Objetivo:** Establecer un aprendizaje de las habilidades sociales en los educadores para que desarrollen en los adolescentes *feedback* positivo.

#### **Desarrollo del Taller:**

**Presentaciones:** Se inicia el taller mediante la presentación de las instructoras, para posteriormente realizar la dinámica de inicio con el objetivo de romper el silencio y crear un ambiente agradable.

Se explica el motivo de la reunión basándonos en la importancia de las habilidades sociales mediante la presentación de diapositivas, se esclarece las dudas frente a lo que entienden por habilidad social, con el fin de que los educadores evidencien un incremento de la conducta socialmente habilidosa en los beneficiarios del proyecto planteado.

Se realiza una lluvia de ideas sobre los aspectos conductuales en los que el adolescente presenta en la institución; ellos comentan que se evidencian: peleas entre estudiantes, indisciplina, palabras descalificativas hacia los compañeros y profesores, baja autoestima, falta de apoyo y seguimiento por parte de los padres, incumplimiento de las tareas, problemas familiares y abandono de los padres.

De esta manera se pide que a los educadores que relacionen este tipo de soluciones con la implementación del curso de habilidades sociales que se les enseñará a quienes sean beneficiarios, por lo que comentan que es una oportunidad en la que no solo los jóvenes deberían aprender este tipo de habilidades sociales sino los educadores mismos, como una forma de ejemplo ya que ellos están más en contacto con los jóvenes.

Se les da ciertas pautas para que empleen con los adolescentes, como es el reforzamiento social, positivo. Se da un debate entre los educadores de acuerdo a las soluciones que podrían ellos emplear frente a las conductas inadecuadas de los adolescentes en las horas de clase y de esparcimiento.

**Cierre del taller:** Se alienta a los educadores para que refuercen las conductas socialmente habilidosas cuando estos las manifiesten, siendo ayuda en el esfuerzo de los adolescentes en la generalización de las habilidades. Se termina haciendo una ronda de opiniones para la evaluación del taller.

Por medio de la siguiente tabla se resume las actividades realizadas en el primer taller de padres de familia, el tiempo, las actividades con sus respectivas técnicas, los objetivos y el indicador verificable de cada una de las actividades:

**Tabla 7. Taller educadores: ¿qué son las habilidades sociales?**

TIEMPO	Nº	ACTIVIDAD	OBJETIVO	RECURSOS / TÉCNICAS	INDICADORES/ MEDIOS DE VERIFICACIÓN
10 min	1	Bienvenida y presentación.	Establecer <i>rapport</i> con los educadores.	Instructoras Educadores	Interés de los educadores por la reunión.
15 min	2	Dinámica de inicio: Peluche	Romper el hielo.	Instructoras Educadores Peluche	Listos y animosos para trabajar
10 min	3	Motivo de la reunión	Explicar la participación de los jóvenes al grupo y buscar un apoyo en su medio.	Instructoras Educadores Infocus <i>Feedback</i>	Participación de los educadores. Diapositivas
15 min	4	Explicación sobre las habilidades sociales	Alcanzar una definición generada por ellos mismos.	Instructoras Educadores Reforzador	Participación activa de los educadores.
15 min	5	Lluvia de ideas: El comportamiento de los jóvenes en la institución y su relación con las habilidades sociales	Identificación de conductas problemáticas que evidencian los educadores	Instructoras Educadores Interrogatorio socrático Tiza líquida Pizarrón	Cartel con la lluvia de ideas de los educadores
10 min	6	Pautas para reforzar conductas socialmente habilidosas	Encontrar formas de solución.	Instructoras Educadores	Debate de soluciones
10 min	7	Cierre: ¿Qué me llevó de lo que aprendí hoy?	Evaluar el taller.	Educadores	Opinión sobre el taller.

Elaborado por: Ximena Gutiérrez y Elisa Puertas P.

#### **4.1.9 Programa de habilidades sociales y autocontrol de Goldstein adaptado**

A continuación se describe cada encuentro grupal, con sus respectivos objetivos, actividades, indicadores y las evaluaciones realizadas del mismo.

##### **4.1.9.1 Taller grupal N° 1 qué son las habilidades sociales**

**Tema:** Reglas del Grupo y Pasos de las Habilidades Sociales.

**Objetivo:** Crear un ambiente de trabajo por medio de dinámicas lúdicas, el cual permita una apertura a la explicación de conceptos y procedimientos del aprendizaje de las habilidades sociales.

**Desarrollo del Taller:**

**Presentaciones:** Se invita a los participantes a presentarse entre ellos por medio de una técnica de presentación. Se pide información adicional, como método para romper el hielo y obtención de material para la siguiente consigna: “Que les parece si cada uno de ustedes dice su nombre y alguna actividad que les guste hacer en su tiempo libre.”

**Encuadre:** Esclarecimiento de las horas y días de trabajo; el lugar; el número, duración y frecuencia de los talleres; para las normas del grupo se toma en cuenta las opiniones de cada integrante, se escribe en cartulinas lo propuesto:

- Participación de todos en el taller, por medio de la observación, evaluación en la representación de papeles y las reflexiones finales.
- Asistencia al grupo y evitar las faltas ya que cada falta significa una pérdida en el aprendizaje de una nueva habilidad.
- El no juzgar y respeto hacia sí mismos y los compañeros en el control de las burlas, golpes, insultos y apodos.
- Confidencialidad, es decir, lo que se trabaja en el grupo se quedará dentro del grupo.
- Se les explica que el grupo los participantes están para apoyarse unos con otros, para pensar y comportarse adecuadamente.

**Explicación de las actividades del grupo:** Se explica la importancia de las habilidades sociales y los alcances de la misma “En este grupo aprenderemos algunas formas para que puedan llevarse mejor con familiares, profesores y amigos”. Se nombran algunas habilidades sociales como: escuchar, comprender los sentimientos de los demás, resolver

el miedo, empezar el autocontrol, no entrar en peleas, es decir se les da a los participantes un enfoque general de lo que se aprenderá en el grupo.

**Descripción del aprendizaje de una habilidad social:** Se explica que las habilidades sociales se aprenden por medio de pasos; para ello se divide la habilidad social en subpasos para hacerla más fácil dentro del aprendizaje. Se describe los procedimientos específicos por medio de las siguientes técnicas cognitivo – conductuales para aprender las habilidades sociales a los participantes indicando que: “Es el mismo método que se utiliza cuando se aprende algo nuevo.”

Con el ejemplo de una habilidad o destreza que tengan los jóvenes se inicia marcando y apuntando a que sean ellos mismos quienes vayan identificando los pasos necesarios para adquirir y aprender una nueva habilidad. Es así, que se explica la importancia de un modelo en el que se pueda observar cómo se pone en práctica la habilidad (modelado), para luego practicarlo delante de quien me está enseñando (representación de papeles) y después recibir comentarios de las instructoras, como de mis compañeros sobre la actuación, y recibir aclaraciones acerca de las observaciones de los miembros del grupo si se ha seguido los pasos conductuales, con el fin de mejorar y motivar a seguir aprendiendo (retroalimentación); finalmente se les invita a practicar fuera del grupo por ejemplo: con una amiga, con alguien del colegio o alguien de su casa la habilidad aprendida.

**Tarea para la casa:** Se explica que en el grupo se mandan tareas a la casa y que estas tareas se llaman autorregistros: “el primer autorregistro es escribir el nombre de la persona con quien ensayarán la habilidad, el día, el lugar y se le pide a los participantes que tomen nota de su primer intento al aplicar la habilidad aprendida; que aprendan a registrar: “¿Cómo les fue?, ¿Qué pasó?, ¿Qué sintieron? y ¿Qué estaban pensando al momento de realizar la habilidad?”.

**Cierre del taller:** Se realiza una dinámica de cierre como premio por el trabajo realizado y se agradece a los participantes por la atención, motivándolos para el siguiente encuentro.

Por medio de la siguiente tabla se resume las actividades realizadas en el primer taller, el tiempo, las actividades con sus respectivas técnicas, los objetivos y el indicador verificable de cada una de las actividades:

**Tabla 8. Taller 1: ¿qué son las habilidades sociales?**

TIEMPO	Nº	ACTIVIDAD	OBJETIVO	RECURSOS / TÉCNICAS	INDICADORES/ MEDIOS DE VERIFICACIÓN
5 min	1	Bienvenida: Técnica de presentación.	Establecer rapport con los participantes.	Instructoras	Interés del grupo por la acogida.
10 min	2	Dinámica de presentación: Me pica.	Romper el hielo y aprenderse los nombres de los miembros del grupo.	Instructoras Participantes	Listos y animosos para trabajar
20 min	3	Establecimiento del encuadre.	Implementar reglas que proponen las instructoras en acuerdo con los participantes.	Cartulinas. Marcadores. <i>Feedback</i>	Participación y decisión de los participantes.
5 min	4	Propuesta de una salida como reforzamiento al grupo.	Enseñar a cumplir reglas conociendo sus ganancias.	Instructoras Participantes Reforzador	Animosos por ganarse el refuerzo al final de todos los talleres.
10 min	5	Lluvia de ideas:  Tema: Las habilidades sociales	Exponer el concepto de habilidades sociales y cómo nos ayudarán en el manejo intrapersonal e interpersonal.	Instructoras Participantes Interrogatorio socrático División en conductas moleculares	Cartel con la lluvia de ideas de los participantes
15 min	6	Explicación de los pasos de las habilidades sociales.	Describir los procedimientos específicos para aprender las habilidades sociales.	Marcador tiza líquida. Pizarrón.	Descripción escrita de los pasos a seguir en el aprendizaje de las habilidades
30 min	7	Utilizar técnicas de modelado, representación de papeles y retroalimentación.	Generar participación y ensayo de lo que es una habilidad y su uso en la vida diaria.	Pasos en cartulina. Instructoras Participantes refuerzo positivo	Modelado de las instructoras, participación conjunta con los participantes. Fotografías
5 min	8	Tarea para la casa: Registro de las	Enseñar a realizar las tareas como	Hojas de papel bon	Entrega de la tarea

		habilidades que se van aprender	una habilidad que sirve a lo largo de la vida.	Autorregistros	
10 min	9	Dinámica de Cierre: Prohibido reírse.	Enseñar a divertirse en el grupo como recompensa por el empeño y trabajo.	Instructoras Participantes Reforzador	Diversión y sentido de augusto en el grupo.
10 min	10	Cierre: ¿Cómo me sentí?, ¿Qué aprendí hoy?	Generar un ambiente de confianza. Evaluar el taller.	Generalización del adiestramiento	Opinión sobre su experiencia en el grupo.

Elaborado por: Ximena Gutiérrez y Elisa Puertas P.

#### 4.1.9.2 Taller grupal N° 2 mis primeras habilidades sociales

**Habilidades:** Presentarse y presentar a otras personas.

**Objetivo:** Aprender a establecer relaciones sociales por medio del aprendizaje de las habilidades: presentarse y cómo presentar a otros.

**Desarrollo del Taller:**

**Descripción de la revisión de la tarea:** Se inicia el taller preguntado a los participantes de cómo les fue con los autorregistros, por lo que se genera poca aceptación en la realización del mismo; sin embargo, se da retroalimentación a quienes traen y presentan al grupo su práctica de lo aprendido; se comprende esta actitud pero se motiva a la realización de la tarea como beneficio para ellos mismos. Antes de trabajar con la habilidad preparada se repasa y refuerza los conceptos de la sesión inicial, como son los pasos propuestos por (Goldstein, Sprafkin, Gershaw, & Klein, 1989), a través de la interacción de los jóvenes en el grupo.

**Explicación de los pasos:** Se les entrega un gafete con sus nombres para la realización de la dinámica que da hincapié a las habilidades de presentarse y presentar a otros. Se hace la explicación de los pasos que se deben seguir para presentarse y presentar a otros; se preparan carteles con los pasos para hablar en el pizarrón y se reparten impresiones con los pasos conductuales a todos los participantes, con el fin de generar atención y

retroalimentación hacia los compañeros que pasen en escena a representar una situación. Finalmente se hace una ronda en el grupo para que se comparta sobre la importancia de estas dos habilidades en su vida diaria.

Mientras los participantes compartían la importancia de estas habilidades, se pudo detectar que los miembros del grupo tenían ciertas creencias irracionales, que les han impedido actuar asertivamente, y surgió la necesidad de explicarles que las creencias, ideas y pensamientos influyen en la conducta, que el grupo debe centrarse en la interacción que existe entre lo que pensamos, la forma que sentimos y como nos comportamos. A continuación se les entregó unas preguntas para que los participantes las examinen y se les enseñó que por medio de estas preguntas pueden tener un control cognitivo sobre los pensamientos, sentimientos y comportamientos:

- ¿Qué estoy haciendo?
- ¿Qué estoy sintiendo?
- ¿En qué estoy pensando?
- ¿Qué me gustaría estar pensando?
- ¿Cómo quiero sentirme?
- ¿Qué quiero hacer?
- ¿Qué me está impidiendo hacer lo que quiero?

Se les sugiere que pueden traer contestadas esas preguntas para el siguiente taller.

Para la tarea a la casa se entrega la hoja de autorregistro de las habilidades aprendidas para que practiquen y las registren. Por ultimo se realiza una dinámica como recompensa por el trabajo realizado en el taller para pasar a una evaluación del mismo.

A continuación se resumen las actividades realizadas por medio del siguiente cuadro:

**Tabla 9. Taller 2: mis primeras habilidades sociales**

TIEMPO	N°	ACTIVIDAD	OBJETIVO	RECURSOS/ TÉCNICAS	INDICADORES/ MEDIOS DE VERIFICACIÓN
10 min	1	Revisión de la tarea.	Generar retroalimentación y refuerzo por las tareas realizadas.	Autorregistro Debate cognitivo <i>Feedback</i>	Participantes comparten lo que les pasó en la semana.
5 min	2	Entrega de gafetes con los nombres.	Proponer los gafetes como medio para presentarse y presentar a los miembros del grupo.	Gafetes. Lana. Tijeras. Impresiones	Cada joven busca su nombre y se lo coloca.
15 min	3	Dinámica de iniciación: Porque me llamo así.	Entablar contacto con los miembros del grupo.	Instructoras y participantes.	Listos y animosos para trabajar.
5 min	4	Propuesta de las alcancías en todas las sesiones.	Depositar aspectos positivos y negativos de situaciones que hayan experimentado en la semana.	2 Alcancías. Hojas de papel reciclado. <i>Feedback</i>	Interés por saber que colocar en cada alcancía.
15 min	5	Explicación de los pasos a seguir cuando se presenta.	Concientizar la importancia de la habilidad desde la cotidianidad de los participantes.	Pizarrón. Tiza líquida. Cartulinas con los pasos. Pasos conductuales impresos. Modelado	Los participantes repiten el modelado realizado por las instructoras.
15 min	6	Explicación de los pasos a seguir cuando se presenta a otra persona.	Concientizar la importancia de la habilidad.	Pizarrón. Tiza líquida. Cartulinas con los pasos representación de papeles en una situación siguiendo los pasos.	Los participantes realizan una dramatización siguiendo los pasos conductuales
20 min	7	Reflexión de cómo estas habilidades permiten un mejor desenvolvimiento.	Registrar los beneficios de poner en práctica la habilidad	Instructoras y participantes Hojas de papel bond. <i>Feedback</i>	Los participantes comparten opiniones y experiencias en el grupo.
10 min	8	Tarea para la casa: Registro de las habilidades aprendidas.	Practicar lo aprendido en espacios fuera del grupo.	Hojas de papel bond. Esferos. Autorregistros Autoevaluación	Entrega de los autorregistros.
			Divertirse en el		

15 min	9	Dinámica de Cierre: Veneno.	grupo como refuerzo por el empeño y trabajo.	Reforzador	Participantes tranquilos
10 min	10	Cierre: ¿Qué cosas nuevas aprendí hoy?	Evaluar el taller.	Generalización del adiestramiento	Señalamientos positivos del taller.

Elaborado por: Ximena Gutiérrez y Elisa Puertas P.

#### 4.1.9.3 Taller grupal N° 3 la Escucha

**Habilidades:** Escuchar e iniciar una conversación.

**Objetivo:** Adquirir habilidades para escuchar e iniciar una conversación utilizando la relajación muscular.

**Desarrollo del Taller:**

**Descripción de la revisión de la tarea:** Se inicia el taller preguntado a los participantes si hubo algún inconveniente o dificultad referente a la tarea, hay más aceptación por parte de los miembros del grupo y dos de ellos la comparten; se sigue reforzando la ejecución de la tarea, y se registra las creencias irracionales de los participantes que compartieron la tarea y se les enseña a cambiar esas creencias por medio de la técnica doble y triple columna y se realiza *feedback* explicando el beneficio de modificar esas creencias para los participantes.

**Explicación de las actividades:** Se realiza el juego de inicio para pasar a la dinámica aprendiendo a escuchar, se pide cuatro voluntarios de los cuales uno se queda en el mismo lugar y los demás salen, se le lee una historia la cual tiene que contar al segundo voluntario y éste al tercero, y el tercero al cuarto voluntario; el último voluntario informa al grupo lo que ha recibido de información; mientras que en el grupo se discute lo que han podido observar contestando: “¿Qué escucharon, cómo escucharon?, ¿Se vieron a los ojos?, ¿Esperaron su turno para hablar?. ¿Compartieron lo que querían decir: opiniones, sentimientos, ideas, comentarios de lo que escucharon?”.

Se realiza la técnica de relajación de Jacobson por medio de la cual se bajan niveles de ansiedad y prepara a los participantes ante determinadas situaciones sociales. Se les

enseña a relajarse, a través de la tensión- distensión de los músculos para inducir imágenes por medio de situaciones donde se han sentido escuchados y cuando no se han sentido escuchados, además se hace una inducción de alguna situación en la que han tenido que iniciar una conversación y no han sabido cómo hacerla. Se comparte en el grupo la sensación de la relajación y se les explica que hay dos lugares (alcancías) en los que ellos pueden depositar los pensamientos que ellos creen que dispararon a las emociones o sentimientos ansiosas y relajantes.

Luego se realiza una explicación de la importancia de escuchar e iniciar una conversación; así como de los pasos que se deben seguir para cada una de las habilidades mediante la preparación de carteles en el pizarrón y la entrega de los pasos impresos a cada participante. Las instructoras realizan el modelado indicando cada paso que se está realizando; se pide al grupo una escena en la que se pone en prueba lo aprendido a través de la práctica en el grupo, se invita a voluntarios a intentarlo cumpliendo cada paso; con el fin de generar atención en los demás miembros del grupo y posteriormente dar retroalimentación a los compañeros que están en escena mediante el refuerzo social de halagos, aprobación y aliento.

**Tarea para la casa:** Se entrega la hoja del autorregistro de las habilidades aprendidas para que practiquen y las registren, se hace una motivación para que los jóvenes practiquen lo aprendido en la semana, ya sea en su medio familiar o escolar.

**Cierre del taller:** Se realiza una dinámica como recompensa por el trabajo realizado y como complemento de las habilidades aprendidas ya que se evidencia poco contacto visual en los participantes al efectuar la representación de papeles, finalmente se hace la evaluación del taller.

En el siguiente cuadro se sintetizan las actividades del taller con sus respectivos objetivos, técnicas e indicadores:

**Tabla 10. Taller 3: la escucha**

TIEMPO	Nº	ACTIVIDAD	OBJETIVO	RECURSOS/ TÉCNICAS	INDICADORES/ MEDIOS DE VERIFICACIÓN
5 min	1	Revisión de la tarea.	Generar retroalimentación y refuerzo por las tareas realizadas.	Instructoras y participantes. Técnica de la doble o triple columna	Participantes comparten lo que les pasó en la semana. Autorregistros
15 min	2	Dinámica Aprendiendo a escuchar	Identificar los aspectos positivos de escuchar y de sentirse escuchado	Cartulinas. Marcadores.	Listos y animosos para realizar la actividad.
15 min	3	Se realiza la relajación a los participantes.	Enseñar a relajarse, a través de la tensión-distensión de los músculos.	Instructoras y participantes. Cd música. Grabadora. Relajación de Jacobson	Sensación de relajación de los participantes Puntuaciones de los autorregistros
15 min	4	Explicación de los pasos a seguir cuando se escucha.	Concientizar la importancia de la habilidad en el contexto de los participantes.	Marcador tiza líquida. Pizarrón. Pasos en cartulina. Pasos conductuales impresos para cada joven Modelado	Los participantes están atentos a la conducta verbal y motora de las instructoras
15 min	5	Explicación de los pasos a seguir cuando se inicia una conversación.	Concientizar la importancia de la habilidad.	Marcador tiza líquida. Pizarrón. Pasos en cartulina. Representación de los papeles	Los participantes realizan una actuación con los pasos conductuales aprendidos de las dos habilidades
20 min	6	Reflexión de cómo estas habilidades ayudan en la vida diaria.	Registrar los beneficios de poner en práctica la habilidad	Instructoras y participantes. Feedback	Compartir opiniones y experiencias en el grupo.
5 min	7	Tarea para la casa: Registro de las habilidades aprendidas	Practicar lo aprendido en espacios fuera del grupo.	Hojas. Esferos. Autorregistros	Entrega de las hojas con los autorregistros.
15 min	8	Dinámica de Cierre: Contactando	Establecer contacto visual como un factor no verbal.	Instructoras y participantes. Modelado	Listos y animosos para la dinámica
10 min	9	Cierre: ¿Cómo me siento?, ¿Qué aprendí	Evaluar el taller.	Participantes Generalización del	Los jóvenes tranquilos y relajados.

		hoy?		aprendizaje.	
--	--	------	--	--------------	--

Elaborado por: Ximena Gutiérrez y Elisa Puertas P.

#### 4.1.9.4 Taller grupal N°4 aprendiendo a ser el director de mi propia vida

**Tema:** Empezar el autocontrol.

**Objetivo:** Establecer concientización de los beneficios a largo plazo mediante el entrenamiento del autocontrol.

##### **Desarrollo del Taller:**

**Descripción de la revisión de la tarea:** El taller empieza con la dinámica de iniciación como apertura a la habilidad; luego se pregunta los jóvenes sobre la realización de la tarea y se inicia explicando la relación de las tareas con el autocontrol, la sensación de placer a corto plazo y la introducción de una visión a largo plazo con la búsqueda de beneficios en conjunto con los jóvenes.

**Explicación de las actividades:** Se dan ejemplos sobre la necesidad de una visión de autocontrol a largo plazo y no momentánea: “como cuando uno está enfermo por más dolor y malestar que nos cause en el presente, es necesario la aplicación de una inyección para sentirnos mejor, pero si evitamos la inyección por el dolor momentáneo que me puede producir, es probable que no me cure y siga aumentando mis malestares”. Así mismo, “un dolor de muela que me molesta, duele y que es necesario ir al dentista, si yo evito ir al dentista probablemente no vea las consecuencias a futuro de lo que me podría pasar pero si decido ir al dentista por más malestar que me produzca en ese instante, tan solo será por ese momento porque sé que esto me curará y así evitaré una recaída o incluso alguna circunstancia más perjudicial a futuro”. De igual manera se propone “si en un grupo de personas el encargado les dice a los participantes que tienen un premio de un chocolate, pero que si esperan a que el regrese de hacer algo se ganarán dos chocolates y se les pregunta a los jóvenes: ¿qué harían en este caso?”.

Con esto se marca un comienzo para que ellos propongan ejemplos de su vida diaria cuando han postergado hacer las cosas por tener un placer momentáneo sin fijarse a largo plazo los beneficios que se están perdiendo por vivir lo fugaz y no saber esperar y posponer. Con estos ejemplos se da una explicación de los pasos para tener autocontrol mediante la preparación de carteles en el pizarrón y entrega de impresiones con los pasos correspondientes propuestos por (Goldstein, Sprafkin, Gershaw, & Klein, 1989):

- Concéntrate en lo que sucede en tu cuerpo, esto te ayudará a saber si vas a perder el control. (¿Estás en tensión, enfadado, acalorado, agitado?)
- Piensa en lo que ha pasado para que te sientas así. (Ten en cuenta los pensamientos).
- Piensa en la forma de poder recuperar el control de ti mismo. (Tranquilízate; cuenta hasta 10; recupera la calma; haz alguna otra cosa).
- Escoge la mejor forma de controlarte, y ponla en práctica.

Se propone recursos para escoger una mejor forma de mantener autocontrol por lo que se enseña la técnica del semáforo; consiste en asociar los colores del semáforo con las emociones y la conducta que se tiene, por lo que el rojo significa pararse, es decir cuando se identifica la emoción ya sea de rabia, agresión, nervios, etc. la persona tiene que parar así como cuando un carro se detiene en la luz rojo del semáforo, y analizar que se está diciendo a sí mismo, que autoverbalizaciones tiene, que imágenes vienen a su mente, que atribuciones se hace y que autoobservaciones registra. Amarillo es pensar, es decir, después de detenerse es el momento de pensar en soluciones y consecuencias, e identificar lo que se está sintiendo. Verde es buscar la mejor solución y dar el paso de hacerlo.

Luego se pide al grupo una escena de los ejemplos tratados en la que se pone en práctica en el grupo, se pide voluntarios a intentarlo para que cumplan cada paso y posteriormente dar retroalimentación a los compañeros que están en escena mediante el refuerzo social de halagos, aprobación y aliento.

**Tarea para la casa:** Se entrega una hoja con la técnica del semáforo de manera que busquen una situación vivida en la que pudiesen emplear el autocontrol, esta actividad se

realiza en el grupo, mientras se envía un autorregistro de la habilidad aprendida para que practiquen en el ámbito familiar, personal y escolar

**Cierre:** Se realiza una dinámica como recompensa por el trabajo realizado y como complemento de la habilidad aprendida por el déficit de autocontrol que manejan los participantes, y finalmente se hace la evaluación del taller.

A continuación un resumen de sus actividades:

**Tabla 11. Taller 4: aprendiendo a ser el director de mi propia vida**

TIEMPO	Nº	ACTIVIDAD	OBJETIVO	RECURSOS/ TÉCNICAS	INDICADORES/ MEDIOS DE VERIFICACIÓN
10 min	1	Dinámica de iniciación: Frasas graciosas.	Preparar al grupo para trabajar la nueva habilidad.	Instructoras y participantes.	Listos y animosos para trabajar
10 min	2	Revisión de la tarea: Planteamiento del autocontrol en las tareas	Propiciar una visión de las tareas con ganancia a largo plazo.	Instructoras y participantes. Autoobservación Autoevaluación	Comprensión del beneficio de las tareas. Entrega de los autorregistros
10 min	3	Ejemplos de autocontrol	Identificar con ejemplos sencillos la diferencia entre corto y largo plazo de las recompensas.	Cartulinas. Marcadores. Instructoras. Interrogatorio socrático	Comprensión personal con ejemplos básicos.
10 min	4	Ejemplos de autocontrol que propongan los jóvenes.	Relacionar los ejemplos anteriores con la vida diaria de los jóvenes.	Instructoras y participantes. Identificación de diálogos internos erróneos	Reflexión de cada uno en su vida diaria.
15 min	5	Explicación de los pasos a seguir para tener autocontrol.	Dar alternativas para mantener el autocontrol.	Marcador tiza líquida. Pizarrón. Pasos en cartulina. Modelado Representación de los papeles Pasos conductuales impresos para cada joven	Participantes comunican que si existen maneras para no perder el control
20 min	6	Técnica del semáforo.	Facilitar medios para mantener el autocontrol.	Hojas de trabajo Instructoras y participantes. Cartulina con el semáforo.	Entrega de autorregistros

20 min	7	Reflexión de cómo esta habilidad ayuda en la vida diaria.	Ensayar conductualmente la utilización de la habilidad.	Instructoras y participantes. Feedback	Los participantes comparten opiniones y experiencias en el grupo.
5 min	8	Tarea para la casa: Ejercicio del semáforo.	Practicar lo aprendido en espacios fuera del grupo.	Hojas de papel bond. Autorregistro Participantes.	Interés por aplicar afuera lo aprendido. Entrega de los autorregistros
10 min	9	Dinámica de cierre: Pistoletazo de salida.	Marcar la importancia del autocontrol en el juego.	Instructoras y participantes.	Listos y animosos para jugar.
10 min	10	Cierre: ¿Cómo me siento?, ¿Qué aprendí hoy?	Evaluar el taller.	Generalización del adiestramiento Participantes.	Los jóvenes se encuentran tranquilos y relajados

Elaborado por: Ximena Gutiérrez y Elisa Puertas P.

#### 4.1.9.5 Taller grupal N° 5 el amor hacia uno mismo

**Tema:** El Autoconcepto positivo.

**Habilidades:** Hacer un cumplido y demostrar deportividad después de un juego.

**Objetivo:** Crear en los jóvenes sentimientos de aceptación, aprecio hacia sí mismos, y valía personal para hacer uso de sus habilidades.

**Desarrollo del Taller:**

**Descripción de la revisión de la tarea:** Se pregunta a los participantes: “¿Cómo les fue con el autorregistro del semáforo?”; un joven comparte su autorregistro y como le ha funcionado en casa, otros jóvenes comparten la práctica de iniciar una conversación con la chica que les gusta, se les da un refuerzo material y social al grupo.

**Explicación de las actividades:** Se inicia con la explicación de los pasos conductuales de dar un cumplido, y se efectúa la dinámica de las cualidades en donde pondrán en práctica los pasos de dar un elogio, tendrán que elogiar a sus compañeros por medio de las cualidades que se imaginen que tienen los compañeros del grupo.

Después se marca la importancia de reconocer en cada uno su propia valía mediante el conocimiento y aceptación de sí mismos, por ello se les pide dibujar su silueta en la cual van a rellenar con todas las frases, pensamientos, sentimientos, cualidades y defectos. Se comparte con el grupo lo que sirve y lo que no sirve, lo que le gusta de él y lo que no le gusta; de modo que se vaya generando una aceptación a sí mismos. Se interviene con respecto a las distorsiones cognitivas que tengan de ellos mismos mediante el método socrático, generando un concepto de sí mismo más positivo que abarca lo corporal, lo mental y lo social.

Se propone el juego del dragón con el que se explicará la habilidad demostrar deportividad después de un juego. Se explican los pasos conductuales y como cada grupo debe realizarlo con cada miembro del otro grupo, buscando elogios frente al juego que se enfrentaron. Se entrega una hoja con el autorregistro de aprender a dar elogios para que la practiquen en su ambiente familiar o escolar.

**Cierre:** Se comparte en el grupo su experiencia, emociones y lo que aprendido, para la respectiva evaluación del taller.

El autoconcepto es una combinación de creencia, sentimientos y actitudes que los adolescentes tienen de sí mismos. Se realizó este taller, ya que los participantes mostraban un autoconcepto negativo y una baja autoestima. En el siguiente cuadro se especifica las actividades realizadas para incrementar el autoconcepto positivo:

**Tabla 12. Taller 5: el amor hacia uno mismo**

TIEMPO	N°	ACTIVIDAD	OBJETIVO	RECURSOS/ TÉCNICAS	INDICADORES/ MEDIOS DE VERIFICACIÓN
10 min	1	Revisión de los autorregistros	Generar retroalimentación y refuerzo por las tareas realizadas.	Instructoras y participantes. Autorregistro	Participantes comparten lo que les pasó en la semana. Entrega de los autorregistros
10 min	2	Dinámica de iniciación: Mi animal favorito.	Autodescubrir valores y creencias personales.	Participantes Autoevaluación Autobservación Interrogatorio socrático Reestructuración Cognitiva	Listos y animosos para trabajar.
10 min	3	Explicación de los pasos de hacer un cumplido.	Concientizar la importancia de la habilidad.	Instructoras y participantes. Cartulinas de los pasos. Pasos conductuales impresos para cada joven	Instructoras explican los pasos en la pizarra.
20 min	4	Dinámica de las cualidades.	Identificar en los demás aspectos positivos.	Hojas papel bond. Esferos. Reforzador	Mediante la dinámica se representa los pasos de hacer un cumplido
15 min	5	Relleno de la silueta.	Identificación de sí mismo por medio del dibujo.	Papelógrafos. Marcadores. Participantes. Cinta. Definición Semántica	Expresión del dibujo de sí mismos en los papelógrafos
10 min	6	Explicación de Autoconcepto y de las distorsiones cognitivas	Relacionar la imagen corporal con las relaciones sociales, pensamientos y sentimientos hacia sí mismos.	Marcador tiza líquida. Pizarrón. Hojas papel bond. Autoverbalizaciones positivas.	Instructoras explican la importancia del Autoconcepto en la pizarra.
15 min	7	Juego: El dragón	Conseguir crear un clima relajado de distensión, favorecer la coordinación y la comunicación del grupo.	Retazos de tela. Participantes. Extinción	Se divide en dos grupos donde se encuentran listos y animosos para el juego.
20 min	8	Practicar y reflexionar mediante el	Concientizar la importancia de elogiar a los demás	Instructoras y participantes. Cartulinas de los	Explicación de los pasos y práctica por grupo de la

		juego los pasos de la habilidad 33	después de un juego.	pasos. <i>Feedback</i>	habilidad después del juego.
5 min	9	Tarea para la casa: Registro de las habilidades aprendidas.	Practicar lo aprendido en espacios fuera del grupo.	Hojas con los autorregistros.	Entrega de las hojas con los autorregistros.
5 min	10	Cierre: ¿Qué aprendí hoy?	Evaluar el taller.	Participantes. Generalización del adiestramiento	Los jóvenes tranquilos y relajados

Elaborado por: Ximena Gutiérrez y Elisa Puertas P.

#### 4.1.9.6 Taller grupal N° 6 el autorrefuerzo

**Habilidad:** Autorrecompensarse.

**Objetivo:** Enseñar la habilidad de autorrecompensarse, por medio de las técnicas del autorrefuerzo para que los participantes logren poner en práctica las habilidades sociales.

**Desarrollo del Taller:**

**Explicación de las actividades:** Se inicia con la revisión de las tareas, se pregunta si han tenido alguna dificultad, la mayoría de participantes no han podido realizar la tarea por actividades escolares que han tenido que hacer, se comprende la situación y se motiva a que sigan realizando estos autorregistros para beneficio de sí mismos. Se trabaja con el autorregistro de un participante que comparte la práctica de dar un elogio, donde las instructoras percatan una creencia irracional y se le enseña al participante hacer un debate cognitivo por medio de la siguiente técnica: el dialogo de las dos sillas entre lo racional e irracional. Se le pidió al participante que se siente en una silla y se le explica que es la silla de la razón y que debe decir una creencia racional y decir de 0 a 100 cuanto cree en ella. Después se le pidió que se cambie de silla y que ataque su creencia racional de forma energética. En seguida se le pidió que vuelva a la primera silla (la racional) que responda con fuerza a la creencia irracional, y que arme una lucha entre su creencia racional y la irracional. Para cerrar el debate cognitivo se le explicó que lo que estaban pensando le causa esos sentimientos de ira.

Posteriormente, se realiza la dinámica de iniciación para hablar del tema del taller y los pasos que se realizan para esta nueva habilidad de autorrecompensarse mediante la explicación en la pizarra y la entrega de los pasos impresos propuestos por (Goldstein, Sprafkin, Gershaw, & Klein, 1989):

- Piensa si has hecho algo que merezca una recompensa. (Deberá tratarse de algo en lo que has tenido éxito o de algún aspecto en el que hayas mejorado).
- Piensa en lo que podrías decir para recompensarte. (Emplea el elogio, aprobación o aliento).
- Decide sobre lo que podrías hacer para autorrecompensarte. (Podrías comprarte algo, ir a algún sitio o aumentar o disminuir una actividad).
- Recompénsate a ti mismo. (Hazlo y dilo).

Para lograr el aprendizaje de la habilidad se propone trabajar en el grupo una lista personal de las cosas que mejor le hagan sentir, lo más bonito y chévere de la vida, se les pide que: “a esta lista se le debe hacer más grande utilizando lo siguiente”:

- Si hay una idea que está general se la va hacer más específica, es decir, si se pone ver televisión, se especificará el tipo de programa, canal y horario que más le guste ver.
- Los órganos de los sentidos (tacto, gusto, olfato, vista y oído), es decir con el tacto lo que más le gusta por ejemplo: “un rico masaje” o “bañarme con cariño”. Se pregunta: “¿Qué más se les ocurre?”.
- Se debe sacar las ideas insalubres, como las que nos causa daño a mí y a otras personas, por ejemplo: “para esta actividad no necesitamos fumar, tomar o agredir a otras personas”.
- Escribir palabras que nos gustaría decirnos a nosotros mismos, es decir, palabras que yo me diría con amor y cariño para mí mismo, por ejemplo: “muy bien hecho Elisa”

- Escribir reforzadores con la mente también llamados reforzadores encubiertos mediante la conexión entre el cuerpo y mente en el viaje imaginario hacia algún lugar que más nos guste, o que más tranquilidad nos genere.
- Escribir un refuerzo-acción hacia conductas, por ejemplo jugar fútbol.

Las instructoras se percatan que los participantes colocan en su lista de reforzamiento algunos reforzadores insalubres y se les dice: “Chicos tratarme bien a mí mismo no es robar plata y con esa plata fumarme droga y comprar cosas, eso parecería tratarme bien a mí mismo pero no lo es, ya que se está viendo a corto plazo no se está viendo más lejos que eso, es tratarme bien hoy y ganarme la cárcel mañana”. Esto ayudó a reflexionar y limpiar la lista de reforzadores.

Se hace una reflexión entre la relevancia de la autorrecompensa y el autorrefuerzo como formas específicas de autocontrol donde el adolescente da validez a su propio rendimiento y suministra autorrecompensas por el desempeño esperado; es importante que los participantes aprendan asumir el control de sus conductas y que proporcionen sus propias recompensas, a pesar de que el resultado no fuese el esperado; esta técnica es una alternativa a los refuerzos sociales que no siempre son dados.

Se hace la siguiente actividad de la flor, la cual se entrega una hoja donde tienen que llenar los pétalos de la flor con sus cualidades, en las hojas de la flor las cualidades que deseen incrementar y en la raíz de la flor las motivaciones para que esta flor siga creciendo. Se entrega las hojas de la tarea con los autorregistros para que pongan en práctica el autorrefuerzo en todo momento. Finalmente se hace el cierre compartiendo en el grupo su experiencia, emociones y lo que aprendido en el taller.

El autorrefuerzo es la clave para que las conductas de los participantes se mantengan, a continuación una descripción del taller con sus respectivas actividades:

**Tabla 13. Taller 6: el autorrefuerzo**

TIEMPO	Nº	ACTIVIDAD	OBJETIVO	RECURSOS/ TÉCNICAS	INDICADORES/ MEDIOS DE VERIFICACIÓN
10 min	1	Revisión de la tarea enviada.	Generar retroalimentación y refuerzo por las tareas realizadas.	Instructoras y participantes. Feedback Debate cognitivo	Los participantes comparten lo que les pasó en la semana.
10 min	2	Dinámica de iniciación: Técnica de la salida.	Preparar a los participantes para el aprendizaje.	Instructoras y participantes.	Listos y animosos para trabajar.
10 min	3	Explicación de los pasos de la habilidad autorrecompensarse y la relación con el autorrefuerzo.	Concientizar la importancia de la habilidad.	Marcador tiza líquida. Pizarrón. Pasos conductuales impresos.	Instructoras explican los pasos en la pizarra.
10 min	4	Realizar la actividad de Autorrefuerzo a través de una lista	Lograr un conocimiento de sí mismo para reforzar conductas socialmente adecuadas	Instructoras y participantes. Hojas. Esferos. Pizarrón. Tiza líquida.	Los Participantes se muestran interesados por realizar la actividad. Los autorregistros
10 min	5	Ampliar la lista por medio de otros refuerzos.	Detallar los refuerzos que pueden generar un mejor autorrefuerzo.	Esferos. Hojas. Participantes. Interrogatorio socrático	Identificación de otros recursos que pueden emplear.
10 min	6	Reflexión sobre el Autorrefuerzo	Propiciar un aprendizaje de los beneficios de autorreforzarse	Autorreforzador	Instructoras explican la importancia de autorreforzarse.
5 min	7	Tarea para la casa: Aplicar la habilidad	Practicar lo aprendido en espacios fuera del grupo.	Hojas de la tarea. Autorregistro Participantes.	Entrega de las hojas con los autorregistros.
10 min	8	Dinámica de la Flor	Identificar motivaciones personales.	Instructoras y participantes. Hojas con una flor impresa. Refuerzo social	Entrega de las hojas y realización de la actividad.
10 min	9	Cierre: ¿Qué aprendí hoy?	Evaluar el taller.	Generalización del adiestramiento	Participantes tranquilos y relajados

Elaborado por: Ximena Gutiérrez y Elisa Puertas P.

#### **4.1.9.7 Taller grupal N° 7 el mundo de las emociones**

**Habilidades:** Conocer los propios sentimientos y comprender los sentimientos de los demás.

**Objetivo:** Conocer e identificar los componentes corporales de las emociones para fomentar la empatía.

#### **Desarrollo del Taller:**

**Explicación de las actividades:** Se inicia con la revisión de las tareas, se da un refuerzo material a los jóvenes que comparten su autorregistro y al grupo un refuerzo social. Se presentan diferentes imágenes que reflejan una emoción específica, mediante una ronda los jóvenes van identificando las expresiones corporales que presenta cada imagen.

Se les informa que se va a trabajar con el reconocimiento de tres emociones, se les entrega un autorregistro para pedirles una experiencia o un evento de una situación en donde se hayan sentido enojado/ con miedo/ con vergüenza, pero que no sea tan intensa o dolorosa, tan solo una situación que sea manejable y suave; se pregunta: “¿Cuánto puntuaría este evento sobre 100? A estas situaciones se puntúa sobre 100, y posteriormente se le va quitando peso al puntaje sobre 100 utilizando la degradación del estímulo en distancia, forma, tamaño, número y cantidad, se les pide que pueden jugar con estos factores para disminuir el puntaje y quedarnos en una situación degradada no más de 20 puntos, para ello se les enseña a que encuentren algo que sea lo más bajo posible, presentándolo en una situación más suave; preguntado ¿Cómo transformarías en algo más suave y cuánto puntuaría?

Uno de los ejemplos es el que se realiza en la ilustración 5:

EMOCIÓN	SITUACIÓN	PUNTAJE 100	PUNTAJE DEGRADADO
Ira	Cuando espero más de una hora a que una persona llegue.	50	20 ¿Y si en vez de que se atrase una hora, se atrasa 10 min?

### **Ilustración 5. Autorregistro de la degradación de un estímulo**

Elaborado por: Ximena Gutiérrez y Elisa Puertas P.

A continuación se les explica que se realizará una relajación por lo que tendrán que ubicarse lo más cómodos posibles y escoger una emoción de las tres emociones que deseen identificarlas; se prepara con la respiración y relajación del cuerpo para luego trabajar con la imaginación donde adrede se va a poner en escena la situación degradada, y se les dice: “será como una foto esa escena y una vez que se la tenga en la cabeza se empezará a concentrar en el cuerpo, registren qué sienten en el cuerpo, en que parte y en dónde lo sienten; será incomodo sentirla y molestará un poquito, sin embargo, esto nos servirá para aprender a identificarla”; después se relaja, se descansa y se abre los ojos. Posteriormente se va a pedir que identifiquen en una hoja con el mapa corporal de frente y de espalda lo que sintieron en el cuerpo; para compartir en el grupo lo que conoció y comprendió de la emoción.

Se reflexiona sobre la percepción emocional intrapersonal, es decir, el reconocer en mí mismo las emociones y sentimientos que experimento y también como en el rostro de las otras personas puedo reconocer las emociones de manera que aprendan la empatía con los demás. De esta manera, se propone una explicación de los pasos conductuales para comprender los sentimientos de los demás, y se pide poner en práctica mediante el trabajo que se realizó; por lo que en parejas realizarán los pasos, se comparte sus expectativas, sensaciones sobre la actividad de la relajación.

Se entrega las hojas de la tarea con los autorregistros para que pongan en práctica las habilidades aprendidas y la relajación. Finalmente se evalúa el taller compartiendo en el grupo su experiencia, emociones y lo que aprendido.

Si los participantes logran identificar las emociones en su cuerpo, podrán entender las emociones de los demás y saber cómo manejarlas, a continuación un cuadro con sus acciones:

**Tabla 14. Taller 7: el mundo de las emociones**

TIEMPO	Nº	ACTIVIDAD	OBJETIVO	RECURSOS/ TÉCNICAS	INDICADORES/ MEDIOS DE VERIFICACIÓN
5 min	1	Revisión de la tarea enviada.	Establecer autocontrol por medio de la retroalimentación y refuerzo.	Instructoras y participantes.	Los participantes comparten lo que les pasó en la semana.
10 min	2	Presentación de fotos con emociones	Dar a conocer una identificación corporal de las emociones	Fotos con las emociones	Describen la emoción de cada foto.
10 min	4	Explicación de los pasos a seguir para conocer los propios sentimientos.	Concientizar la importancia de la habilidad.	Tiza líquida. Pizarrón. Pasos en cartulina.	Instructoras explican los pasos en la pizarra.
10 min	5	Realizar una lista de tres emociones.	Poder identificar emociones que se dificultan reconocer.	Participantes. Hojas de trabajo. Esferos.	Se muestran interesados por realizar la actividad.
10 min	6	Explicación de la emoción/situación/ puntaje 100 y puntaje degradado	Buscar formas de degradar el estímulo.	Instructoras. Participantes. Pizarrón. Tiza líquida.	Identifican tres emociones que desean trabajar.
15 min	7	Relajación con la situación del puntaje degradado	Identificar en el cuerpo la emoción que se da frente a una situación	Instructoras. Participantes. Grabadora. Cd música.	Manifiestan aclaración mediante el reconocimiento de la emoción en el cuerpo.
10 min	8	Ubicar en el mapa corporal su emoción y compartir cómo se sintieron.	Reconocer en su propio cuerpo cuando se presenta una emoción	Hojas de silueta de frente y espalda	Entrega de las hojas con el mapa corporal.
		Explicación de los pasos de la	Ayudar a	Tiza líquida. Pizarrón.	Se explica los pasos en la pizarra.

10 min	9	habilidad: comprender los sentimientos de los demás.	fomentar la empatía en los jóvenes.	Pasos en cartulina. Modelado Representación de papeles	
10 min	10	Reflexión de cómo estas habilidades ayuda en la vida diaria.	Ensayar conductualmente la utilización de la habilidad.	Instructoras y participantes. <i>Feedback</i>	Retroalimentación y compartir opiniones y experiencias en el grupo.
5 min	11	Tarea para la casa: Realizar la relajación y autorregistrar las habilidades aprendidas	Practicar lo aprendido en espacios fuera del grupo.	Hojas del autorregistro.	Entrega de los autorregistros
5 min	12	Cierre: ¿Qué aprendí de mí mismo?	Evaluar el taller.	Participantes. Generalización del adiestramiento	Los jóvenes tranquilos y relajados

Elaborado por: Ximena Gutiérrez y Elisa Puertas P.

#### 4.1.9.8 Taller grupal N° 8 expresando mis sentimientos

**Habilidades:** Expresar los sentimientos y expresar afecto.

**Objetivo:** Aprender a expresar los sentimientos y expresar afecto.

**Desarrollo del Taller:**

**Explicación de las actividades:** Se inicia con la revisión de las tareas, se da un refuerzo material a los jóvenes que comparten su autorregistro y al grupo un refuerzo social. Se procede con la dinámica de iniciación como complemento de la habilidad expresar los sentimientos y expresar afecto.

Como introducción al entrenamiento de expresar los afectos, se empieza dialogando con los participantes acerca de las relaciones amorosas, y de las relaciones de odio que los participantes tienen. Con el fin de explicar a los participantes por qué se sienten atraídos o por qué no pueden aguantar a ciertas personas, se les enseña el principio del refuerzo: “Nos agradan aquellos que nos recompensan y aquellos que nos castigan no nos

agradan”. Y que los participantes tienen derecho de expresar la ira, pero también el amor, el afecto y el agrado.

Se realiza la explicación de los pasos conductuales que se deben seguir para ambas habilidades; se preparan carteles con los pasos para hablar en el pizarrón y se reparten impresiones con los pasos para expresar los sentimientos propuestos por (Goldstein, Sprafkin, Gershaw, & Klein, 1989):

- Concéntrate en lo que está sucediendo en tu cuerpo.
- Piensa en lo que ha sucedido para que te pongas así.
- Piensa en lo que sientes.
- Piensa en las distintas formas que conoces para expresar lo que sientes y escoge una de ellas. (Considera las alternativas prosociales, como hablar de lo que se siente, realizar una actividad física para que desaparezca la tensión, hablar acerca del objeto que produce esas sensaciones que sientes, alejarse de las situaciones emotivas, o posponer la actividad. Considerar cómo, cuándo, dónde y con quién se podrá expresar lo que sientes).

Con el fin de generar retroalimentación a los compañeros que pasen en escena a representar una situación propuesta por ellos. Finalmente se hace una ronda en el grupo para que se comparta sobre la importancia de estas dos habilidades en su vida diaria. Y para cerrar la sesión se pregunta qué tal les ha parecido el taller a los participantes y si tienen alguna duda de cómo poner en práctica la habilidad.

Para las tareas en la casa se entrega la hoja de autorregistro de las habilidades aprendidas para que practiquen y las registren. Finalmente se realiza la dinámica de cierre como recompensa por el trabajo realizado en los talleres y la evaluación mediante una ronda de opiniones y sentimientos dados en el taller.

Después de que los participantes han logrado reconocer sus emociones internamente, pueden expresar lo que sienten y como lo sienten. A continuación se detallan las actividades del taller “expresando mis sentimientos”:

**Tabla 15. Taller 8: expresando mis sentimientos**

TIEMPO	Nº	ACTIVIDAD	OBJETIVO	RECURSOS/ TÉCNICAS	INDICADORES/ MEDIOS VERIFICABLES
5 min	1	Revisión de Los autorregistros	Establecer autocontrol por medio de la retroalimentación y refuerzo.	Instructoras. Participantes.	Participantes comparten lo que les pasó en la semana. Por medio de los autorregistros
10 min	2	Dinámica de iniciación: Los masajes	Establecer contacto con el cuerpo por medio de las emociones	Participantes. Vendas.	Listos y animosos para trabajar.
20 min	3	Explicación de los pasos para expresar los sentimientos.	Concientizar la importancia de la habilidad.	Cartulinas. Marcadores. Pasos conductuales impresos	Instructoras explican los pasos en la pizarra.
20 min	4	Explicación de los pasos para expresar afecto.	Concientizar la importancia de la habilidad.	Instructoras. Participantes Pasos en cartulinas. Modelado	Los jóvenes se muestran interesados por realizar la actividad.
10 min	5	Reflexión de cómo estas habilidades ayuda en la vida diaria.	Ensayar conductualmente la utilización de la habilidad.	Instructoras y participantes. Representación de papeles Feedback	Retroalimentación y compartir opiniones y experiencias en el grupo.
5 min	6	Tarea para la casa: Autorregistro de las habilidades.	Practicar lo aprendido en espacios fuera del grupo.	Hojas de autorregistro.	Entrega de las hojas con los autorregistros.
20 min	7	Dinámica de Cierre: el gatito ciego	Divertirse en el grupo como refuerzo por el empeño y trabajo.	Instructoras Participantes. Vendas.	Entrega de las hojas y realización de la actividad.
10 min	8	Cierre: ¿Qué aprendí hoy?	Evaluar el taller.	Participantes. Generalización del adiestramiento	Participantes tranquilos y relajados

Elaborado por: Ximena Gutiérrez y Elisa Puertas P.

#### 4.1.9.9 Taller grupal N° 9 evitando los problemas con los demás

**Habilidad:** No entrar en peleas.

**Objetivo:** Capacitar a los adolescentes por medio de la relajación para que puedan evitar los problemas con los demás.

**Desarrollo del Taller:**

**Descripción de la revisión de la tarea:** Se inicia el taller preguntando a los participantes si han tenido problemas con la tarea, y que pase adelante el miembro del grupo que quiera compartir su autorregistro. El adolescente voluntario comenta que quiso poner en práctica la habilidad de expresar sentimientos, pero que su padre había reaccionado mal, porque había consumido alcohol y que le dio muchas iras la situación.

Se les explica a los participantes que la ira no está mal sentirla y que puede ayudar en muchas circunstancias, que aunque la gente les trate injustamente ellos pueden provocar sentimientos altamente apropiados saludables y útiles de desacuerdo e incluso de ira ante la conducta de ese alguien sin necesidad de condenar a la persona por esa conducta ni meterse en problemas.

Se trató de generar cambios en las filosofías que les están generando ira, explicándoles que esto no significa que tengan que aguantar pasivamente la agresión sino que podían expresarla de una manera asertiva. Para ello se pidió a los participantes que realicen una lista de porque la gente es injusta con los participantes. Se pidió a un voluntario que lea su lista, entonces se transmitió a los participantes que muchas oraciones escritas ahí eran creencias irracionales pero otras no lo eran, y se le pregunto al participante que porqué creía que eso era injusto por medio del interrogatorio socrático. Se le manifestó al participante que su exigencia de que los demás siempre deben ser justos era lo que le causaba malestar y que esa era una creencia irracional, ya que no todos somos iguales, que cada persona es distinta y que todos tienen el derecho de comportarse como quisieran y que así las personas le traten injustamente, él puede tolerar, soportar y superar eso por medio de reestructurar esas creencias.

**Explicación de las actividades:** El taller se inicia con la descripción de los pasos conductuales de la habilidad no entrar en peleas entregando a los participantes los pasos

impresos y se realiza el modelado de parte de las instructoras (Goldstein, Sprafkin, Gershaw, & Klein, 1989):

- Detente a pensar porqué quieres pelearte.
- Piensa en lo que quieres que suceda después de la pelea.
- Piensa en otras formas de conseguir lo que quieres.
- Elige la mejor forma para resolver la situación y ponla en práctica.

Luego se realiza el ensayo conductual, para ello se pide un voluntario que describa una situación de su vida en la que el empleo de la habilidad le fuera útil, a continuación se elige al coautor. Se pide al participante que lea en voz alta los pasos conductuales que va a representar y a los demás miembros del grupo que estén pendientes de todas las conductas que el actor realice. Luego de la actuación se ofrece a los participantes un refuerzo por su esmero y su colaboración.

Posteriormente se comenta brevemente la importancia de hacer los ejercicios de relajación y su utilidad en el acompañamiento de esta habilidad. Las instructoras explican que la relajación es una herramienta de autocontrol que les permiten enfrentar situaciones de estrés. Cómo una opción de relajarse se les enseña el entrenamiento en visualización guiada que se realizó con todos los participantes, en un ambiente tranquilo, sin ruidos, libre de distracciones, y se les solicito antes de empezar la técnica que valoraran la ira de 0 a 100 sentida en ese momento antes de realizar la visualización.

Se les explica a los adolescentes que cuando vayan a poner en práctica ésta técnica la ropa y el calzado deben ser cómodos para que no opriman, ni molesten la atención generadas en el cuerpo durante la relajación. Se les pide que tomen la posición en donde más cómodos se sientan ya sea tumbados o sentados, se les indica que cierren los ojos y que empiecen practicando la relajación muscular progresiva, identificando la tensión y relajación en cada zona del cuerpo, junto a las sensaciones que se producen en cada momento. Luego de esto se les da la consigna de que imaginen un escenario tranquilizador y se les dijo lo siguiente:

### Visualización guiada

Estas bajando una larga escalera que te conduce a una playa preciosa y abierta. Parece casi desierta y se pierde en la distancia, más allá de tu vista. La arena es muy fina y clara de aspecto casi blanco. Pisa la arena con los pies desnudos y la sientes entre los dedos. Resulta muy agradable caminar lentamente por esta bella playa. El sonido de las olas del mar es tan tranquilizador que te ayuda a relajarte. Observa las olas como vienen y van, llegan lentamente, rompen al llegar a la playa, luego retroceden lentamente. El mar tiene un precioso tono azul, un matiz de azul que relaja con solo mirarlo. Contempla la superficie del mar hasta el horizonte.

### Ilustración 6. Visualización guiada

Elaborado por: Ximena Gutiérrez y Elisa Puertas P.

Fuente: (Bourne & Garano, 2012)

Después de finalizar la visualización se les pidió que se preparen para abandonar el ejercicio, que conserven todos los beneficios que les aportan la relajación y se les entrega la ilustración 6, para que puedan practicarla en casa, cuando no quieran entrar en pelea con algún familiar. Además se revisa los cambios en las puntuaciones de ira antes y después de la relajación por medio del siguiente cuadro:

Situación	Puntuación antes de la relajación	Puntuación después de la relajación

### Ilustración 7. Autorregistro de la relajación

Elaborado por: Ximena Gutiérrez y Elisa Puertas P.

Y se les sugiere a los participantes utilizar este autorregistro en casa, cuando sientan ira y evaluarla después de utilizar la habilidad.

Finalmente se pide que escriban en el autorregistro como van a ensayar la habilidad. También, se hace hincapié en la utilidad de la técnica, del proceso a seguir, de sus

ventajas, del registro de la ira antes y después de poner en práctica la relajación, y si hay dudas acerca de cómo realizar la habilidad.

Además se refuerza a los participantes y se abre un espacio para que manifiesten cómo se sintieron y que tal les pareció el taller. Los adolescentes comunican sentirse más relajados, menos tensos y con predisposición a poner en práctica la habilidad.

**Tarea para la casa:** Se entrega el autorregistro para que pongan en práctica la habilidad aprendida.

Por medio del siguiente cuadro se resume el tiempo, las actividades con sus respectivas técnicas, los objetivos que se realizaron en este taller y el indicador verificable de cada una de las actividades:

**Tabla 16. Taller 9: evitando los problemas con los demás**

TIEMPO	Nº	ACTIVIDAD	OBJETIVO	RECURSOS/ TÉCNICAS	INDICADORES/ MEDIOS VERIFICABLES
5 min	1	Revisión de las tareas	Incrementar el autocontrol	Reforzadores Interrogatorio socrático Pizarra Marcadores Reforzadores	Los participantes modifican sus creencias irracionales
10 min	2	No entrar en peleas	Proporcionar una reflexión desde los aspectos cotidianos de beneficiarios	Representación de papeles Instigación conductual Moldeamiento Debate cognitivo	Que los participantes representen el papel siguiendo los pasos
20 min	3	Aplicación de la visualización guiada	Enseñar la visualización guiada	Relajación Reforzador encubierto	Que los jóvenes realicen de manera correcta la relajación.
10 min	4	Preguntar si hay dudas de cómo poner en práctica la habilidad social	Generar retroalimentación en el grupo	Feedback	Los jóvenes pueden explicar cómo poner en práctica la habilidad.

10 min	5	Adolescentes escriben como van a emplear la habilidad	Evaluar como los adolescentes van a llevar a cabo lo aprendido en el grupo	Generalización del adiestramiento	Los jóvenes comparten una situación donde van a llevar a cabo la habilidad con la capacidad de determinar los beneficios de la relajación.
5 min	6	Cierre: Se pregunta a los adolescentes cómo se sintieron y que aprendieron del taller	Evaluar el taller	Feedback	Participantes disminuyen su malestar.

Elaborado por: Ximena Gutiérrez y Elisa Puertas P.

#### 4.1.9.10 Taller grupal N° 10 resolviendo el miedo

**Habilidad:** Resolver el miedo.

**Objetivo:** Lograr el aprendizaje de identificar numéricamente las emociones para que los adolescentes puedan adquirir la habilidad de resolver el miedo.

**Desarrollo del Taller:**

**Descripción de la revisión de la tarea:** Se inicia el taller indagando sobre la realización de la tarea, y se pregunta a los participantes si alguien quiere compartir su autorregistro. Se refuerza a los miembros del grupo que participan. Y se hace hincapié en la importancia de registrar las habilidades en los autorregistros como parte del autocontrol y de las ventajas que esto conlleva.

**Explicación de las actividades:** La primera actividad del taller fue ejecutar la dinámica de inicio, para examinar los miedos de los participantes, se les pidió que escogieran a un miembro del grupo y le contaran a qué le tienen miedo y porqué. La actividad resultó difícil por lo que se utilizó el modelado para superar el rechazo a la dinámica.

En seguida, se entrega a los participantes la descripción de los pasos conductuales de la habilidad resolver el miedo, por medio de impresiones con los pasos propuestos por (Goldstein, Sprafkin, Gershaw, & Klein, 1989):

- Determina si te sientes asustado.
- Piensa en lo que te produce miedo.
- Dilucida si el miedo es real.
- Toma las medidas para reducir el miedo.

Se solicitó a los beneficiarios que empleen la habilidad “conocer los sentimientos” y que identifiquen si en realidad lo que sienten es miedo. Luego que establezcan las causas de sus miedos que las registren en el autorregistro. Posteriormente se le recomendó que hablaran con alguien de ese miedo y que se aproximen gradualmente a la situación temida. Por medio de la siguiente actividad:

Se pidió a los participantes que den ejemplos de situaciones que les han producido miedo, aclarándoles que no tiene que ser la situación más terrorífica, sino una menos significativa, ya que el grupo no es para revivir malestares sino para aprender a ser más asertivos.

Se ofreció explicación del sentimiento de miedo y de ansiedad como algo abstracto, subjetivo, al cual no lo podemos palpar, siendo una alternativa para poder ver su intensidad y así controlarlo, el darle un valor numérico para lograr evaluar la cuantía del malestar y así aplicar la habilidad. Se dibujó la ilustración 8 en el pizarrón y se la entregó a cada participante impresa, en la que existen valoren entre 0 y 100:



mucho a que los participantes identificaran que sus pensamientos están conectados con sus emociones y sus conductas.

A continuación se dio reforzamiento a los participantes y por medio de la retroalimentación se preguntó si había dudas y para la generalización de la habilidad se pidió a los participantes que escribieran en los autorregistros como poner en práctica la habilidad.

Para realizar un curso óptimo de habilidades sociales se trabaja una sesión acerca del miedo, ya que la mayoría de participantes no ponen en práctica las habilidades por temor o por ansiedad, se trata de perderle el miedo a la ansiedad y tolerar su presencia, a continuación las actividades realizadas en el presente taller:

**Tabla 17. Taller 10: resolviendo el miedo**

TIEMPO	Nº	ACTIVIDAD	OBJETIVO	RECURSOS/ TÉCNICAS	INDICADORES/ MEDIOS VERIFICABLES
5 min	1	Revisión de las tareas	Incrementar el autocontrol	Reforzador Pizarra Marcadores Reforzadores	Los jóvenes modifican sus creencias irracionales
5 min	2	Dinámica de inicio: El círculo del miedo	Motivar y preparar el ambiente de trabajo	Reforzador Extinción Modelado	Activación del miedo
10 min	3	Explicación de los pasos a seguir para resolver el miedo	Concientizar la importancia de la utilización de la habilidad	Pasos conductuales impresos Simplificación Valoración escalar Pizarra Marcadores Reforzadores	Que los jóvenes puedan describir los pasos conductuales y su importancia
10 min	5	Resolver el miedo	Proporcionar una reflexión sobre resolver el miedo desde los aspectos cotidianos de los beneficiarios	Representación de papeles Instigación conductual Moldeamiento Reestructuración cognitiva	Que los adolescentes representen el papel siguiendo los pasos
		Preguntar si hay			Los jóvenes

30 min	6	dudas de cómo poner en práctica la habilidad aprendida	Generar retroalimentación en el grupo	Feedback	pueden explicar cómo poner en práctica la habilidad
10 min	7	Jóvenes escriben como van a poner en práctica la habilidad	Evaluar como los adolescentes van a llevar a cabo lo aprendido en el grupo	Generalización del adiestramiento Hojas de papel bon Esferos	Los jóvenes comparten una técnica y una habilidad social que compartirán en su vida cotidiana.
5 min	6	Cierre: Se pregunta a los adolescentes cómo se sintieron y que aprendieron del taller	Evaluar el taller	Feedback	Participantes disminuyen su malestar.

Elaborado por: Ximena Gutiérrez y Elisa Puertas P.

#### 4.1.9.11 Taller grupal N° 11 yo puedo hacerlo

**Habilidad:** Determinar las propias habilidades.

**Objetivo:** Lograr la comprensión del estilo atribucional para que los participantes logren determinar sus habilidades propias.

#### **Desarrollo del Taller:**

**Descripción de la revisión de la tarea:** Se revisa la tarea de los miembros del grupo, y se pide un voluntario compartir su autorregistro, al leer la tarea las instructoras se percatan que hay algunas confusiones de las medidas de ansiedad de la tarea del participante y se le explica que cada situación tiene una medida diferente y que debe separar los sentimientos de las conductas que en el grupo va aprender esa habilidad y que el cambio está en la acción no en el sentimiento y que nunca se rechaza a la emoción. Las instructoras reestructuran cognitivamente la idea de espontaneidad de la conducta asertiva y se introduce la idea de que la persona asertiva es aquella que realiza una determinada conducta que tiene un riesgo social que tampoco le será tan fácil

ponerla en práctica y se dan ciertos ejemplos al respecto. Se refuerza al participante y se anima al resto de compañeros a ir dedicando más tiempo a las tareas.

**Explicación de las actividades:** Se empieza el taller con la dinámica de inicio, esta actividad consiste en proporcionar la discusión sobre las actitudes de los participantes frente al pensamiento - acción. El grupo se dividió en dos, un subgrupo defiende la necesidad de tomar rápidamente la vía de la acción, y el otro argumenta la necesidad de reflexionar antes de actuar. De cada subgrupo sale un participante como representante y se analizan las cogniciones que están tras estos comportamientos impulsivos.

A continuación se reparten los pasos conductuales de la habilidad del presente taller para así iniciar el modelado y la representación de papeles (Goldstein, Sprafkin, Gershaw, & Klein, 1989):

- Decide que habilidades podrías emplear.
- Piensa en lo que has hecho cuando intentaste usar estas habilidades.
- Recoge la opinión de los demás.
- Piensa en lo que has descubierto y decide como emplearás tus habilidades.

Pero para que los participantes logren adquirir esta habilidad se les enseñó acerca del pensamiento causal para que logren pasar de lo abstracto a lo concreto por medio de las siguientes actividades:

- Qué busquen algo exitoso que les ha pasado en la semana. Se trabajó la ruptura del filtro mental con los participantes que no encontraban ningún triunfo personal, se invitó a los jóvenes a pensar aristotélicamente (no existen efectos sin causas). Se explicó que esto no es al azar, sino, son cosas que están bajo su control.
- Se preguntó a los participantes cuales eran las causas percibidas de ese éxito y que hagan un listado. Y que dibujen en una gráfica de pastel según la importancia, el tamaño de cada causa. A los participantes que solo atribuían sus éxitos a causas externas se invitó a que sigan buscando y se le propuso que hay alguien más que aporte en ese éxito (juego de caliente caliente) con el objetivo de que se dé cuenta

que en el mismo está el éxito no solo en causas externas. Es decir, hacer atribución interna en los participantes y recalcarles que el control está al alcance de sus manos.

- Para lograr un incremento en el autocontrol se preguntó qué pasaría si ellos ponen más de los factores propios y que pondrían de cada uno para obtener más cosas positivas.

Se definió que es el estilo atribucional interno y externo y como por medio de estos pueden llegar a tener más control sobre sus vidas.

Luego, se realiza la representación de papeles con los voluntarios y se moldean las conductas poco asertivas en ese momento y se refuerzan las conductas prosociales. Posteriormente se efectúa la retroalimentación, la generalización grupal y la evaluación del taller.

**Tarea para la casa:** Hacer una lista con las cosas que van a realizar para obtener más éxitos y poner en practica la habilidad.

Los participantes suelen pensar que lo que les pasa es producto de causas externas, es por ello que se realizó este taller, para que los adolescentes conozcan que también hay causas internas y que ellos han participado en sus éxitos así como en sus fracasos, de esta manera al darse cuenta que hay más cosas que están bajo su dominio, incrementan su autocontrol. A continuación una descripción de las actividades del taller “Yo puedo hacerlo”:

**Tabla 18. Taller 11: yo puedo hacerlo**

TIEMPO	Nº	ACTIVIDAD	OBJETIVO	RECURSOS/ TÉCNICAS	INDICADORES/ MEDIOS VERIFICABLES
5 min	1	Revisión de las tareas	Incrementar el autocontrol	Reforzadores Pizarra Marcadores Reforzadores	Los participantes modifican sus creencias irracionales
5 min	2	Dinámica de inicio: Pensamiento y acción	Motivar y preparar el ambiente de trabajo	Reforzador Extinción	Listos y animosos para trabajar
10 min	3	Explicación de los pasos a seguir para determinar las propias habilidades	Concientizar la importancia de la utilización de la habilidad	Pasos conductuales impresos para cada joven Modelado Valoración escalari Pizarra Marcadores Reforzadores Simplificación	Los participantes evalúan de una manera realista sus capacidades de acuerdo a la experiencia que tengan
20 min	4	Determinar las propias habilidades	Proporcionar una reflexión sobre el porqué debemos determinar las propias habilidades desde los aspectos cotidianos de los jóvenes	Instigación conductual Moldeamiento	Que los adolescentes representen el papel siguiendo los pasos
10 min	5	Lluvia de ideas Tema: Cosas positivas que me han pasado	Enseñar el pensamiento causal	Interrogatorio socrático Definición semántica Autocontrol	Los jóvenes saben que las cosas no son por el azar que ellos modifican su ambiente
10 min	6	Dibujar un pastel	Enseñar el Estilo atribucional externo e interno	Reestructuración cognitiva Autocontrol Autorregistro	Los jóvenes saben diferenciar entre causales internos de causales externos
30 min	7	Preguntar si hay dudas de cómo poner en práctica la habilidad	Generar retroalimentación en el grupo	Representación de papeles Moldeamiento <i>Feedback</i>	Los jóvenes pueden explicar cómo poner en práctica la habilidad

10 min	8	Participantes piensan como van a poner en práctica la habilidad	Evaluar como los adolescentes van a llevar a cabo lo aprendido en el grupo	Generalización del adiestramiento Autorregistro	Los participantes comparten una técnica y una habilidad social que practicarán en su vida cotidiana.
5 min	9	Cierre: Se pregunta a los adolescentes cómo se sintieron y que aprendieron del taller	Evaluar el taller	Feedback	Participantes tranquilos y relajados.

Elaborado por: Ximena Gutiérrez y Elisa Puertas P.

#### 4.1.9.12 Taller grupal N° 12 enfrentarse con el enfado del otro

**Habilidades:** Enfrentarse con el enfado del otro.

**Objetivo:** Enseñar a los participantes estrategias asertivas para enfrentar la ira de los demás.

##### **Desarrollo del Taller:**

**Descripción de la revisión de la tarea:** Se inicia el taller con la revisión de los autorregistros del estilo atribucional interno, se refuerza a los participantes que han traído la tarea y a todos los miembros del grupo se les comenta que si conocen la causa pueden producir los efectos descritos en las tareas, es decir lograr los éxitos que se propongan.

**Explicación de las actividades:** La dinámica de inicio tiene el objetivo de exteriorizar los afectos positivos de los participantes. Las instructoras piden a cada joven pensar en una palabra que englobe un sentimiento que exteriorice lo mejor que cada uno tenga. Con esa palabra, cada participante deberá dirigirse al otro y acogerlo. Al ver que están listos para empezar el trabajo se les entregó los pasos conductuales impresos de la habilidad enfrentarse con el enfado del otro propuestos por (Goldstein, Sprafkin, Gershaw, & Klein, 1989):

- Escucha a la persona que está enfadada. (No interrumpas; mantén la calma).
- Intenta comprender lo que dice y siente la persona enfadada. (Haz preguntas para averiguar lo que no entiendas, repítelas para ti mismo).
- Decide si puedes hacer o decir algo que resuelva la situación. (Piensa en las distintas formas de tratar el problema. Puedes escuchar, ser comprensivo, hacer algo para corregir el problema, ignorarlo o ser asertivo).
- Si eres capaz, haz frente al enfado de la otra persona.

A continuación, los participantes observan el modelado de las instructoras y se les pide que asimilen esos modos de respuesta diferente y que se den la oportunidad de incorporarlos en su repertorio conductual. Se ensayó el modelado y la representación de papeles. Las instructoras modelan las respuestas asertivas.

Posteriormente se les ofreció un ejercicio para expresar la ira de manera asertiva, que podían utilizar para complementar esta habilidad por medio de las siguientes actividades:

- Describe la conducta que te molesto de la otra persona, no el motivo.
- Expresa tus sentimientos centrándote en la conducta y no en la persona.
- Especifica el cambio de conducta que aspiras de la otra persona.
- Señala las consecuencias positivas del cambio conductual y las negativas si no se produce ningún cambio.

Se realiza la retroalimentación grupal y la generalización del adiestramiento mandando el autorregistro para que practiquen la habilidad.

Los adolescentes de TESPAs constantemente deben enfrentarse a emociones negativas de los otros, es por ello que se ejecutó este taller con las siguientes actividades:

**Tabla 19. Taller 12: enfrentarse con el enfado del otro**

TIEMPO	Nº	ACTIVIDAD	OBJETIVO	RECURSOS/ TÉCNICAS	INDICADORES/ MEDIOS VERIFICABLES
5 min	1	Revisión de las tareas	Incrementar el autocontrol	Reforzador Reestructuración cognitiva Debate cognitivo Pizarra Marcadores Reforzadores	Los jóvenes modifican sus creencias irracionales
5 min	2	Dinámica de inicio: Yo te recibo con ternura	Motivar y preparar el ambiente de trabajo	Reforzador El juego Extinción	Listos y animosos para trabajar
20 min	3	Explicación de los pasos a seguir para Enfrentarse con el enfado del otro	Concientizar la importancia de la utilización de la habilidad	Pasos conductuales impresos Valoración escalar Pizarra Marcadores Reforzadores Simplificación Instructoras	Que los jóvenes puedan describir los pasos conductuales y su importancia
15 min	4	Enfrentarse con el enfado del otro	Proporcionar una reflexión sobre el enfrentarse al enfado del otro asertivamente desde los aspectos cotidianos de beneficiarios	Moldeamiento Representación de papeles	Que los adolescentes representen el papel siguiendo los pasos
15 min	5	Expresión de molestia/ desagrado/ disgusto	Enseñar estrategias para expresar asertivamente la ira	Hojas de papel bon Esferos Autorregistro	Los jóvenes comunican su emoción de una manera positiva
10 min	6	Preguntar si hay dudas de cómo poner en práctica las habilidades aprendidas	Generar retroalimentación en el grupo	Feedback	Los jóvenes pueden explicar cómo poner en práctica la habilidad
10 min	7	Jóvenes piensan como van a poner en práctica la habilidad	Evaluar como los adolescentes van a llevar a cabo lo aprendido en el grupo	Generalización del adiestramiento Autorregistro	Los jóvenes comparten una técnica y una habilidad social que practicarán en su vida cotidiana.

5 min	8	Cierre: Se pregunta a los adolescentes cómo se sintieron y que aprendieron del taller	Evaluar el taller	Feedback	Participantes tranquilos y relajados.
-------	---	---	-------------------	----------	---------------------------------------

Elaborado por: Ximena Gutiérrez y Elisa Puertas P.

#### 4.1.9.13 Taller grupal N° 13 defendiendo mis derechos

**Habilidad:** Defender los propios derechos.

**Objetivo:** Lograr la comprensión y el conocimiento del A-B-C de Albert Ellis para que los adolescentes puedan defender sus derechos.

**Desarrollo del Taller:**

**Descripción de la revisión de la tarea:** Se empieza el taller revisando las tareas y se pide a un miembro del grupo que comparta su autorregistro.

**Explicación de las actividades:** A continuación se hace una breve introducción de que es un derecho y que las creencias que los participantes tienen con respecto a sus derechos influyen en su manera de actuar y en la manera de cómo defienden tales derechos.

Se les pidió a los participantes identificar los derechos que creen que poseen en donde se les explicó como los demás violan sus derechos al igual que ellos mismos. Al escucharles hablar se lograban identificar sus creencias irracionales y se les recordó que los valores, las imágenes las expectativas, percepciones, atribuciones y autoverbalizaciones tienen una influencia directa con las conductas prosociales. Se les cuestiona si se han dedicado alguna vez a pensar en sus creencias a lo que contestaron que no. Y se les explica que se les va a enseñar cómo detectar estos pensamientos que sin darnos cuenta nos causan malestar y las instructoras presentan el A-B-C de Ellis en el pizarrón, empezando por C acotando que son los sentimientos y las conductas, A es la situación y B representa los pensamientos y que sin la presencia de ese pensamiento no

se tuvieran las conductas que se registran en C. Estos pensamientos suelen ser creencias irracionales y expresiones catastróficas. Se finaliza detallando la relación entre pensamiento, sentimiento y conducta, y que las creencias irracionales se pueden debatir y así cambiarlas, mientras controlen sus pensamientos podrán controlar su miedo, ira y emociones en general.

Luego se acotó que mientras sepan conocerse a sí mismos ellos podrán defender sus derechos. Y se hizo la entrega de los pasos conductuales de la habilidad, para la realización del modelado y la representación de papeles. Para el ensayo conductual se dividió a los participantes en parejas y se pidió que se inventen una situación en donde debían defender sus derechos y se les dio el guion del dialogo que debían seguir. Mientras que al resto del grupo se le dio la consigna que observara el comportamiento de los actores y que expresarán el tipo de comportamiento que tuvieron y si han seguido o no los pasos de la habilidad. Como estrategias de generalización las instructoras aclaran las dudas y se elogian las respuestas asertivas.

Para la retroalimentación se detalló que el cambio emocional es producto del cambio cognitivo. Los participantes comentan que no sabían identificar esa conexión y que ahora ya lo saben.

**Tarea para la casa:** Que llenen el autorregistro del A-B-C.

Los participantes tienen derechos y la mayoría de ellos no lo saben, uno de esos derechos es expresar lo que sienten sin humillar o rebajar a la otra persona; es decir, respetando sus derechos y los derechos de los demás. A continuación se describen las actividades del taller:

**Tabla 20. Taller 13: defendiendo mis propios derechos**

TIEMPO	Nº	ACTIVIDAD	OBJETIVO	RECURSOS/ TÉCNICAS	INDICADOR/ MEDIOS VERIFICABLES
5 min	1	Dinámica de inicio	Motivar y preparar el ambiente de	Reforzador Extinción	Listos y animosos para trabajar

			trabajo		
5 min	2	Revisión de las tareas	Incrementar el autocontrol	Reforzador	Los participantes modifican sus creencias irracionales
30 min	3	Dibujar el A-B-C de Ellis.	Enseñar el A-B-C	Pizarrón Marcadores Autorregistros	Los participantes pueden pescar sus pensamientos
20 min	4	Explicación de los pasos a seguir para defender los propios derechos.	Concientizar la importancia de la utilización de la habilidad	Pasos conductuales impresos Valoración escalar Pizarra Marcadores Reforzadores Simplificación Instructoras	Que los jóvenes puedan describir los pasos conductuales y su importancia
10 min	5	Preguntar si hay dudas de cómo poner en práctica las habilidades aprendidas	Generar retroalimentación en el grupo	Feedback	Los jóvenes pueden explicar cómo poner en práctica la habilidad
10 min	6	Jóvenes piensan como van a poner en práctica la habilidad	Evaluar como los adolescentes van a llevar a cabo lo aprendido en el grupo	Generalización del adiestramiento Autorregistro	Los participantes comparten una técnica y una habilidad social que practicarán en su vida cotidiana.
5 min	7	Cierre: Se pregunta a los adolescentes cómo se sintieron y que aprendieron del taller	Evaluar el taller	Feedback	Participantes tranquilos y relajados.

Elaborado por: Ximena Gutiérrez y Elisa Puertas P.

#### 4.1.9.14 Taller grupal N° 14 el abandono vs la finalización de un proceso

**Habilidad:** Arreglárselas cuando le dejan de lado.

**Objetivo:** Proveer a los participantes estrategias asertivas para resolver los sentimientos de soledad y abandono.

## **Desarrollo del Taller:**

**Descripción de la revisión de la tarea:** Se empezó el taller revisando los autorregistros del A-B-C y se pidió un voluntario para que pase al pizarrón y exponga su tarea. Se reforzó por la participación de los miembros del grupo. Y se dio la propuesta de que hagan todos los días estos registros.

**Explicación de las actividades:** La primera actividad está enfocada para que los participantes puedan detectar las diferencias existentes entre el abandono y una finalización de un proceso. Para ello se les pidió por medio de una lluvia de ideas ejemplos de diferencias. Y se concluyó que el abandono muchas veces es intempestivo, sorpresivo, violento; en cambio la terminación de un proceso es prevista, consensuada y no está cargada de violencia. Se explicó el pensamiento dicotómico y se les enseñó a pensar en grados.

Las instructoras registraban constantemente la necesidad de los participantes de estar acompañados, acogidos, vinculados, y para intervenir en esta problemática se les enseñó a desarrollar su autonomía por medio de aprender a ser ellos mismos su mejor compañía y que puedan sostenerse un poco más a sí mismos.

Se hizo hincapié en que una de las cosas que necesitan aprender es que si todas las relaciones son pasajeras y temporales la única relación permanente que van a tener en su vida es la relación consigo mismo: “como el único que me va acompañar a mí mismo toda la vida soy yo mismo necesito aprender a llevarme bien conmigo mismo y a tratarme bien a mí mismo, necesito aprender a ser mi mejor compañía y mi mejor apoyo”.

Para esto se les pidió que redacten una lista de cosas que puedan hacer cuando se sientan solos y donde puedan ser la mejor compañía para sí mismos. Los participantes compartieron las actividades que realizarán y fueron reforzados.

Después se entregó los pasos conductuales impresos de la habilidad “arreglárselas cuando te dejan de lado”. Se trabajó el modelado y la representación de papeles. Se

pusieron a prueba las distorsiones cognitivas en función del abandono en el ensayo de conducta.

Posteriormente se realizó la retroalimentación grupal, preguntando la diferencia entre abandono y finalización de un proceso y qué pueden hacer cuando se sientan solos y abandonados.

Para finalizar los participantes evalúan al taller, afirmando que es un lugar donde pueden ser escuchados sin ser juzgados ni criticados. Se refuerza la conducta y se da los señalamientos técnicos para su generalización en la cotidianidad de los participantes.

Dentro de este taller se enseña habilidades de afrontar el sentimiento de abandono de los participantes, para que cognitivamente lo resignifiquen y que conductualmente lo redireccionen, a continuación sus actividades:

**Tabla 21. Taller 14: el abandono vs la finalización de un proceso**

TIEMPO	Nº	ACTIVIDAD	OBJETIVO	RECURSOS/ TÉCNICAS	INDICADORES/ MEDIOS VERIFICABLES
5 min	1	Revisión de las tareas	Incrementar el autocontrol	Reforzador Reestructuración cognitiva Debate cognitivo Pizarra Marcadores Reforzadores	Los participantes modifican sus creencias irracionales
20 min	2	Realizar una lista de las diferencias entre abandono y finalización de un proceso	Exponer la diferencia entre abandono y finalización de un proceso	Lluvia de ideas Interrogatorio socrático Definición semántica Debate cognitivo Hojas de papel bon Esferos	Que los jóvenes sepan diferenciar y conceptualizar al abandono y a la terminación de un proceso
10 min	3	Explicación de los pasos a seguir cuando te dejan solo	Concientizar la importancia de la utilización de la habilidad	Pasos conductuales impresos para cada joven Modelado Simplificación	Que los jóvenes puedan describir los pasos conductuales y su importancia
			Proporcionar una	Interrogatorio	

30 min	4	Arreglárselas cuando lo dejan de lado	reflexión sobre la habilidad de enfrentar el rechazo desde los aspectos cotidianos de beneficiarios	socrático Representación de papeles Instigación conductual Autorregistros	Representen el papel siguiendo los pasos Que los jóvenes den soluciones para sí mismos cuando se sientan solos o los han echado de lado
20 min	5	Preguntar si hay dudas de cómo poner en práctica la habilidad social	Generar retroalimentación en el grupo	Feedback	Los jóvenes pueden explicar cómo poner en práctica la habilidad
10 min	6	Adolescentes escriben una lista de las cosas que pueden hacer para darse apoyo cuando se sientan solos.	Evaluar como los adolescentes van a llevar a cabo la habilidad enseñada	Generalización del adiestramiento Autorregistro Hojas de papel bon Esferos	Los jóvenes comparten una técnica y una habilidad social que compartirán en su vida cotidiana.
5 min	7	Cierre: Se pregunta a los adolescentes cómo se sintieron y que aprendieron del taller	Evaluar el taller	Feedback	Participantes tranquilos y relajados.

Elaborado por: Ximena Gutiérrez y Elisa Puertas P.

#### 4.1.9.15 Taller grupal N° 15 evaluando mis habilidades

**Tema:** Evaluación post –intervención.

**Objetivo:** Evaluar las habilidades sociales entrenadas, la ira y el autocontrol.

Una vez finalizada la fase de intervención, se llevó a cabo una nueva evaluación, se aplicó a los participantes del proyecto las mismas pruebas que se utilizaron en la fase de evaluación: el test de Goldstein, el STAXI y el CACIA, para evaluar las habilidades entrenadas y ver que produjo en su autocontrol y en su ira.

## **Desarrollo del Taller:**

**Descripción de la revisión de la tarea:** El inicio del taller fue dedicado a la revisión de los autorregistros. Como ya se anticipó la finalización del proceso, la mayoría de los participantes cumplieron con la tarea y se realizó una técnica cognitiva grupal, para ello se pidió a todos los participantes que cerraran los ojos y que recuerden vívidamente una situación que les produzca ansiedad y se fijen en la secuencia de pensamientos, sentimientos e imágenes que tuvieron lugar antes, durante y después de la fantasía. Se les pide que abran los ojos y que compartan al grupo estos aspectos y que se ayuden entre sí a reconocer sus estilos cognitivos incorrectos. Se le enseña a identificar las autoverbalizaciones negativas y a reevaluar esas verbalizaciones con más cuidado y racionalmente.

**Explicación de las actividades:** La evaluación post intervención se inició con la explicación a los participantes del grupo nuevamente el porqué de la aplicación de los tests al finalizar el proyecto y la importancia de los mismos. Se repartió los tests y se explicó la consigna, leyendo pregunta por pregunta de manera que todos los participantes fueron contestando iguales y al mismo ritmo.

Para la dinámica de cierre se entregó un autorregistro y se les pidió que respondieran a las siguientes preguntas:

- Quien soy yo: ¿cómo crees que eres tú? enumera todos tus valores, cualidades y habilidades, tus antivalores y defectos.
- Qué quiero ser: escribe que pretendes ser, ¿cuáles son tus metas objetivos, ilusiones?
- Cómo voy actuar para llegar hacer lo que quiero ser: indica cómo actuarás y te comportarás en tus estudios, tu trabajo, con tu familia, en las fiestas y en el tiempo libre.

Una vez concluida la reflexión personal compartieron con el grupo, se efectuó la retroalimentación y los reforzadores necesarios.

**Tabla 22. Taller 15: evaluando mis habilidades**

TIEMPO	Nº	ACTIVIDAD	OBJETIVO	RECURSOS/ TÉCNICAS	INDICADORES/ MEDIOS VERIFICABLES
5 min	1	Revisión de las tareas	Incrementar el autocontrol	Reforzador Reestructuración cognitiva Debate cognitivo Pizarra Marcadores Reforzadores	Los participantes modifican sus creencias irracionales
5 min	2	Explicación del proceso de post - evaluación	Describir el motivo de la evaluación	Pizarra Marcadores Reforzador	Los jóvenes aceptan la evaluación por medio de los Tests
20 min	3	Aplicación del test Aprendizaje Estructurado de las habilidades sociales	Registrar el cambio en las habilidades entrenadas	Copias de los test Esferos	Cambio en el déficit de 5 habilidades entrenadas
10 min	4	Aplicación del Test STAXI	Registrar el cambio en la ira	Copias de los test Esferos	Cambio en la Ira experiencia
20 min	5	Aplicación del Test CACIA	Registrar el cambio en el autocontrol	Copias de los test Esferos	Cambio en el elemento de autorrecompensa y en el autocontrol procesual.
5 min	6	Dinámica de cierre	Evaluar las habilidades entrenadas	Autorregistro esferos Participantes	Cambio en el estilo cognitivo y conductual de los participantes

Elaborado por: Ximena Gutiérrez y Elisa Puertas P.

#### **4.1.9.16 Taller grupal N°16 la despedida**

**Habilidad:** Compartir algo.

**Objetivos:**

- Realizar el cierre grupal y evaluar cómo se han sentido y que han aprendido en el curso.
- Enseñar a mantener las conductas prosociales a los participantes.

**Desarrollo del Taller:**

**Explicación de las actividades:** Se inicia el taller con la dinámica “Yo puedo compartir”. Se pide a los participantes que regalen algo subjetivo a sus compañeros, un sentimiento por ejemplo y porqué le regalan eso. Se reforzó a los participantes y luego se realizó la entrega de los pasos conductuales de la habilidad el compartir algo para realizar el modelado además de la representación de papeles y se contextualizó a la realidad de los participantes.

Posteriormente por medio de una lluvia de ideas se pidió a los participantes registrar cuáles han sido las ganancias que han sacado por medio de los talleres. Se les explicó a los participantes la importancia de las habilidades y se les recordó que para mantener esas ganancias había que aplicar las técnicas utilizadas en el curso. Asimismo, se realizó una reflexión con las siguientes preguntas: ¿Qué han ganado? ¿Qué han aprendido? Por medio del interrogatorio socrático, ya que esta técnica ayuda a los adolescentes a realizar sus propios descubrimientos. Las instructoras proporcionan *feedback* para clarificar algunos aspectos y se refuerza a los participantes.

Se pidió a los participantes que compartieran al grupo que habilidades han sido las más aceptadas por parte de ellos.

El grupo concluyó en lo agradable y beneficioso que ha sido el curso, agradeciendo a las instructoras y mostrando afecto se despidieron.

Por medio de las siguientes actividades se realizó el taller de despedida:

**Tabla 23. Taller 16: la despedida**

TIEMPO	Nº	ACTIVIDAD	OBJETIVO	RECURSOS/ TÉCNICAS	INDICADORES/ MEDIOS VERIFICABLES
5 min	1	Dinámica de inicio: Yo puedo compartir	Motivar y prepara el ambiente de trabajo	Reforzador Extinción	Listos y animosos para trabajar

10 min	2	Explicación de los pasos a seguir cuando compartes algo	Concientizar la importancia de la utilización de la habilidad	Pasos conductuales impresos Modelado Simplificación	Que los jóvenes puedan describir los pasos conductuales y su importancia
20 min	3	Compartir algo	Proporcionar una reflexión sobre el compartir desde los aspectos cotidianos de los beneficiarios	Instigación conductual Moldeamiento Representación de papeles	Que los jóvenes puedan regalar algo a cada uno de los participantes (un reforzador encubierto)
30 min	4	Preguntar si hay dudas de cómo poner en práctica la habilidad social	Generar retroalimentación en el grupo	Feedback	Los participantes pueden explicar cómo poner en práctica la habilidad
10 min	5	Lluvia de ideas  Tema: lo que aprendí en el grupo	Delimitar cuales han sido las ganancias del grupo y motivar que mantengan esas ganancias	Interrogatorio socrático Pizarra Marcadores Reforzadores	Cambio positivo en el grupo
10 min	6	Jóvenes piensan en un papel que aprendieron en el grupo	Evaluar como los adolescentes van a llevar a cabo lo aprendido en el grupo	Generalización del adiestramiento Hojas de papel bon Esferos	Los jóvenes comparten una técnica y una habilidad social que compartirán en su vida cotidiana.
5 min	7	Cierre: Se pregunta a los adolescentes cómo se sintieron	Evaluar el taller	Feedback	Participantes tranquilos y relajados.

Elaborado por: Ximena Gutiérrez y Elisa Puertas P.

## **CAPÍTULO V**

### **PRESENTACIÓN DE RESULTADOS**

Al finalizar con la recopilación de datos precedentes, simultáneos y posteriores en la intervención del proyecto “Implementación del Programa de Enseñanza de Habilidades Sociales y Autocontrol de Goldstein adaptado para adolescentes entre 15 a 18 años de edad con altos niveles de ira, que asisten al Taller Escuela San Patricio en el año 2013”, se procederá con el análisis respectivo de los resultados obtenidos.

En este capítulo se puntualizará datos cuantitativos, mediante tablas e ilustraciones, detallando los valores obtenidos en la aplicación del Cuestionario de habilidades del Aprendizaje Estructurado de Goldstein en sus puntajes generales, así como, en cinco componentes de las habilidades sociales trabajadas: expresar los sentimientos, enfrentarse con el enfado del otro, resolver el miedo, autorrecompensarse y no entrar en peleas, definidas en las fases pre y post-intervención.

Seguido se hace las tablas e ilustraciones con las descripciones de los puntajes generales y comparaciones en las fases pre y post-intervención de los resultados del test STAXI y el factor trabajado ira-experiencia; de igual manera con los resultados del Cuestionario de Auto-Control Infantil y Adolescente CACIA y sus dos escalas trabajadas: retraso de recompensa y autocontrol criterial.

Además se obtiene la muestra pre y post intervención sumando a todos los participantes y dividiendo ese valor para el número de sumandos. Todos los adolescentes están representados con un solo número. Al saber, que los participantes tenían déficits en las habilidades, se espera que el valor de la media post intervención incremente, es decir que aumenten las habilidades sociales. Igualmente, se esperaría que haya otra variable diferente al azar que sea responsable de los resultados, en este caso esa variable sería el proyecto.

De igual modo, la diferencia entre la media pre y la media post intervención debe ser lo suficientemente grande para diferenciarse de lo que hubiera ocurrido por el azar; ya que por el azar también se mueven los participantes. Sin embargo, el azar influye en pocos participantes no en todos. Ahora bien, mientras más grande es la muestra menos influye el azar. Por esta razón se ha tomado en el estudio un total de 20 participantes.

Por consiguiente, los estadísticos tienen una tabla de valores para delimitar con una muestra de 20 participantes en estudio, el valor que se necesita vencer para manifestar la efectividad del proyecto y acotar que este ha superado al azar. Dicho valor se llama, “ $t$  teórico” o también llamado “ $t$  crítico”, este valor se obtiene por medio de la Prueba  $t$  de Student.

Ahora bien, el valor  $t$  se obtiene mediante la diferencia entre la media pre y la media post.

Si la muestra es de 20 casos, se trabaja con 19 grados de libertad y con una probabilidad de error del 0,05. Por lo tanto, el valor que se debe vencer es de 2,093. Si la  $t$  de Student post intervención supera ese valor, si el valor  $t$  si es más grande que el  $t$  teórico, significa que fue mejor implementar el proyecto, que dejar a los jóvenes en el azar. Pero si no fuera grande el cambio de valores del pre al post el resultado no es significativo; esto quiere decir que el resultado no se diferencia del azar.

Por otra parte los grados de libertad, son el número de datos que pueden variar libremente al calcular una estadística (Pagano, 1999). Esto quiere decir, que son los números de casos menos 1. Por consiguiente, en la muestra total 19 casos se mueven como quieran y solo el último es obligatorio.

Por otro lado, P: se refiere a la probabilidad de equivocación. Con un valor de 0.05 se puede afirmar que el resultado es bueno o mejor que el azar pero con cierta posibilidad de equivocarse. Si se repitiera este mismo proyecto en 100 grupos de 20 participantes 95 veces daría el mismo resultado y 5 veces podría salir un resultado distinto. A esto se refiere el nivel alfa o nivel de significación, lo que se manifiesta en el proyecto se afirma con una cierta probabilidad de error. Esa probabilidad de error se puede medir y es el

valor anteriormente citado. Mientras más pequeño sea exija el margen d error más alto será el valor de  $t$ .

No hay que sorprenderse si los resultados de  $t$  tienen valores con el signo menos, ya que en los datos pre los participantes han obtenido puntajes bajos y en la post intervención puntajes altos; en la diferencia nos da menos, y ahí se toma el valor absoluto de  $t$ .

En los puntajes de la ira y del autocontrol se espera que los que tienen puntajes muy altos bajen y los que tienen puntajes muy bajos suban. Los que están en la media mas menos tres desviaciones estándar son puntuaciones problemas, y así como también los que están en la media más menos dos. Si cualquier participante que este más menos 3 desviación estándar pasa a más una ya se normalizo. Es decir, que lo normal es que los participantes entren en los puntajes de la media, no importa si sube o si baja su puntaje.

En resumen, se lleva a cabo la evaluación con la prueba  $t$  de Student de comparación de medias aritméticas de muestras relacionadas que es la diferencia entre las medias pre y post intervención, para verificar si los cambios logrados en el proyecto alcanzaron cambios significativamente estadísticos respecto a los valores de pre-intervención y post-intervención, con un alfa de  $p < 0,05$ , junto con un valor crítico de  $t_{0, 25} > 2,093$ . Se aclara que los nombres reales de los participantes son reemplazados por números.

Como sugerencia al lector interesado que requiera una profundización de los métodos estadísticos para la investigación se recomienda leer (Pagano, 1999).

## **5.1 Resultados del cuestionario de habilidades de Goldstein**

### **5.1.1 Puntajes generales**

De acuerdo a la evaluación de las 50 habilidades propuestas por Goldstein se han obtenido los siguientes datos:

**Tabla 24. Puntaje total de las habilidades sociales pre y post intervención basados en el cuestionario de Goldstein, aplicada a todos los participantes.**

<b>Nº de Participantes</b>	<b>A</b>	<b>B</b>
1	133/250	131/250
2	161/250	179/250
3	175/250	178/250
4	187/250	160/250
5	128/250	183/250
6	146/250	157/250
7	204/250	191/250
8	188/250	193/250
9	153/250	164/250
10	119/250	136/250
11	136/250	129/250
12	177/250	185/250
13	151/250	202/250
14	198/250	209/250
15	109/250	138/250
16	152/250	162/250
17	116/250	119/250
18	151/250	159/250
19	153/250	164/250
20	138/250	169/250
<b><math>\Sigma x</math></b>	<b>3075</b>	<b>3308</b>
<b>X</b>	<b>153,75</b>	<b>165,4</b>

**A:** Puntajes pre- Intervención en las habilidades.  
**B:** Puntajes post- Intervención en las habilidades.  
 $\Sigma x$ : Sumatoria de los datos.  
**X:** Medias pre y post intervención.

**Interpretación del resultado:** Cada una de las 50 habilidades sociales tiene una puntuación de 0 a 5, siendo 1 y 2 puntuaciones déficits y siendo 3 - 4- 5 puntuaciones normales. Es por ello que la sumatoria de las 50 habilidades sociales es de 250 puntos. Mientras más bajos sean los puntajes obtenidos, más inhábiles son los participantes. En la post-intervención se observa que los puntajes han subido, con lo cual se puede

concluir que existe un aumento en las habilidades sociales debido a la intervención y no por el azar.

**Tabla 25. Comparación de las medias aritméticas pre y post-intervención del cuestionario de Goldstein de las habilidades sociales aplicada a todos los participantes.**

Nº de participantes	A	B	d	d <sup>2</sup>
1	133	131	2	4
2	161	179	-18	324
3	175	178	-3	9
4	187	160	27	729
5	128	183	-55	3025
6	146	157	-11	121
7	204	191	13	169
8	188	193	-5	25
9	153	164	-11	121
10	119	136	-17	289
11	136	129	7	49
12	177	185	-8	64
13	151	202	-51	2601
14	198	209	-11	121
15	109	138	-29	841
16	152	162	-10	100
17	116	119	-3	9
18	151	159	-8	64
19	153	164	-11	121
20	138	169	-31	961
<b>N= 20</b>	<b>x=153,75</b>	<b>x=165,4</b>	<b>∑d =-233</b>	<b>∑d<sup>2</sup>= 9747</b>
			<b>(∑d)<sup>2</sup>= 54289</b>	

**A:** Puntajes PRE Intervención.

**B:** Puntajes POST Intervención.

**d:** Diferencia.

**d<sup>2</sup>:** Diferencia al cuadrado.

**X:** Medias pre y post intervención.

**∑d:** Sumatoria de la diferencia.

**(∑d)<sup>2</sup>:** Sumatoria de la diferencia al cuadrado.

**∑d<sup>2</sup>:** Sumatoria y la diferencia al cuadrado.

Elaborado por: Ximena Gutiérrez y Elisa Puertas P.

• **Fórmula de la t de Student:**

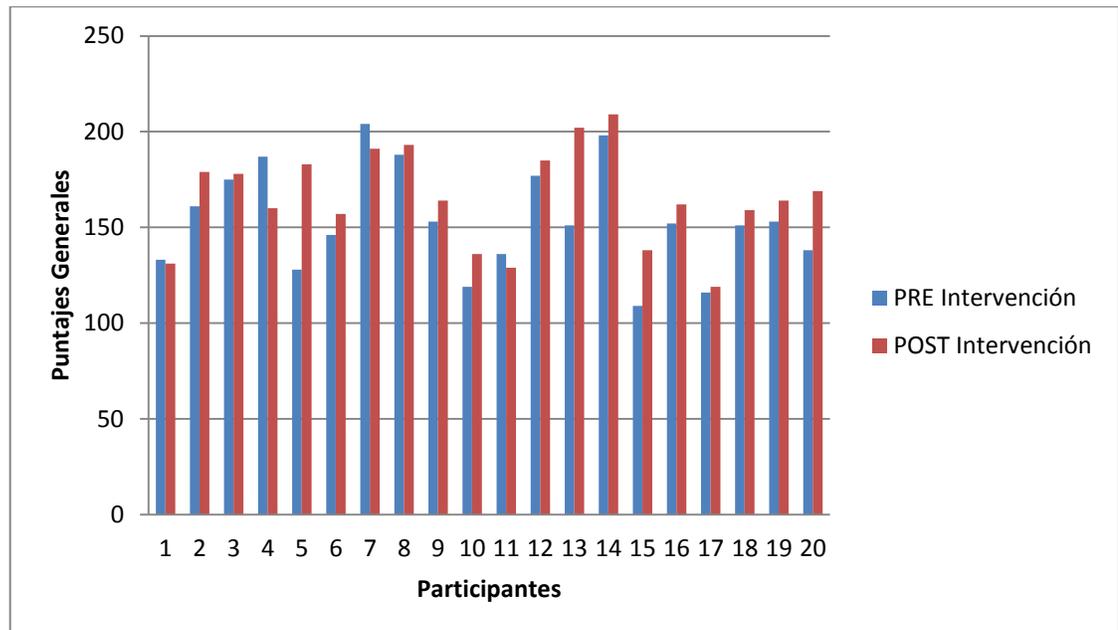
$$t = \frac{\frac{\sum d}{N}}{\sqrt{\frac{\sum d^2 - \frac{(\sum d)^2}{N}}{N(N-1)}}$$

**Reemplazo de datos:**

$$t = \frac{\frac{-233}{20}}{\sqrt{\frac{9747 - \frac{54289}{20}}{20(20-1)}}$$

**Resultado de la t de Student:**

$$t = -2.70$$



**Ilustración 10. Habilidades sociales pre y post-intervención aplicada a todos los participantes.**

Elaborado por: Ximena Gutiérrez y Elisa Puertas.

**Interpretación del resultado:** Con 19 grados de libertad y con un resultado de la T de Student de  $t = -2.70$ , se concluye que sí supera el valor crítico de 2.093; por consiguiente

el resultado es estadísticamente significativo siendo que la t obtenida es mayor que la t esperada por el azar. Se observa que las columnas rojas se elevan en el gráfico, siendo estas las post-intervención.

### 5.1.2 Puntajes de las habilidades sociales trabajadas

**Tabla 26. Comparación de las medias aritméticas pre y post-intervención de la habilidad: expresar los sentimientos aplicada a todos los participantes.**

Nº de Participantes	Habilidad PRE	Habilidad POST	d	d <sup>2</sup>
1	1	1	0	0
2	2	3	-1	1
3	1	5	-4	16
4	2	1	1	1
5	2	4	-2	4
6	1	3	-2	4
7	4	3	1	1
8	2	5	-3	9
9	2	3	-1	1
10	3	2	1	1
11	2	2	0	0
12	2	3	-1	1
13	1	3	-2	4
14	3	2	1	1
15	2	1	1	1
16	2	4	-2	4
17	1	2	-1	1
18	3	1	2	4
19	1	4	-3	9
20	1	2	-1	1
<b>N=20</b>	<b>x= 1,9</b>	<b>x= 2,7</b>	<b>∑d = -16</b>	<b>∑d<sup>2</sup>= 64</b>
			<b>(∑d)<sup>2</sup>= 256</b>	

**d:** Diferencia.

**d<sup>2</sup>:** Diferencia al cuadrado.

**X:** Medias pre y post intervención.

**∑d:** Sumatoria de la diferencia.

**(∑d)<sup>2</sup>:** Sumatoria de la diferencia al cuadrado.

**∑d<sup>2</sup>:** Sumatoria y la diferencia al cuadrado.

Elaborado por: Ximena Gutiérrez y Elisa Puertas.

• **Fórmula de la t de Student:**

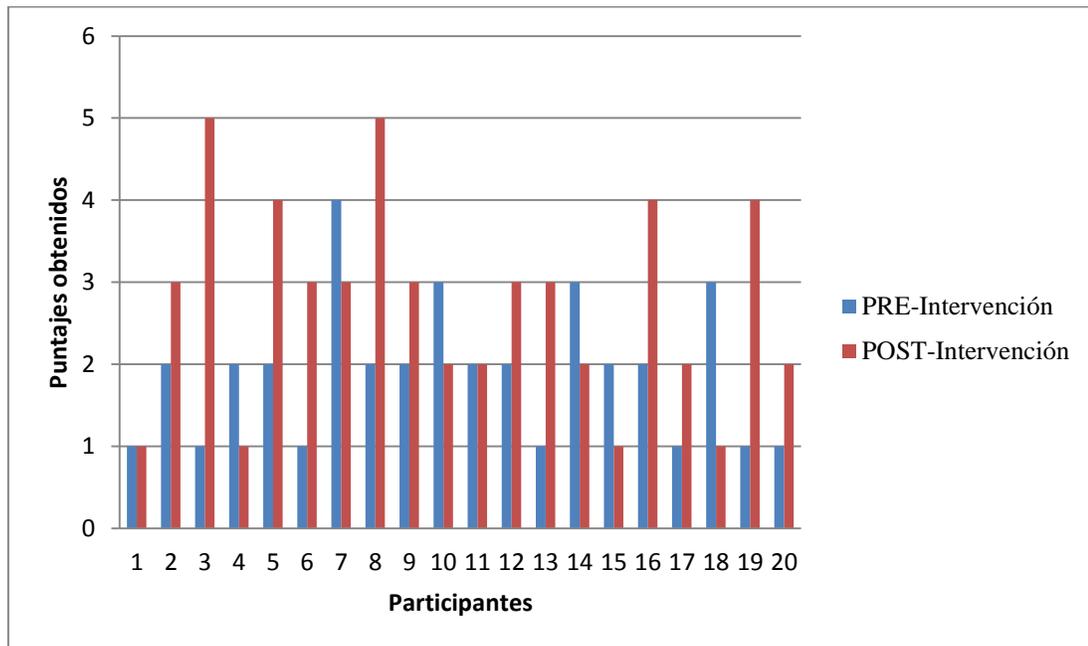
$$t = \frac{\frac{\sum d}{N}}{\sqrt{\frac{\sum d^2 - \frac{(\sum d)^2}{N}}{N(N-1)}}$$

**Reemplazo de datos:**

$$t = \frac{\frac{-16}{20}}{\sqrt{\frac{64 - \frac{256}{20}}{20(20-1)}}$$

**Resultado de la t de Student:**

$$t = -2.179$$



**Ilustración 11. Habilidad: expresar los sentimientos pre y post-intervención aplicada a todos los participantes.**

Elaborado por: Ximena Gutiérrez y Elisa Puertas.

**Interpretación del resultado:** Con 19 grados de libertad y con un resultado de la T de Student de  $t = -2.179$ , se concluye que sí supera el valor crítico de 2.093; por consiguiente el resultado es estadísticamente significativo.

**Tabla 27. Comparación de las medias aritméticas pre y post-intervención de la habilidad: enfrentarse con el enfado del otro aplicada a todos los participantes.**

Nº de Participantes	Habilidad PRE	Habilidad POST	d	d <sup>2</sup>
1	1	2	-1	1
2	1	3	-2	4
3	1	2	-1	1
4	3	2	1	1
5	3	4	-1	1
6	5	5	0	0
7	3	3	0	0
8	3	5	-2	4
9	3	4	-1	1
10	4	4	0	0
11	3	3	0	0
12	5	5	0	0
13	1	3	-2	4
14	3	5	-2	4
15	1	5	-4	16
16	2	3	-1	1
17	1	2	-1	1
18	2	2	0	0
19	1	2	-1	1
20	2	3	-1	1
<b>N= 20</b>	<b>x= 2,4</b>	<b>x= 3,35</b>	<b>∑d = -19</b>	<b>∑d<sup>2</sup>= 41</b>
			<b>(∑d)<sup>2</sup>= 361</b>	

**d:** Diferencia.

**d<sup>2</sup>:** Diferencia al cuadrado

**X:** Medias pre y post intervención.

**∑d:** Sumatoria de la diferencia.

**(∑d)<sup>2</sup>:** Sumatoria de la diferencia al cuadrado.

**∑d<sup>2</sup>:** Sumatoria y la diferencia al cuadrado.

Elaborado por: Ximena Gutiérrez y Elisa Puertas.

• **Fórmula de la t de Student:**

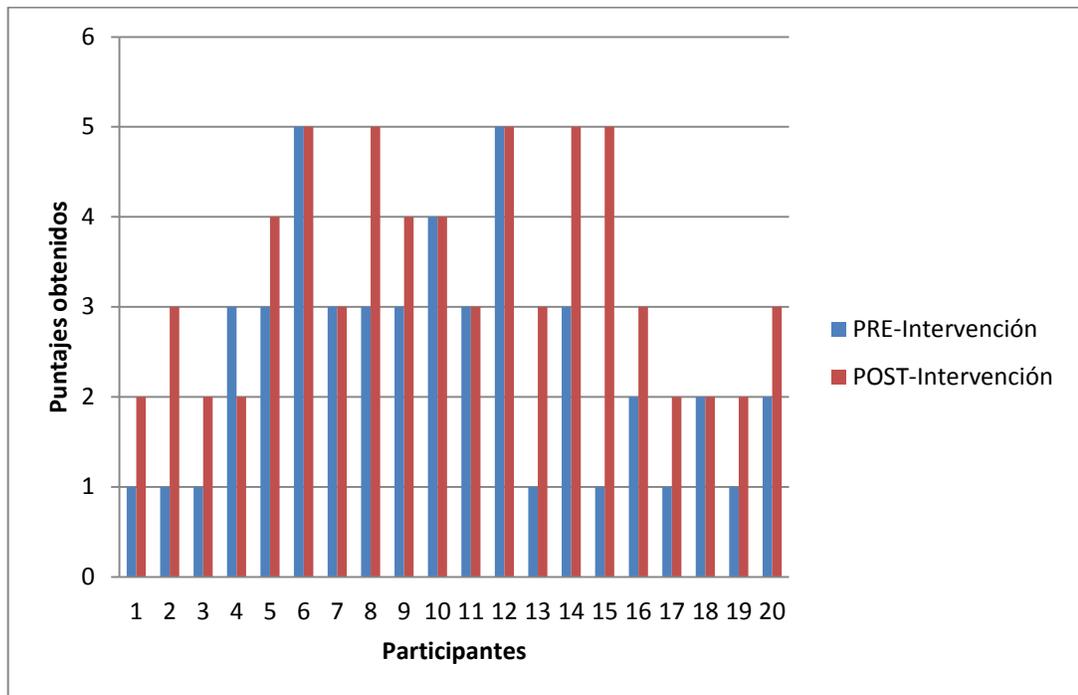
$$t = \frac{\frac{\sum d}{N}}{\sqrt{\frac{\sum d^2 - \frac{(\sum d)^2}{N}}{N(N-1)}}$$

**Reemplazo de datos:**

$$t = \frac{\frac{-19}{20}}{\sqrt{\frac{41 - \frac{361}{20}}{20(20-1)}}$$

**Resultado de la t de Student:**

$$t = -3.866$$



**Ilustración 12. Habilidad: enfrentarse con el enfado del otro pre y post-intervención aplicada a todos los participantes.**

Elaborado por: Ximena Gutiérrez y Elisa Puertas.

**Interpretación del resultado:** Con 19 grados de libertad y con un resultado de la T de Student de  $t = -3.866$ , se concluye que sí supera el valor crítico de 2.093; por consiguiente el resultado es estadísticamente significativo.

**Tabla 28. Comparación de las medias aritméticas pre y post-intervención de la habilidad: resolver el miedo aplicada a todos los participantes.**

Nº de Participantes	Habilidad PRE	Habilidad POST	d	d <sup>2</sup>
1	1	5	-4	16
2	1	3	-2	4
3	4	3	1	1
4	3	5	-2	4
5	3	3	0	0
6	1	3	-2	4
7	4	4	0	0
8	4	4	0	0
9	4	4	0	0
10	2	5	-3	9
11	2	3	-1	1
12	5	5	0	0
13	1	4	-3	9
14	5	5	0	0
15	2	5	-3	9
16	2	3	-1	1
17	1	2	-1	1
18	5	5	0	0
19	3	2	1	1
20	4	5	-1	1
<b>N=20</b>	<b>x= 2,85</b>	<b>x= 3,9</b>	<b>∑d = -21</b>	<b>∑d<sup>2</sup>= 61</b>
			<b>(∑d)<sup>2</sup>=441</b>	

**d:** Diferencia.  
**d<sup>2</sup>:** Diferencia al cuadrado.  
**X:** Medias pre y post intervención.  
**∑d:** Sumatoria de la diferencia.  
**(∑d)<sup>2</sup>:** Sumatoria de la diferencia al cuadrado.  
**∑d<sup>2</sup>:** Sumatoria y la diferencia al cuadrado.

Elaborado por: Ximena Gutiérrez y Elisa Puertas.

• **Fórmula de la t de Student:**

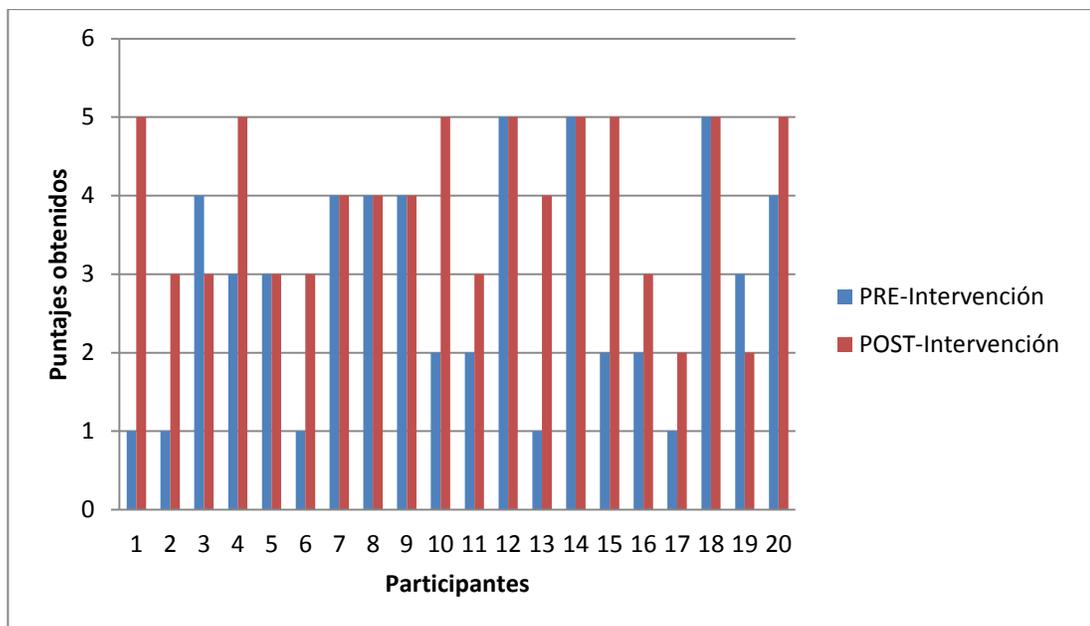
$$t = \frac{\frac{\sum d}{N}}{\sqrt{\frac{\sum d^2 - \frac{(\sum d)^2}{N}}{N(N-1)}}$$

**Reemplazo de datos:**

$$t = \frac{\frac{-21}{20}}{\sqrt{\frac{61 - \frac{441}{20}}{20(20-1)}}$$

**Resultado de la t de Student:**

$$t = -3.28$$



**Ilustración 13. Habilidad: resolver el miedo pre y post-intervención aplicada a todos los participantes.**

Elaborado por: Ximena Gutiérrez y Elisa Puertas.

**Interpretación del resultado:** Con 19 grados de libertad y con resultado de la T de Student de  $t = -3.28$ , se concluye que sí supera el valor crítico de 2.093; por consiguiente el resultado es estadísticamente significativo.

**Tabla 29. Comparación de las medias aritméticas pre y post-intervención de la habilidad: autorrecompensarse aplicada a todos los participantes.**

Nº de Participantes	Habilidad PRE	Habilidad POST	d	d <sup>2</sup>
1	1	1	0	0
2	2	4	-2	4
3	4	4	0	0
4	5	4	1	1
5	3	4	-1	1
6	1	3	-2	4
7	4	5	-1	1
8	3	3	0	0
9	3	4	-1	1
10	1	4	-3	9
11	2	3	-1	1
12	3	4	-1	1
13	2	5	-3	9
14	5	5	0	0
15	2	2	0	0
16	2	2	0	0
17	2	4	-2	4
18	2	3	-1	1
19	5	5	0	0
20	2	5	-3	9
<b>N= 20</b>	<b>x= 2,7</b>	<b>x= 3,7</b>	<b>∑d = -20</b>	<b>∑d<sup>2</sup>= 46</b>
			<b>(∑d)<sup>2</sup>= 400</b>	

**d:** Diferencia.  
**d<sup>2</sup>:** Diferencia al cuadrado.  
**X:** Medias pre y post intervención.  
**∑d:** Sumatoria de la diferencia.  
**(∑d)<sup>2</sup>:** Sumatoria de la diferencia al cuadrado.  
**∑d<sup>2</sup>:** Sumatoria y la diferencia al cuadrado.

Elaborado por: Ximena Gutiérrez y Elisa Puertas.

• **Formula de la t de Student:**

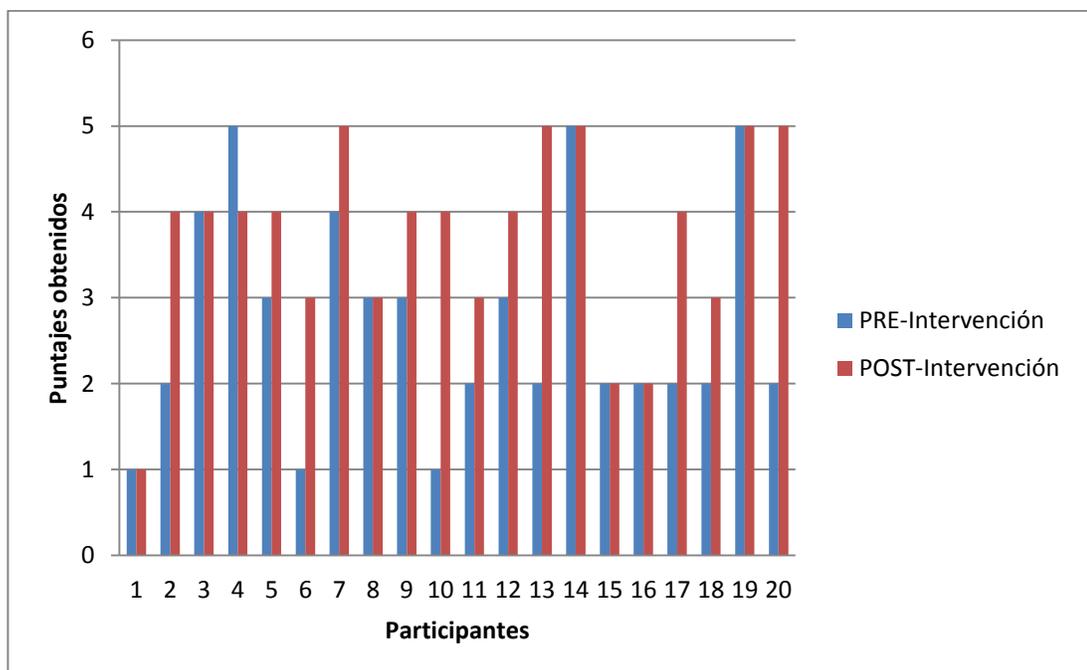
$$t = \frac{\frac{\sum d}{N}}{\sqrt{\frac{\sum d^2 - \frac{(\sum d)^2}{N}}{N(N-1)}}$$

**Reemplazo de datos:**

$$t = \frac{\frac{-20}{20}}{\sqrt{\frac{46 - \frac{400}{20}}{20(20-1)}}$$

### Resultado de la t de Student:

$t = -3.82$



**Ilustración 14. Habilidad: autorrecompensarse pre y post-intervención aplicada a todos los participantes.**

Elaborado por: Ximena Gutiérrez y Elisa Puertas.

**Interpretación del resultado:** Con 19 grados de libertad y con el resultado de la T de Student de  $t = -3.82$ , se concluye que sí supera el valor crítico de 2.093; por consiguiente el resultado es estadísticamente significativo.

**Tabla 30. Comparación de las medias aritméticas pre y post-intervención de la habilidad: no entrar en peleas aplicada a todos los participantes.**

Nº de Participantes	Habilidad PRE	Habilidad POST	d	d <sup>2</sup>
1	1	1	0	0
2	2	3	-1	1
3	2	3	-1	1
4	4	3	1	1
5	1	2	-1	1
6	1	2	-1	1
7	4	4	0	0
8	3	3	0	0
9	3	4	-1	1
10	1	1	0	0
11	3	2	1	1
12	3	3	0	0
13	1	5	-4	16
14	5	5	0	0
15	2	2	0	0
16	2	2	0	0
17	1	2	-1	1
18	2	3	-1	1
19	4	4	0	0
20	2	4	-2	4
<b>N=20</b>	<b>x= 2,35</b>	<b>x= 2,9</b>	<b>∑d= -11</b>	<b>∑d<sup>2</sup>= 29</b>
			<b>(∑d)<sup>2</sup>= 121</b>	

**d:** Diferencia.

**d<sup>2</sup>:** Diferencia al cuadrado.

**X:** Medias pre y post intervención.

**∑d:** Sumatoria de la diferencia.

**(∑d)<sup>2</sup>:** Sumatoria de la diferencia al cuadrado.

**∑d<sup>2</sup>:** Sumatoria y la diferencia al cuadrado.

Elaborado por: Ximena Gutiérrez y Elisa Puertas.

- **Formula de la t de Student:**

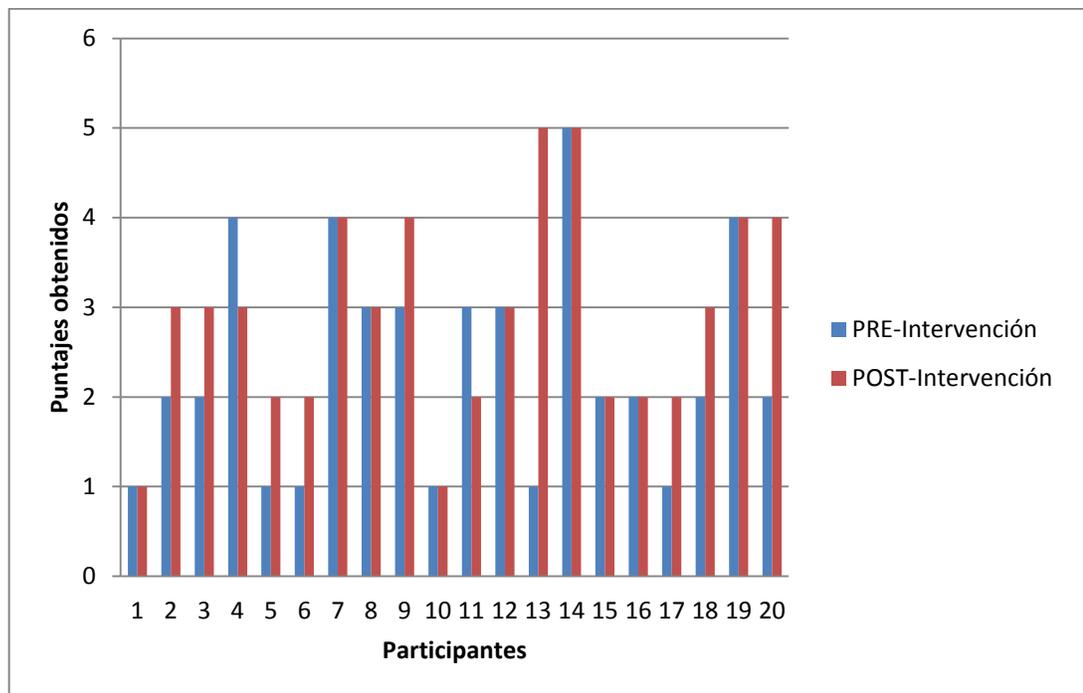
$$t = \frac{\frac{\sum d}{N}}{\sqrt{\frac{\sum d^2 - \frac{(\sum d)^2}{N}}{N(N-1)}}$$

**Reemplazo de datos:**

$$t = \frac{\frac{-11}{20}}{\sqrt{\frac{29 - \frac{121}{20}}{20(20-1)}}$$

**Resultado de la t de Student:**

$$t = -2.238$$



**Ilustración 15. Habilidad: no entrar en peleas pre y post-intervención aplicada a todos los participantes.**

Elaborado por: Ximena Gutiérrez y Elisa Puertas.

**Interpretación del resultado:** Con 19 grados de libertad y con el resultado de la T de Student de  $t = -2.238$ , se concluye que sí supera el valor crítico de 2.093; por consiguiente el resultado es estadísticamente significativo.

## 5.2 Resultados del test STAXI

### 5.2.1 Puntajes generales

Tabla 31. Resultados de la pre –intervención basados en el test STAXI aplicado a todos los participantes.

Nº de Participantes	I. E.	I. Ra.	I. T.	I. Re.	I. In.	I. Ext.	I. C.	I. Exp.
1	13	20	7	9	17	21	13	41
2	14	14	6	4	16	20	17	35
3	10	18	8	7	13	16	15	30
4	14	24	9	11	14	19	16	33
5	29	36	16	12	18	26	15	45
6	16	26	9	14	10	21	10	37
7	17	25	8	12	23	21	21	39
8	19	23	7	11	14	20	22	28
9	19	21	9	10	18	13	16	31
10	27	31	14	11	23	13	13	39
11	13	28	12	12	20	22	21	37
12	16	22	9	9	24	21	17	44
13	17	18	8	7	15	18	32	17
14	14	24	6	15	13	16	27	18
15	16	20	6	10	14	15	16	29
16	11	19	6	9	17	12	13	32
17	12	31	11	12	21	23	18	42
18	11	20	7	8	23	17	25	31
19	12	16	7	6	17	19	23	29
20	15	18	8	6	17	17	17	33
<b>N=20</b>	<b>x=15,8</b>	<b>x=23</b>	<b>x=8,65</b>	<b>x=9,75</b>	<b>x=17,4</b>	<b>x=18,5</b>	<b>x=18,4</b>	<b>x=33,5</b>

**X:** Medias.

Factor	Media + - una desviación estándar	Factor	Media + - una desviación estándar
I.E: Ira Estado	8.62 a 14.95	I. In: Ira Interna	12.14 a 19.74
I.Ra: Ira Rasgo	17.06 a 26.04	I. Ex: Ira Externa	11.43 a 15.07
I.T: Ira Temperamento	6.5 a 10.23	I.C: Ira Control	16.06 a 27.22

Elaborado por Elisa Puertas y Ximena Gutiérrez.

**Interpretación del resultado:** Las puntuaciones naturales en la pre-intervención fueron obtenidas de cada adolescente con el test STAXI, en cada una de los factores que se miden. Este test tiene una media + - una desviación estándar que determina la normalidad de la ira, los puntajes de color rojo van a indicar que todos los valores superiores o inferiores que no caen dentro de este rango se consideran problemáticos.

**Tabla 32. Resultados de la post –intervención basados en el test STAXI aplicado a todos los participantes.**

Nº de Participantes	I. E.	I. Ra.	I. T.	I. Re.	I. In.	I. Ext.	I. C.	I. Exp.
1	10	11	4	4	22	20	15	43
2	12	20	8	6	14	16	21	33
3	12	27	11	9	15	19	16	34
4	14	25	10	8	14	18	23	25
5	10	25	12	8	19	24	13	46
6	13	22	10	9	10	17	17	30
7	15	22	6	12	19	18	19	34
8	22	26	10	11	18	16	21	29
9	14	20	10	8	14	11	20	25
10	31	27	14	9	20	15	10	41
11	10	23	10	9	21	20	21	36
12	14	19	9	9	15	17	21	30
13	14	18	4	12	13	9	26	12
14	14	20	4	11	14	14	27	17
15	32	25	8	9	12	19	21	26
16	14	23	6	12	13	16	20	25
17	20	38	14	16	21	24	24	37
18	17	21	6	9	19	19	25	29
19	10	15	6	6	13	12	18	23
20	13	18	8	6	19	18	22	31
<b>N=20</b>	<b>x=16</b>	<b>x=22,3</b>	<b>x=8,5</b>	<b>x=9,15</b>	<b>x=16,3</b>	<b>x=17,1</b>	<b>x=20</b>	<b>x=30,3</b>

<b>X: Medias.</b>			
<b>Factor</b>	<b>Media + - una desviación estándar</b>	<b>Factor</b>	<b>Media + - una desviación estándar</b>
I.E: Ira Estado	8.62 a 14.95	I. In: Ira Interna	12.14 a 19.74
I.Ra: Ira Rasgo	17.06 a 26.04	I. Ex: Ira Externa	11.43 a 15.07
I.T: Ira Temperamento	6.5 a 10.23	I.C: Ira Control	16.06 a 27.22

Elaborado por: Ximena Gutiérrez y Elisa Puertas.

**Interpretación del resultado:** Las puntuaciones naturales obtenidas en la post-intervención dan una variación de puntajes que están dentro y fuera de la media de normalidad  $\pm$  una desviación estándar de ira esperada. La mayoría de puntajes de los participantes en la post-intervención se acercan a este rango, estos puntajes de color rojo son menos frecuentes en cinco factores: I.E., I.Ra., I.In., I.C., I. Exp.; y se mantiene con la misma frecuencia en: I.Re., y dos factores suben de frecuencia: I.T., I. Ext.

### 5.2.2 Puntaje del factor ira trabajada

**Tabla 33. Ira experiencia pre y post-intervención basada en el test STAXI evaluada en todos los participantes.**

Nº de Participantes	Ira Experiencia PRE	Ira Experiencia POST	d	d <sup>2</sup>
1	41	43	-2	4
2	35	33	2	4
3	30	34	-4	16
4	33	25	8	64
5	45	46	-1	1
6	37	30	7	49
7	39	34	5	25
8	28	29	-1	1
9	31	25	6	36
10	39	41	-2	4
11	37	36	1	1
12	44	30	14	196
13	17	12	5	25
14	18	17	1	1
15	29	26	3	9
16	32	25	7	49
17	42	37	5	25
18	31	29	2	4
19	29	23	6	36
20	33	31	2	4
<b>N= 20</b>	<b>x= 33,5</b>	<b>x= 30,3</b>	<b>∑d = 64</b>	<b>∑d<sup>2</sup> = 554</b>
			<b>(∑d)<sup>2</sup> = 4096</b>	

**d:** Diferencia.

**d<sup>2</sup>:** Diferencia al cuadrado.

**X:** Medias pre y post intervención.

**∑d:** Sumatoria de la diferencia.

**(∑d)<sup>2</sup>:** Sumatoria de la diferencia al cuadrado.

**∑d<sup>2</sup>:** Sumatoria y la diferencia al cuadrado.

Elaborado por: Ximena Gutiérrez y Elisa Puertas.

- **Formula de la t de Student:**

$$t = \frac{\frac{\sum d}{N}}{\sqrt{\frac{\sum d^2 - \frac{(\sum d)^2}{N}}{N(N-1)}}$$

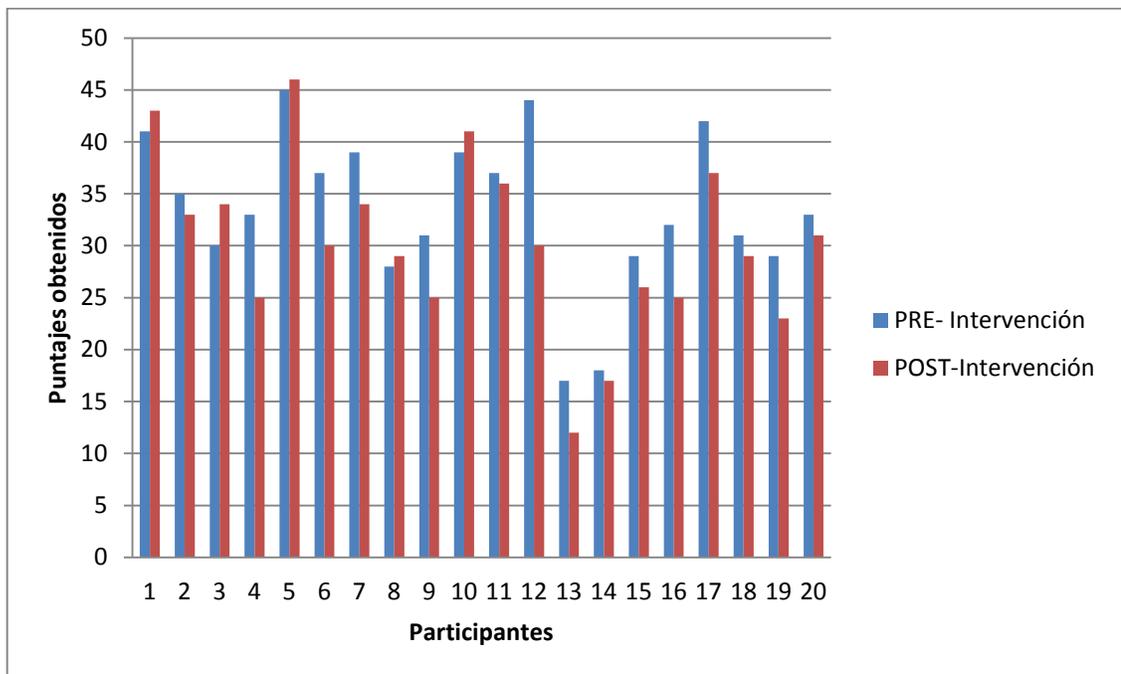
**Reemplazo de datos:**

$$t = \frac{\frac{64}{20}}{\sqrt{\frac{554 - \frac{4096}{20}}{20(20-1)}}$$

**Resultado de la t de Student:**

$$t = 3.33$$

**Interpretación del resultado:** Con 19 grados de libertad y con el resultado de la T de Student  $t = 3.33$ , se concluye que sí supera el valor crítico de 2.093; por consiguiente el resultado es estadísticamente significativo.



**Ilustración 16. Ira experiencia pre y post-intervención basada en el test STAXI evaluada en todos los participantes.**

Elaborado por: Ximena Gutiérrez y Elisa Puertas.

Los valores aritméticos para este factor tienen un rango de 16.99 a 33.13, que equivale a la media + – una desviación estándar, todos los valores superiores e inferiores que no caen dentro de este rango son considerados problemáticos. En esta ilustración puede evidenciarse en las barras de color azul la condición de los adolescentes antes de la intervención y en las barras de color rojo cuales son las condiciones de los adolescentes después de la intervención del Curso de Habilidades Sociales; notándose como los puntajes post-intervención se acercan a la media y se alejan de los valores extremos problemáticos.

### **5.3 Resultados del test de autocontrol CACIA**

#### **5.3.1 Puntajes generales**

De acuerdo a los puntajes naturales obtenidos en el Cuestionario de CACIA, se debe considerar que los puntajes mientras más altos se den, serán mucho mejor, mientras que si son puntajes bajos se consideran problemáticos, esto con excepción en el autocontrol procesual el cual para estar dentro de la norma no necesita ser un puntaje muy elevando ni muy bajo.

**Tabla 34. Resultados pre y post-intervención basados en el test CACIA aplicado a todos los participantes.**

N°	PRE-INTERVENCIÓN					POST-INTERVENCIÓN				
	R.P	R.R	AC.C	AC.P	E. S	R.P	R.R	AC.C	AC.P	E. S
1	2	4	6	15	13	10	4	8	14	12
2	10	11	6	20	6	11	13	8	16	8
3	9	12	2	19	10	9	14	5	20	9
4	7	7	3	20	8	6	9	5	22	11
5	4	5	3	17	10	7	8	5	16	11
6	11	10	8	18	12	12	14	9	15	13
7	9	10	6	23	10	11	10	6	22	12
8	11	13	4	21	7	7	8	4	19	8
9	4	6	7	20	12	11	14	9	15	13
10	7	11	5	19	10	4	5	5	17	12
11	7	7	3	19	10	9	9	2	15	8
12	4	13	5	23	8	10	13	8	16	10
13	9	12	4	21	6	5	13	6	23	5
14	5	8	7	23	6	8	11	6	23	7
15	6	11	7	20	8	4	13	3	20	9
16	2	9	6	20	11	5	11	7	18	8
17	3	6	6	12	13	15	9	5	14	10
18	8	9	6	20	8	8	15	5	17	11
19	15	8	4	18	9	4	8	4	17	9
20	4	7	7	23	8	9	10	7	22	8
<b>N= 20</b>	<b>x= 6,85</b>	<b>x= 8,95</b>	<b>x= 5,25</b>	<b>x= 19,6</b>	<b>x= 9,25</b>	<b>x= 8,25</b>	<b>x= 11</b>	<b>x= 5,9</b>	<b>x=18,1</b>	<b>x= 9,7</b>

**X:** Medias.

**R.P:** Retroalimentación personal      **AC.C:** Autocontrol criterial      **E.S:** Escala de sinceridad  
**R.R:** Retraso de recompensa      **AC. P:** Autocontrol procesual

Elaborado por: Ximena Gutiérrez y Elisa Puertas.

### 5.3.2 Puntajes de los factores de autocontrol trabajados

**Tabla 35. Factor retraso de recompensa pre y post-intervención basado en el test CACIA aplicado a todos los participantes.**

Nº de Participantes	Retraso de Recompensa PRE	Retraso de Recompensa POST	Diferencia d	Diferencia al cuadrado d <sup>2</sup>
1	4	4	0	0
2	11	13	-2	4
3	12	14	-2	4
4	7	9	-2	4
5	5	8	-3	9
6	10	14	-4	16
7	10	10	0	0
8	13	8	5	25
9	6	14	-8	64
10	11	5	6	36
11	7	9	-2	4
12	13	13	0	0
13	12	13	-1	1
14	8	11	-3	9
15	11	13	-2	4
16	9	11	-2	4
17	6	9	-3	9
18	9	15	-6	36
19	8	8	0	0
20	7	10	-3	9
<b>N= 20</b>	<b>x= 8,95</b>	<b>x= 10,55</b>	<b>∑d = -32</b>	<b>∑d<sup>2</sup>= 238</b>
			<b>(∑d)<sup>2</sup>= 1024</b>	

**d:** Diferencia.

**d<sup>2</sup>:** Diferencia al cuadrado.

**X:** Medias pre y post intervención.

**∑d:** Sumatoria de la diferencia.

**(∑d)<sup>2</sup>:** Sumatoria de la diferencia al cuadrado.

**∑d<sup>2</sup>:** Sumatoria y la diferencia al cuadrado.

Elaborado por: Ximena Gutiérrez y Elisa Puertas.

- **Formula de la t de Student:**

$$t = \frac{\frac{\sum d}{N}}{\sqrt{\frac{\sum d^2 - \frac{(\sum d)^2}{N}}{N(N-1)}}$$

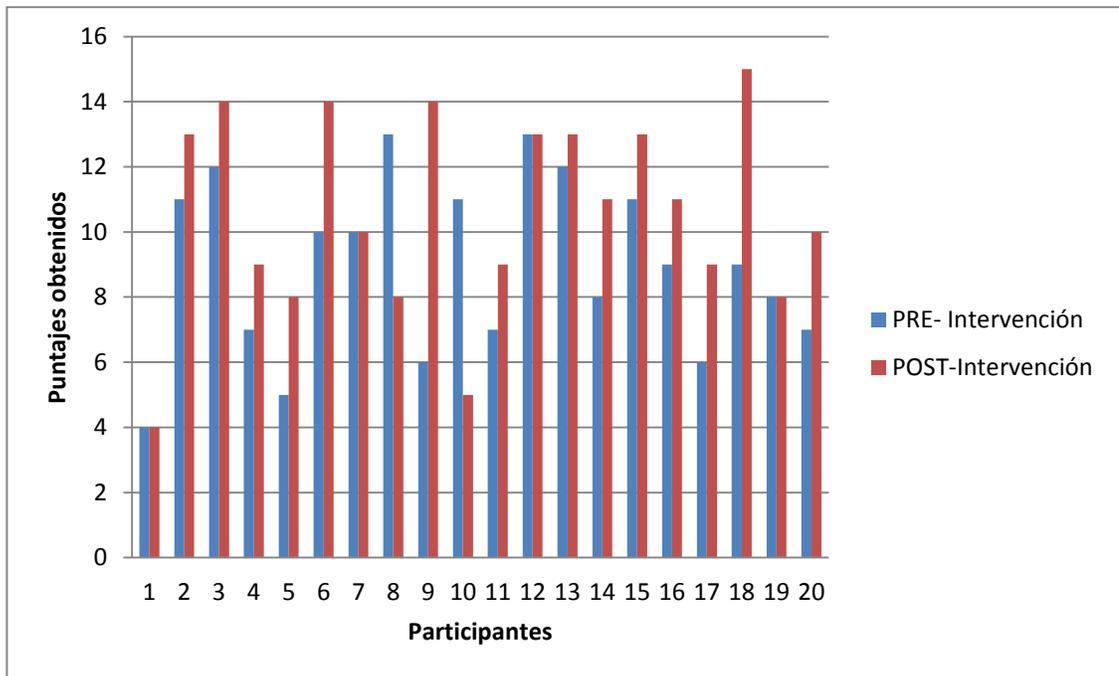
**Reemplazo de datos:**

$$t = \frac{\frac{32}{20}}{\sqrt{\frac{238 - \frac{1024}{20}}{20(20-1)}}$$

**Resultado de la t de Student:**

$$t = -2.28$$

**Interpretación del resultado:** Con 19 grados de libertad y con el resultado de la T de Student  $t = -2.28$ , se concluye que sí supera el valor crítico de 2.093; por consiguiente el resultado es estadísticamente significativo.



**Ilustración 17. Factor retraso de recompensa pre y post-intervención basado en el test CACIA aplicado a todos los participantes.**

Elaborado por: Ximena Gutiérrez y Elisa Puertas.

Los valores aritméticos para este factor equivale que mientras más alta la puntuación, es mejor que puntuaciones bajas, por ello, en esta ilustración se evidencia en las barras de color azul la condición de los adolescentes antes de la intervención y en las barras de color rojo cuales son las condiciones de los adolescentes después de la intervención del Curso de Habilidades Sociales; notándose como los puntajes post-intervención suben notablemente.

**Tabla 36. Factor autocontrol procesual pre y post-intervención basado en el test CACIA aplicado a todos los participantes.**

Nº de Participantes	Autocontrol procesual PRE	Autocontrol procesual POST	d	d <sup>2</sup>
1	15	14	1	1
2	20	16	4	16
3	19	20	-1	1
4	20	22	-2	4
5	17	16	1	1
6	18	15	3	9
7	23	22	1	1
8	21	19	2	4
9	20	15	5	25
10	19	17	2	4
11	19	15	4	16
12	23	16	7	49
13	21	23	-2	4
14	23	23	0	0
15	20	20	0	0
16	20	18	2	4
17	12	14	-2	4
18	20	17	3	9
19	18	17	1	1
20	23	22	1	1
<b>N= 20</b>	<b>x= 19,55</b>	<b>x= 18,05</b>	<b>∑d = 30</b>	<b>∑d<sup>2</sup> = 154</b>
			<b>(∑d)<sup>2</sup> = 900</b>	

**d:** Diferencia.

**d<sup>2</sup>:** Diferencia al cuadrado.

**X:** Medias pre y post intervención.

**∑d:** Sumatoria de la diferencia.

**(∑d)<sup>2</sup>:** Sumatoria de la diferencia al cuadrado.

**∑d<sup>2</sup>:** Sumatoria y la diferencia al cuadrado.

Elaborado por: Ximena Gutiérrez y Elisa Puertas.

• **Formula de la t de Student:**

$$t = \frac{\frac{\sum d}{N}}{\sqrt{\frac{\sum d^2 - \frac{(\sum d)^2}{N}}{N(N-1)}}$$

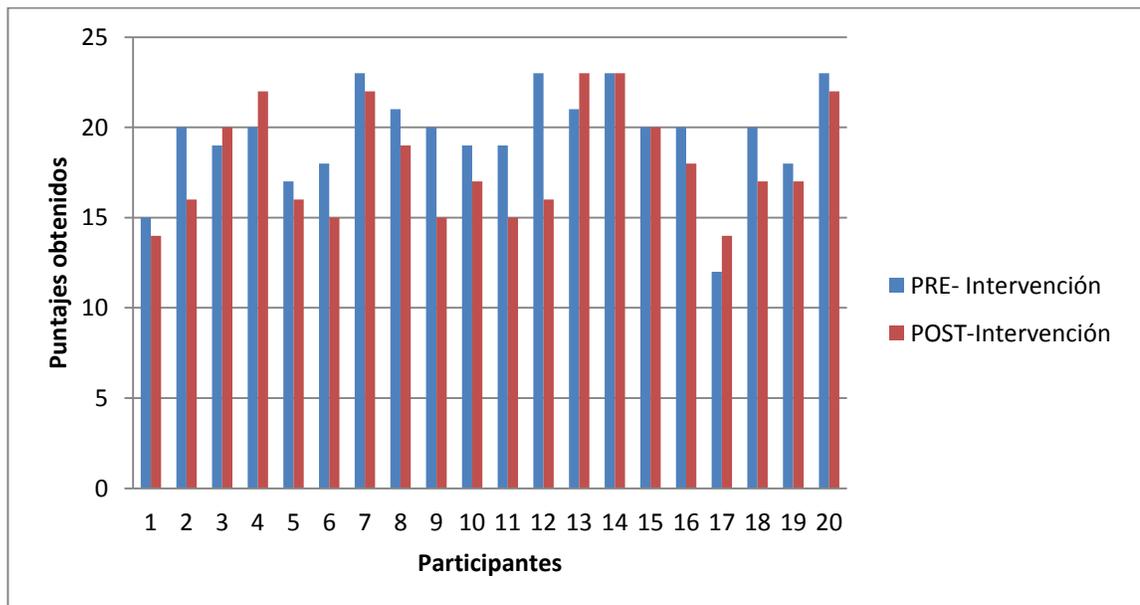
**Reemplazo de datos:**

$$t = \frac{\frac{30}{20}}{\sqrt{\frac{154 - \frac{9}{20}}{20(20-1)}}$$

**Resultado de la t de Student:**

$$t = 2.80$$

**Interpretación del resultado:** Con 19 grados de libertad y con el resultado de la T de Student  $t = 2.80$ , se concluye que sí supera el valor crítico de 2.093; por consiguiente el resultado es estadísticamente significativo.



**Ilustración 18. Factor autocontrol procesual pre y post-intervención basado en el test CACIA aplicado a todos los participantes.**

Elaborado por: Ximena Gutiérrez y Elisa Puertas.

Los valores aritméticos para este factor equivale a no tener puntajes ni muy altos ni muy bajos porque pueden ser considerados como problemáticos, en esta ilustración se evidencia en las barras de color azul la condición de los adolescentes antes de la intervención, algunos con puntajes muy altos y en las barras de color rojo cuales son las condiciones de los adolescentes después de la intervención del Curso de Habilidades Sociales; notándose como estos puntajes quedan en valores intermedios.

#### **5.4 Efectividad del proyecto**

Los resultados finales de la implementación del programa de enseñanza de habilidades sociales y autocontrol de Goldstein adaptado para adolescentes entre 15 a 18 años de edad con altos niveles de ira, que asisten al taller escuela san patricio en el año 2013; por medio del análisis cuantitativo, revelan que se ha logrado conseguir los resultados esperados por parte del proyecto. Por medio de la prueba estadística T de Student se comprueba que los puntajes de las medias pre y post intervención han tenido cambios significativos, esto quiere decir que los cambios en las medias estadísticas se deben a la implementación del proyecto y no por el azar y por ende el proyecto es efectivo.

Igualmente, por medio de la ejecución de las actividades realizadas se ha logrado cumplir todos los objetivos propuestos en el presente proyecto.

Además por medio del dialogo participativo con los adolescentes en los talleres y por medio de los autorregistros, se ha logrado obtener verificación cualitativa de los resultados del proyecto:

Por una parte, la implementación del programa permitió a los adolescentes evaluar las cogniciones y modificarlas y así obtener una interpretación distinta de las acciones: “Ese man me ve la cara por eso le caigo a puñetes” dando un giro positivo en sus conductas, resaltando la importancia de la empatía para evitar entrar en peleas de la siguiente manera: “No es necesario caer a puñetes a las personas, para expresarles lo que siento”.

Un aspecto ligado a las distorsiones cognitivas es la lectura del pensamiento, al inicio se tenían verbalizaciones como esta “yo sé que mis compañeros me molestan porque no valgo nada”, al trabajar en los talleres sobre estas distorsiones por medio del debate cognitivo se presenta la siguiente verbalización al finalizar la intervención: “Si la otra persona vale 100 yo también valgo 100 y mientras no compruebe mis ideas no puedo leer la mente de los demás”.

Con respecto al autocontrol, un aspecto que se ha logrado modificar es la atribución hacia factores externos, presentándose cogniciones iniciales en los participantes como “mi mamá me hace enojar mucho”; sin embargo al finalizar la intervención manifiestan verbalizaciones distintas “entiendo que las peleas con mi madre no son solo por sus actitudes sino por mis cosas también”.

Refiriéndose a la expresión y a la experiencia de ira la mayoría de adolescentes registraban inicialmente en los autorregistros cogniciones como: “no puedo controlar mi ira y nunca lo haré”, al trabajar en los talleres la habilidad de identificar las emociones y expresar las emociones, así como el autocontrol y las distorsiones cognitivas del todo o nada se identifica que al finalizar la intervención expresaron lo siguiente: “Ahora sé que hay formas de controlar mis emociones, y antes de actuar pienso en las razones del porque me pongo así”, “No soy un robot y sentir ira es normal, pero si puedo cambiar la manera de expresarla, así me evitaré problemas en el futuro como ir a la cárcel”.

En las creencias con respecto al ámbito laboral también se evidenció un cambio en las autoverbalizaciones: “Nunca encontraré un trabajo por mi historial” y luego de la intervención el adolescente dijo: “puedo encontrar un buen trabajo si soy seguro de mí mismo y lo busco”.

Finalmente con respecto a la técnica de los autorrefuerzos, al inicio los adolescentes identifican lo siguiente: “Si los demás no me dan aliento para que voy alentarme yo mismo”, al trabajar los autorregistros expresaban: “Yo me tengo a mí mismo y yo puedo darme mi propio aliento para seguir en el camino”.

En cuanto a los familiares, se pudo obtener por medio de los talleres verbalizaciones cómo estas: “Mi hijo ya no explota tanto como antes, y me dijo que está asistiendo al curso de habilidades sociales y que le están enseñando a controlar su ira”. “Deberían haber más de estos talleres así podemos conocernos más a nosotros mismos y ayudarles a nuestros hijos”. Esto demuestra que el proyecto generó una mayor capacidad de autoevaluación en los padres de familia, mejorando las relaciones interpersonales entre adolescentes y sus figuras parentales. Además fomento el interés de los padres en participar en talleres similares de habilidades sociales.

Además, por medio de los talleres para los educadores, se generaron espacios de reflexión del trato a los estudiantes, así como de maneras alternativas para la educación de los adolescentes y también de lo importante que es la vinculación de la familia para el crecimiento de los jóvenes.

Una vez finalizado el proyecto se espera que, con los talleres dados, puedan seguir articulándose propuestas de intervención en habilidades sociales para los jóvenes y de fortalecimiento de las relaciones sociales en beneficio de los todos los miembros que componen TESP.A.

## CONCLUSIONES

1. El presente proyecto adaptado de Goldstein para adolescentes con altos niveles de ira, revela cambios estadísticamente significativos en las habilidades sociales a nivel general y específicamente en las cinco habilidades sociales trabajadas: expresar los sentimientos, enfrentarse con el enfado del otro, resolver el miedo, autorrecompensarse y no entrar en peleas, ya que se procesó la intervención con la prueba T de Student; por tanto, estos cambios se deben a la aplicación del Curso de Habilidades Sociales, y más no por un cambio de la participación del azar.
2. Se evidencia cambios significativos de los factores del Autocontrol en el retraso de recompensa, es decir, los adolescentes han incrementado el control sobre su comportamiento impulsivo en la medida en que aprendieron a tolerar más la frustración y a postergar lo deseable. Y los resultados del autocontrol procesual, indican un aprendizaje en el autorreforzamiento y en la autoevaluación.
3. Con respecto a los factores de la ira aplicados en el test STAXI, hay un cambio estadísticamente significativo en la ira experiencia, lo que significa que ahora los adolescentes identifican lo que están sintiendo y expresan más estos sentimientos pero no necesariamente lo expresan ambiguamente sino de una manera más asertiva y positiva.
4. El trabajo realizado permitió detectar en los adolescentes la capacidad de utilizar las habilidades sociales aprendidas a pesar de los problemas irresolubles de su entorno.
5. Es importante acotar que aunque el método de evaluación y de verificación de la efectividad del proyecto es cuantitativo, se ha logrado obtener una verificación cualitativa de los beneficiarios tanto de los adolescentes, como de los educadores y padres de familia.
6. El presente proyecto realizado ha tenido eficacia con todos los participantes del proceso, confirmando de esta manera que la propuesta cognitiva-conductual para

adolescentes con altos niveles de ira y déficit significativo en habilidades sociales tiene validez y es viable para esta población.

## RECOMENDACIONES

1. Se recomienda a los lectores interesados utilizar los instrumentos de evaluación aplicados en este proyecto en nuevos estudios para potenciar su perfeccionamiento psicométrico por medio de un estudio de meta – análisis estadístico.
2. Se recomienda a la Institución proveer a los adolescentes un seguimiento terapéutico para trabajar problemáticas individuales, donde se incluya la enseñanza de habilidades sociales y técnicas de autocontrol.
3. Se sugiere a los interesados implementar un proyecto dirigido hacia la intervención en las relaciones sociales de los adolescentes de TESPА que les permita elaborar su historia en un contexto interpersonal diferente al actual.
4. Se sugiere al Taller Escuela “San Patricio” incrementar la aplicación de proyectos psicosociales con efectos terapéuticos donde intervengan los familiares y los educadores.
5. Es recomendable que este tipo de propuestas se implementen dentro de la comunidad salesiana, como una forma de aportar al crecimiento personal de quienes la conforman.
6. Tomando en cuenta la importancia de las habilidades sociales en la vida de cada adolescente, se sugiere a la institución implementar el presente curso dentro de los talleres optativos que se realizan los días viernes en la institución.

## LISTA DE REFERENCIAS

- Álvarez, M. d. (2010). *Enseñando a expresar la ira*. Madrid: Piramide.
- Bandura, A. (1982). *Teoría del Aprendizaje Social*. Madrid: Espasa Universitaria.
- Bandura, A., & Walters, R. (1985). *Aprendizaje social y desarrollo de la personalidad*. Madrid: Alianza.
- Baró, I. (2003). *Poder, ideología y violencia*. Madrid: Trotta.
- Barrón, M. (2005). *Inequidad socio-cultural: riesgo y resiliencia*. Córdoba: Brujas.
- Beck, A. (2003). *Prisioneros del Odio*. Barcelona: Paidós Ibérica, S.A.
- Beck, A., Wright, F., Newman, C., & Liese, B. (1999). *Terapia cognitiva de las drogodependencias*. Barcelona: Paidós.
- Bourne, E., & Garano, L. (2012). *Haga frente a la Ansiedad. 10 Formas sencillas de aliviar la ansiedad, los miedos y las preocupaciones*. Barcelona: Amat.
- Caballo, V. (1998). *Manual de Técnicas de terapia y Modificación de Conducta*. Madrid: Siglo XXI.
- Caballo, V. (2000). *Manual de evaluación y entrenamiento de habilidades sociales*. España: Siglo XXI.
- Cano, A. (2012). *Sociedad Española para el Estudio de la ansiedad y el Estrés*. Recuperado el 19 de Junio de 2013, de [http://pendientedemigracion.ucm.es/info/seas/estres\\_lab/interv\\_individ.htm](http://pendientedemigracion.ucm.es/info/seas/estres_lab/interv_individ.htm)
- Capafons B. Silva Moreno F. . (1995). *Cuestionario de Auto-control Infantil y Adolescente*. Madrid: TEA.
- Casado, J., Spielberger, A., Tobal, M., & Cano, V. (2001). *Inventario de Expresión de Ira Rasgo-Estado –S.T.A.X.I-II-*. Madrid: TEA .
- Chance, P. (2001). *Aprendizaje y conducta*. Santa Fe de Bogotá: Manual Moderno.
- Covey, S. (1999). *Los 7 hábitos de los adolescentes altamente efectivos*. México, D.F.: Grijalbo.
- Ellis, A. (1999). *Una terapia breve más profunda y duradera*. Barcelona: Paidós Ibérica.

- Ellis, A. (2006). *Usted puede ser feliz, Terapia Racional Emotiva para Superar la Ansiedad y Depresión*. Barcelona: Paidós.
- Ellis, A., & Grieger, R. (2003). *Manual de Terapia Racional-Emotiva*. Bilbao: Descle de Brouwer.
- Fernández Abascal, E. y Palmero, F. (1999). *Emociones y salud*. Barcelona: Ediciones Ariel.
- Ferro, M. J. (2 de 12 de 2003). *Acta odontologica venezolana*. Recuperado el 10 de 06 de 2013, de [http://www.actaodontologica.com/ediciones/2005/2/tecnicas\\_modificacion\\_conductual\\_clinica\\_odontologica.asp](http://www.actaodontologica.com/ediciones/2005/2/tecnicas_modificacion_conductual_clinica_odontologica.asp)
- Fritzen, S. (1988). *70 ejercicios practicos de dinamica de grupo*. España: Sal Terrae.
- García, J. A. (s.f.). *Psicología Online*. Recuperado el 20 de Marzo de 2003, de [http://www.psicologia-online.com/articulos/2008/ira\\_hostilidad\\_agresion.shtml](http://www.psicologia-online.com/articulos/2008/ira_hostilidad_agresion.shtml)
- Garry Martin, Joseph Pear. (2008). *Modificación de conducta: Qué es y cómo aplicarla*. Madrid: Pearson educación.
- Goldstein, A., Sprafkin, R., Gershaw, N., & Klein, P. (1989). *Habilidades sociales y autocontrol en la adolescencia: Un programa de enseñanza*. Barcelona: Ediciones Martínez Roca, S. A.
- Hidalgo, C., & Abarca, N. (1999). *Comunicación interpersonal, programa de entrenamiento en habilidades sociales*. Bogotá: Alfaomega.
- Kelly, J. (2002). *Entrenamiento de las Habilidades Sociales*. Bilbao: Descle de Brouwer, S.A.
- Labrador, F. X. (2011). *Técnicas de Modificación de Conducta*. Madrid: Pirámide.
- Magaz, A., & García, E. (1997). *Enseñanza de soluciones cognitivas para evitar problemas interpersonales. Programa de enseñanza de habilidades sociales y educación en valores para la convivencia*. Madrid: Grupo AlborCohs.
- Méndez, F., Olivares, J., & Quiles, M. J. (1999). *Técnicas de relajación y respiración*. Madrid: Biblioteca nueva.
- Navarro, R. E. (13 de Julio de 2010). *Factores asociados al rendimiento academico*. Recuperado el 24 de Enero de 2013, de <http://www.rieoei.org/investigacion/512Edel.PDF>

- Oliveira, I., & Meireles, M. (2005). *Dinamicas para encuentros de jóvenes*. Venezuela: Paulinas.
- Pagano, R. (1999). *Estadística para las ciencias del comportamiento*. México: Internatonal Thomson, S.A.
- Papalia, D., Olds, S., & Feldman, R. (2010). *Desarrollo Humano*. Mexico D.F.: McGrawHill.
- Pelechano, V. (1996). *Habilidades interpersonales*. España: Promolibro.
- Peñañiel, E., & Serrano, C. (2010). *Habilidades sociales*. Madrid: Editex, S.A.
- Rangel, H., & Domínguez, A. (Diciembre de 2012). *Revista Latinoamericana de Psicología Social*. Recuperado el 19 de Junio de 2013, de [http://www.rimb.cl/imprimir/rangel\\_&\\_dominguez.pdf](http://www.rimb.cl/imprimir/rangel_&_dominguez.pdf)
- Reinoso, L., & Seligson, I. (2005). *Psicología clínica de la salud. Un enfoque conductual*. México: El Manual Moderno.
- Ribes, M. D. (2011). *Habilidades sociales y dinamización de grupos*. Colombia: MAD S.L.
- Salesianos, E. (s.f.). Obtenido de <http://www.salesianos.org.ec/>
- Sánchez , F., & Palmero, F. (2008). *Motivación y Emoción*. España: McGraw-Hill.
- Skinner, B. F. (1971). *Más allá de la libertad y dignidad*. Nueva York: Knopf.

## **ANEXOS**

**ANEXO 1**

<b>CRONOGRAMA</b>																																
<b>ACTIVIDADES</b>	<b>MESES</b>																															
	<b>DICIEMBRE</b>				<b>ENERO</b>				<b>FEBRERO</b>				<b>MARZO</b>				<b>ABRIL</b>				<b>MAYO</b>				<b>JUNIO</b>							
	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4				
Construcción del tema, objetivos y justificación del proyecto	■	■	■	■																												
Desarrollo del anteproyecto					■	■	■	■																								
Diseño del Programa de Enseñanza adaptado a los adolescentes con altos niveles de ira					■	■	■	■	■																							
Identificación de los beneficiarios									■	■	■																					
Aplicación de técnicas de recolección de datos pre-intervención											■	■	■																			
Entrevistas de los tests psicométricos													■																			
Aplicación de los talleres													■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■								
Evaluar las HHSS entrenadas (evaluación post - intervención)																									■							
Transcripción y análisis de los datos																													■			
Evaluación del proyecto					■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■				
Emitir el informe final del proyecto																													■	■	■	■

## ANEXO 2

PRESUPUESTO					
ACTIVIDADES	COSTOS				FINANCIAMIENTO TOTAL
	Materiales				
	Detalle	Unidades requeridas	Costo por unidad	Valor \$	
Construcción del tema, objetivos y justificación del proyecto	Copias de textos	4	5,5	22	Propio
Desarrollo del anteproyecto		4	7	28	
		6	6	36	
Diseño del Programa de Enseñanza adaptado a los adolescentes con altos niveles de ira	Alquiler Ordenador	20	0,5	10	
	Hojas impresas	20	0,03	0,6	Propio
Identificación de los beneficiarios	Transporte	5	4	20	
	Copias e impresiones afiches	10	0,15	1,5	
	Copias e impresiones invitaciones	40	0,2	8	
Aplicación de los cuestionarios en la pre-intervención	Copias e impresión del folleto	50	0,25	12,5	Propio
	Transporte	8	4	32	
	Copias cuestionario HHSS color	70	0,15	10,5	
	Copias cuestionario SN color	70	0,15	10,5	
	Copias dos formatos de preguntas	40	0,15	6	
	Copias cuestionario STAXI	40	0,03	1,2	
	Copias cuestionario CACIA	80	0,03	2,4	
Entrevistas personales	Lápices HB	20	0,25	5	
	Borradores	5	0,35	1,75	
	Transporte	6	5	30	
	Resma de papel bond	174	1	3,5	

	Esferos	20	0,4	8	Propio
	Copias fichas	200	0,03	6	
	Alquiler ordenador	4	0,75	3	
Sistematización de los talleres	Transporte	16	6	96	Propio
	Emplastizado de los nombres	22	0,1	2,2	
	Alcancías	4	1	4	
	Cd música	2	1	2	
	Papelógrafos	30	0,2	6	
	Lana	1	1	1	
	Marcadores	20	0,75	15	
	Marcadores tiza liquida	4	1	4	
	Cartulinas A3	10	0,4	4	
	Cinta adhesiva	4	0,4	1,6	
	Plastilina	10	1,5	15	
	Copias de actividades	260	0,03	7,8	
	Copias de autorregistros	260	0,03	7,8	
	Copias de convocatorias	20	0,03	0,6	
	Reforzadores materiales	16	3	48	
	Incienso	1	0,5	0,5	
	Desinfectante y aromatizantes	3	1,5	4,5	
Evaluación post-intervención.	Salida	1	24	24	Propio
	Transporte	2	6	12	
	Copias cuestionario HHSS	40	0,02	0,8	
	Copias cuestionario STAXI	40	0,02	0,8	
Transcripción, presentación y análisis de los datos	Copias cuestionario CACIA	80	0,02	1,6	Propio
	Impresiones	50	0,03	1,5	
	Internet	20	0,5	10	
Evaluación del proyecto	Alquiler ordenador	10	0,5	5	Propio
	Impresiones	100	0,03	3	

Emitir el informe final del proyecto	Alquiler ordenador	10	0,5	5	Propio
	Impresiones	120	0,03	3,6	
	Internet	20	0,5	10	
TOTAL				555,75	

### ANEXO 3

#### CUESTIONARIO DE HABILIDADES DEL APRENDIZAJE ESTRUCTURADO ADAPTADO DE GOLDSTEIN

A continuación, encontrarás una lista de afirmaciones, con una escala al lado, para que respondas encerrando en un círculo, de acuerdo a lo que mejor represente tu opinión sobre ti mismo.

Marca **1** si **nunca** utilizas bien esta habilidad.

Marca **2** si **muy pocas veces** utilizas bien esta habilidad.

Marca **3** si **alguna vez** utilizas bien esta habilidad.

Marca **4** si **a menudo** utilizas bien esta habilidad.

Marca **5** si **siempre** utilizas bien esta habilidad

Afirmaciones	Nunca	Muy pocas veces	Alguna vez	A menudo	Siempre
1. ¿Pongo atención a la persona que me está hablando y trato de comprender lo que me está diciendo?	1	2	3	4	5
2. ¿Hablo con los demás de temas importantes?	1	2	3	4	5
3. ¿Hablo con otras personas sobre cosas que nos interesan a ambos?	1	2	3	4	5
4. ¿Solicito la información que necesito y pido ayuda a la persona adecuada?	1	2	3	4	5
5. ¿Agradezco a las personas cuando me hacen algún favor?	1	2	3	4	5
6. ¿Me doy a conocer a los demás porque así lo decido yo mismo?	1	2	3	4	5
7. ¿Ayudo a que los demás se conozcan entre sí?	1	2	3	4	5
8. ¿Digo lo que me agrada de las personas?	1	2	3	4	5
9. ¿Pido ayuda cuando tengo alguna dificultad?	1	2	3	4	5
10. ¿Elijo la forma para integrarme en un grupo o para participar en una determinada actividad?	1	2	3	4	5
11. ¿Puedo explicar con claridad a los demás cómo hacer una actividad?	1	2	3	4	5

12. ¿Puedo seguir de manera precisa las instrucciones que me dan?	1	2	3	4	5
13. ¿Pido disculpas a los demás cuando he hecho algo mal?	1	2	3	4	5
14. ¿Intento convencer a los demás de que mis ideas son mejores y de mayor utilidad que de las otras personas?	1	2	3	4	5
15. ¿Intento reconocer las emociones que tengo?	1	2	3	4	5
16. ¿Permito que los demás conozcan lo que siento?	1	2	3	4	5
17. ¿Intento comprender lo que sienten los demás?	1	2	3	4	5
18. ¿Intento comprender el enojo de la otra persona?	1	2	3	4	5
19. ¿Permito que los demás sepan que me intereso o preocupo por ellos?	1	2	3	4	5
20. ¿Pienso por qué me asusto y hago algo para disminuir el miedo cuando lo tengo?	1	2	3	4	5
21. ¿Hago o digo cosas agradables para mí mismo cuando merezco una recompensa?	1	2	3	4	5
22. ¿Reconozco cuando es necesario pedir permiso para hacer algo y luego le pido a la persona indicada?	1	2	3	4	5
23. ¿Comparto con los demás algo que es apreciado por ellos?	1	2	3	4	5
24. ¿Ayudo a quién lo necesita?	1	2	3	4	5
25. ¿Puedo hacer acuerdos justos que agraden tanto a mis compañeros como a mí mismo?	1	2	3	4	5
26. ¿Controlo mi carácter para que no se me <<escapen las cosas de las manos>>?	1	2	3	4	5
27. ¿Doy a conocer mi manera de pensar ante los demás, como una forma de defender mis derechos?	1	2	3	4	5
28. ¿Puedo mantener mi control cuando los demás me hacen bromas?	1	2	3	4	5
29. ¿Me aparto de situaciones que me pudieran causar problemas?	1	2	3	4	5
30. ¿Encuentro diferentes maneras para resolver situaciones difíciles sin tener que llegar a pelearme con los demás?	1	2	3	4	5
31. ¿Digo a los demás cuando han sido ellos los causantes de un problema, e intento encontrar una solución?	1	2	3	4	5
32. ¿Intento llegar a una solución justa ante la queja de alguien?	1	2	3	4	5
33. ¿Si me han ganado los del equipo contrario en un partido, les expreso mis felicitaciones por la victoria?	1	2	3	4	5

34. ¿Puedo hacer cosas que me ayuden a sentirme menos avergonzado y menos tímido y que a la vez no me traigan más problemas?	1	2	3	4	5
35. ¿Hago algo para sentirme mejor ante una situación en la que no me han tomado en cuenta?	1	2	3	4	5
36. ¿Digo mi opinión a los demás cuando veo que han tratado injustamente a un amigo?	1	2	3	4	5
37. ¿Comparo mi manera de pensar con la de mis compañeros antes de decidir si haré algo o no?	1	2	3	4	5
38. ¿Analizo mis fracasos, para mejorar en el futuro?	1	2	3	4	5
39. ¿Resuelvo la confusión que tengo cuando alguien me explica una cosa y luego hace lo contrario que me dijo?	1	2	3	4	5
40. ¿Se lo que es sentirse acusado y pienso en la mejor forma y la manera más adecuada de relacionarme con la persona que me ha acusado de algo?	1	2	3	4	5
41. ¿Analizo la forma para decir mi opinión acerca de algo antes de empezar una conversación problemática?	1	2	3	4	5
42. ¿Soy el que decido lo que hay que hacer, cuando los demás quieren que se haga otra cosa distinta?	1	2	3	4	5
43. ¿Si me siento aburrido, inicio una nueva actividad interesante para acabar con el aburrimiento?	1	2	3	4	5
44. ¿Reconozco si la causa de algo que me ha sucedido es por algo que está bajo mi control?	1	2	3	4	5
45. ¿Pienso objetivos o metas precisas antes de iniciar una tarea?	1	2	3	4	5
46. ¿Me aclaro como desenvolverme antes de alguna determinada tarea?	1	2	3	4	5
47. ¿Resuelvo cómo conseguir la información que necesito?	1	2	3	4	5
48. ¿Hago un estudio de mis problemas para solucionar primero el problema más importante?	1	2	3	4	5
49. ¿Cuándo tengo varias opciones para elegir las posibilidades que existen, elijo la que me hará sentir mejor?	1	2	3	4	5
50. ¿Me organizo y me preparo para realizar mis trabajos?	1	2	3	4	5

## ANEXO 4

### STAXI

APELLIDOS:..... NOMBRES:..... EDAD:.....  
SEXO:..... E. CIVIL:.....ESTUDIOS:..... FECHA:.....

#### Parte I: Instrucciones.

A continuación se presentan una serie de afirmaciones que la gente usa para describirse a sí misma. Lea cada afirmación y rellene la casilla con el número que mejor indique COMO SE SIENTE AHORA MISMO, utilizando la siguiente escala de valoración:

1= NO EN ABSOLUTO      2=ALGO      3=MODERADAMENTE      4=MUCHO

#### COMO ME SIENTO EN ESTE MOMENTO

- ( ) 1. Estoy furioso/a
- ( ) 2. Me siento irritado/a
- ( ) 3. Me siento enfadado/a
- ( ) 4. Tengo ganas de pegar a alguien
- ( ) 5. Tengo ganas de romper cosas
- ( ) 6. Estoy desquiciado/a
- ( ) 7. Me gustaría golpear la mesa
- ( ) 8. Me gustaría pegar a alguien
- ( ) 9. Estoy quemado/a
- ( ) 10. Me gustaría decir tacos

#### Parte II: Instrucciones

A continuación se presenta una serie de afirmaciones que la gente usa para describirse a sí misma lea cada afirmación y rellene la casilla con el número que mejor indique COMO SE SIENTE NORMALMENTE, utilizando la siguiente escala de valoración:

1=CASI NUNCA      2=ALGUNAS VECES      3= A MENUDO      4= CASI SIEMPRE

#### COMO ME SIENTO NORMALMENTE

- ( ) 11. Me caliento rápidamente
- ( ) 12. Tengo un carácter irritable
- ( ) 13. Soy una persona exaltada
- ( ) 14. Me enfado cuando me retraso por los errores de los demás
- ( ) 15. Me molesta cuando hago algo bien y no me lo reconocen

- ( ) 16. Pierdo los estribos
- ( ) 17. Cuando me siento enfadado/a digo barbaridades
- ( ) 18. Me pone furioso/a que me critiquen delante de los demás
- ( ) 19. Cuando estoy frustrado/a me dan ganas de pegar a alguien
- ( ) 20. Me siento furioso/a cuando hago un buen trabajo y se me valora poco

### Parte III: Instrucciones

A continuación se presentan una serie de afirmaciones que la gente usa para describir sus reacciones cuando se siente enfadada. Lea cada afirmación y rellene la casilla con el número que mejor indique COMO REACCIONA O SE COMPORTA CUANDO ESTA ENFADADO/A O FURIOSO/A. utilizando la siguiente escala:

1=CASI NUNCA

2=ALGUNAS VECES

3= A MENUDO

4= CASI SIEMPRE

### CUANDO ME ENFADO O ENFUREZCO

- |   |  |
|---|--|
| ( ) 21. Controlo mi temperamento                      | ( ) 35. Puedo controlarme y no perder los estribos         |
| ( ) 22. Expreso mi ira                                | ( ) 36. Critico bastante a los demás a sus espaldas        |
| ( ) 23. Me guardo para mí lo que siento               | ( ) 37. Estoy más enfadado/a de lo que quiero admitir      |
| ( ) 24. Tengo paciencia con los demás                 | ( ) 38. Me calmo más rápido que la mayoría de las personas |
| ( ) 25. Me pongo de morros, me amohíno                | ( ) 39. Digo barbaridades                                  |
| ( ) 26. Me aparto de la gente                         | ( ) 40. Intento ser tolerante y comprensivo/a              |
| ( ) 27. Hago comentarios irónicos a los demás         | ( ) 41. Me irrito más de lo que la gente se cree           |
| ( ) 28. Mantengo la calma                             | ( ) 42. Pierdo la paciencia                                |
| ( ) 29. Hago cosas como dar portazos                  | ( ) 43. Si alguien me molesta, le digo como me siento      |
| ( ) 30. Ardo por dentro aunque no lo demuestro        | ( ) 44. Controlo mis sentimientos de enfado                |
| ( ) 31. Controlo mi comportamiento                    |  |
| ( ) 32. Discuto con los demás                         |  |
| ( ) 33. Tiendo a tener rencores que no cuento a nadie |  |
| ( ) 34. Golpeo cualquier cosa                         |  |

## ANEXO 5

### CACIA

#### Questionario de auto-Control Infantil y Adolescente

Nombre:.....Apellidos:.....Edad:.....Grado/Curso.....

#### INSTRUCCIONES

En las páginas siguientes encontrarás una serie de frases que quizá describan cómo te comportas, piensas o te sientes. Cuando leas cada frase, pon una marca (X) sobre el **SI**. Si te describe. Si no te describe, pon una marca sobre el **NO**.

Ejemplos: + Me gusta comer helados durante el verano..... SI NO

+ A menudo oigo música clásica.....SI NO

En el primer ejemplo, el chico que ha contestado, cree que la frase le describe, y por eso ha marcado la palabra SI. En el segundo ejemplo, ha pensado que la frase no le describe, y por eso ha marcado la frase NO.

Procura responder sin detenerte excesivamente en cada frase. Contesta a todas las frases. Cuando termines, repásalas, a ver si te has dejado alguna en blanco y la respondes. No hay respuestas buenas o malas, ni verdaderas ni falsas, procura ser totalmente sincero al contestar.

1. Mas hago las cosas que me gustan, aunque haya otras que debería hacer.....SI NO
2. Dejo para después las cosas que me gustan, por cumplir mis obligaciones.....SI NO
3. Casi siempre hago las cosas que me gustan, aunque tenga otras obligaciones más importantes que hacer.....SI NO
4. Cuando quiero llegar con tiempo a un sitio, me pongo una hora determinada para salir.....SI NO
5. Pocas veces corrijo mis tareas para ver los aciertos y los errores, aunque quiera mejorarlas.....SI NO
6. Se portarme adecuadamente sin que me castiguen.....SI NO
7. Cuando dicen que debo portarme bien, suelo preguntar: ¿Qué quiere decir eso?.....SI NO
8. Cuando estoy perezoso y quiero estudiar. Retiro de mi vista todo lo que me pueda distraer (juguetes, discos, televisión, etc.).....SI NO
9. Si algo me propongo y lo consigo, sabiendo que es por mi esfuerzo, me siento muy a gusto Si NO
10. A veces soy brusco con los demás.....SI NO
11. Cuando cometo errores me critico a mí mismo, pienso que fue por mi culpa.....SI NO

12. Recuerdo mis obligaciones en casa.....SI NO
13. Los demás dicen que soy un irresponsable.....SI NO
14. Para mi es más importante saber lo que tengo que hacer para saber si lo voy consiguiendo.....SI NO
15. Llego puntual a todos los sitios.....SI NO
16. Me gusta todo tipo de comida.....SI NO
17. Cuando prometo algo y me cuesta cumplirlo, procuro tenerlo en la cabeza y recordármelo.....SI NO
18. Si pongo un plan en marcha, quiero saber por mis propios medios como me va funcionando...SI NO
19. Cuando me esfuerzo por algo, sé si voy teniendo éxito en mi empeño.....SI NO
20. Me cuesta mucho recordar las normas de clase, aunque las sepa.....SI NO
21. A veces me dicen incapaz de saber lo que está bien o mal hecho.....SI NO
22. En ocasiones se pensar en porque mis amigos se comportan de la manera que lo hacen.....Si NO
23. A veces desobedezco a mis padres.....Si NO
24. Recojo los papeles que otros tiran al suelo.....SI NO
25. Me es difícil darme cuenta que cosas de las que hago, les gusta a mis amigos.....SI NO
26. Cuando no puedo hacer algo que es difícil, pienso que se debe a la mala suerte.....SI NO
27. A veces digo mentiras a mis compañeros.....SI NO
28. Cuando algo me da mucho miedo, me es imposible imaginarme cosas que me distraigan.....SI NO
29. Cuando me preguntan “¿Por qué haces eso?”, me quedo sin saber que responder.....SI NO
30. Cuando alguien me cuenta sus problemas, me cuesta saber cómo los puedo solucionar.....SI NO
31. Solo cumplo mis obligaciones cuando por ello puedo conseguir cosas enseguida.....SI NO
32. Si me prometo algo a mí mismo, intento pensar en si lo que hago es lo que me he  
prometido.....SI NO
33. Aguanto peor el dolor que la mayoría.....SI NO
34. Me animo a mí mismo a mejorar. Sintándome bien o dándome algo especial cuando progreso con  
algo.....SI NO
35. Corrijo a los demás cuando dicen malas palabras.....SI NO
36. Hago inmediatamente lo que me piden.....SI NO
37. Cuando quiero estudiar más, busco las maneras de conseguirlo, empezando por preguntarme que es  
lo que me impide estudiar.....SI NO
38. No sé qué puedo hacer para tranquilizarme cuando estoy nervioso.....SI NO
39. Cuando me aguanto algo que me duele (un brazo roto, una herida, etc.) me imagino a los demás  
admirándome por mi valentía.....SI NO
40. Generalmente, cuando aconsejo a alguien, las cosas le salen como yo le decía.....SI NO
41. Si tengo que resistir algo que me hace doler (que me limpien una herida, que me pongan una  
inyección, etc.) me propongo soportar todo lo que haga falta para no tener que repetirlo.....SI NO
42. Mientras estoy consiguiendo lo que quiero, se me olvida ver lo que queda por hacer.....SI NO
43. Cuando me porto bien y me cuesta hacerlo (por ejemplo, hacer un mandado sin ganas, estar callado  
en clases, hacer los deberes, etc.) lo hago, sobre todo, porque me gusta que me  
alaben.....SI NO
44. Cuando hago algo en equipo, soy incapaz de saber que parte del resultado se debió o fue por  
mi.....SI NO
45. Muchas veces pienso en como seré de mayor.....SI NO
46. Cuando quiero dejar de hacer algo que me gusta, pero que no debo, pienso en las razones de porque  
no debo.....SI NO
47. Todas las personas me caen muy bien.....SI NO

48. Alguna vez he hecho como que no oía cuando me llamaban.....SI NO
49. A menudo recuerdo las cosas que hacía antes y las comparo con las que hago ahora.....SI NO
50. Reparto todas mis cosas con los demás.....SI NO
51. Me pongo muy nervioso cuando tengo problemas personales.....SI NO
52. Si voy a hacer algo que he prometido evitar, oigo la voz de mi conciencia.....SI NO
53. Cuando me pongo nervioso intento tranquilizarme, ya que así las cosas me salen mejor..... SI NO
54. Cuando tengo éxito en cosas de poca importancia, me animo para continuar haciéndolas.....SI NO
55. Me es difícil acabar mi trabajo si no me gusta.....SI NO
56. Disfruto imaginándome cosas que me gustaría que ocurriesen.....SI NO
57. Ante todo, prefiero terminar con mis obligaciones y después hacer las cosas que realmente me gustan.....SI NO
58. Aunque me diesen dinero por hacer algo que me parece mal (por ejemplo, engañar a un amigo, pegar a un niño pequeño, quitar colación, etc.) haría lo que creo que está bien.....SI NO
59. Aunque los demás no me digan nada, me siento muy bien si hago algo difícil.....SI NO
60. Cuando hago algo con intención, me doy cuenta de cómo reaccionan los demás.....SI NO
61. Aguanto cosas dolorosas, difíciles, si por eso me voy a poner mejor .....SI NO
62. Soy capaz de aguantar que me peguen o insulten con tal de hacer lo que creo que debo hacer.....SI NO
63. Cuando me siento triste o decaído, tardo bastante en comenzar a animarme.....SI NO
64. Si alguien me dijera que tengo que hacer algo difícil para mí. Me marcaría unos pasos o etapas para saber si lo voy consiguiendo.....SI NO
65. Si quiero ahorrar dinero, voy apuntando el dinero que me gasto para saber lo que me queda.....SI NO
66. Muchas veces evito hacer algo que me gusta porque sé que no debo.....SI NO
67. Actuó conforme me apetece en el momento.....SI NO
68. Si tengo miedo por algo, me aguanto y hago lo que tengo que hacer (por ejemplo, ir por una calle oscura, hablar con un profesor muy duro, etc.).....SI NO
69. Retraso los deberes que me aburren, aunque los pueda hacer rápido.....SI NO
70. Solo diciéndome con el pensamiento lo que debo hacer me es más fácil hacerlo bien.....SI NO
71. Me es difícil darme cuenta lo que pasará después, si hago alguna travesura.....SI NO
72. Es difícil que castigándome y pegándome consigan algo de mí.....SI NO
73. Me cuesta cambiar mi manera de actuar, ya que no puedo darme cuenta cuando hago algo incorrecto.....SI NO
74. Me se olvidar de anotar los deberes de clase que tengo que hacer en casa.....SI NO
75. Cuando digo o hago algo mal, siempre pido disculpas.....SI NO
76. Me gustaría ser un sabio para conocer por qué hago las cosas que debería evitar hacer.....SI NO
77. Cuando tengo muchas cosas que hacer, me olvido de hacer una lista para recordarlas.....SI NO
78. Normalmente ignoro(desconozco) el tiempo que estudio cada día.....SI NO
79. Cuando me esfuerzo por algo, me es difícil saber si voy consiguiendo lo que quería.....SI NO
80. A veces alardeo (me hago el mucho) delante de mis compañeros.....SI NO
81. Cuando tengo mucha sed y es imposible beber en ese momento, solo pienso en las ganas que tengo de beber.....SI NO
82. Me cuesta creer que hacer siempre lo que me apetece puede perjudicarme.....SI NO
83. Creo que uno tiene derecho a divertirse aunque no haya cumplido antes con sus obligaciones.....SI NO

84. Si no termino con lo que tengo que hacer, me es imposible disfrutar con mis diversiones.....SI NO
85. Si hoy me pusiera un cartel para acordarme de hacer las cosas que me cuestan esfuerzo (por ejemplo, evitar enfadarme o chillar, dejar ordenada la habitación, etc.), sería la primera vez que lo hago porque me puse el cartel.....SI NO
86. Cuando hago algo bien, disfruto un rato por haberlo hecho.....SI NO
87. Si he robado algo y me dicen ¿Por qué lo has hecho?, me quedo sin saber que decir.....SI NO
88. Las cosas suelen salirme al revés de como yo pensaba que saldrían.....SI NO
89. Cuando dejo las tareas sin hacer, solo pienso en las cosas con que me estoy divirtiéndome.....SI NO

COMPRUEBA LA COLUMNA DE RESPUESTAS PARA VER SI HAS DEJADO ALGUNA CUESTIÓN SIN CONTESTAR

## **ANEXO 6**

### **AUTORREGISTRO DE LAS HABILIDADES**

Nombre:.....Fecha:.....

#### **Para rellenar durante el taller**

1. ¿Qué habilidad emplearás?
2. ¿Cuáles son los pasos de la habilidad?
3. ¿Dónde probarás la habilidad?
4. ¿Con quién probarás la habilidad?
5. ¿Cuándo probarás la habilidad?

#### **Completar después de haber empleado la habilidad**

1. ¿Qué sucedió al realizar el autorregistro?
2. ¿Qué pasos has seguido?
3. ¿Cuál crees que debería ser tu próxima tarea?
4. ¿Qué pensaste, qué sentiste?

ANEXO 7

INVITACIÓN PERSONAL



**En la  
primera  
reunión**

**¡Entérate como ser parte de este interesante grupo!**

**!Conoce los temas a tratar!**

**Contactos: Ximena y Elisa**

**Fecha: Martes 23 de febrero del 2013**

**Hora: 10:30– 11:00**

**Lugar: Capilla del TESPA**

**Y pasa a formar  
parte de esta  
experiencia  
única en el TESPA**

AFICHE

***Ven aprende,  
comparte y  
diviértete***

Contactos e inscripciones:

**Ximena y Elisa**

**En el taller  
de  
habilidades  
sociales**

¿Tienes entre 15 a 18 años?

¿Tienes disponibilidad de tiempo?

¿Quieres conocerte y aprender mucho más de tí?

¿Y quieres formar parte de un interesante grupo?

Lugar: En la capilla

Hora: 10:30 – 11:00am

**!! TE ESPERAMOS EN  
LA INSCRIPCIÓN!!**

**Anímate y forma  
parte de una  
experiencia única**

