



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

FACULTAD DE PSICOLOGÍA

**PROPUESTA DE TALLER PARA ADOLESCENTES: ¿Y SI
LA RIEGO?**

T E S I N A

**QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE
LICENCIADA EN PSICOLOGÍA**

P R E S E N T A:

NORMA ESPERANZA PADILLA HERNÁNDEZ

DIRECTORA:

DRA. MARIANA GUTIÉRREZ LARA

SINODALES:

MTRA. MARGARITA MARÍA MOLINA AVILÉS

MTRO. JOSÉ LUIS SÁNCHEZ GÁMEZ

MTRA. MARÍA TERESA GUTIÉRREZ ALANÍS

MTRA. GABRIELA ROMERO GARCÍA



CIUDAD UNIVERSITARIA, CD. MX. OCTUBRE, 2017.



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

Agradecimientos

A la Universidad Nacional Autónoma de México y a la Facultad de Psicología:

Por abrirme las puertas al conocimiento y a los valores humanos.

A mi Directora y Sinodales de Tesina:

Por compartir sus conocimientos, experiencia y tiempo en la elaboración del presente trabajo.

A mi familia:

Javier, mi esposo, compañero y amigo.

Vladimir y Francisco, mis amados hijos.

Evangelina, mi querida madre; Moisés, mi padre.

Mis hermanas Alma y Marta, siempre conmigo.

Y a toda mi familia: Gaby Paz, Edith, Sofía, Eidan, Edgar, Rubén, Uriel, Omar, Juan Hdez. Elena Martínez, Yanet y Yazmín.

A mis amigas: Lilian, Alicia, y mi amigo Marcos.

A Susana.

Índice

	Página
Resumen.....	5
Introducción.....	6
Capítulo 1. Habilidades Sociales	
1.1 Concepto y definición de Habilidades Sociales.....	8
1.2 Teoría del Aprendizaje Social de Bandura.....	11
1.3 Clasificación de las Habilidades Sociales.....	12
1.4 Adquisición de las Habilidades Sociales.....	15
1.5 Asertividad.....	18
Derechos Asertivos.....	20
Diferencias entre comportamiento asertivo, no asertivo y agresivo.....	22
Capítulo 2. Adolescencia	
Introducción.....	24
2.1 Desarrollo Fisiológico.....	25
2.2 Desarrollo Cognoscitivo.....	26
Jean Piaget. División del Desarrollo Cognoscitivo.....	27
Lev Vigotsky y la Teoría Sociocultural.....	28
Andamiaje.....	28
2.3 Desarrollo Socioemocional.....	30
2.4 La escuela y la relación del adolescente con sus pares.....	33
2.5 La familia y Prácticas Parentales.....	36
Concepto de Familia.....	36
Prácticas Parentales.....	37
Estilos Parentales.....	39
Capítulo 3. Enfoque cognitivo-conductual de las Habilidades Sociales	
3.1 Modelo Conductual.....	41
3.2 Modelo cognitivo-conductual.....	43
Antecedentes de la psicoterapia cognitiva.....	44
Estructuras, procesos y resultados cognitivos.....	45

Esquemas.....	45
Creencias, Pensamientos Automáticos.....	46
Reestructuración Cognitiva.....	47
Creencias Irracionales.....	48
Terapia Racional Emotivo Conductual.....	49
La Teoría ABC del comportamiento humano.....	50
Distorsiones Cognitivas.....	51
3.3 Técnicas de Intervención del Enfoque Cognitivo Conductual.....	53
Entrenamiento en Habilidades Sociales.....	55
Instrucciones, Modelado.....	55
Dramatización, Reforzamiento Positivo.....	56
Retroalimentación, Tarea para casa.....	57

Capítulo 4. Manual de Procedimientos

“Propuesta de taller para adolescentes ¿Y si la riego?”

Índice del Manual

Justificación.....	59
Objetivo General, Objetivos Específicos, Recursos y Material.....	61
Descripción y características del Facilitador.....	62
1ª Sesión. Evaluación diagnóstica, presentación del Taller, Encuadre.....	64
2ª Sesión. Habilidades Sociales Avanzadas.....	70
3ª Sesión. Habilidades Sociales Alternativas.....	75
4ª Sesión. Habilidades de Planificación.....	80
5ª Sesión. Técnicas Asertivas.....	87
6ª Sesión. Distorsiones Cognitivas, Evaluación Final, Cierre del Taller.....	92

Capítulo 5. Conclusiones

Conclusiones.....	98
Bibliografía.....	101
Anexos.....	117

Resumen

El objetivo del presente trabajo, es proponer el desarrollo de un taller para identificar y fortalecer las competencias sociales en la adolescencia, dado que ésta es un período del ciclo vital en el que las habilidades sociales son un factor fundamental para el ajuste social y académico adecuado. La propuesta se estructuró a partir de una revisión teórica de los planteamientos sobre Habilidades Sociales de Arnold Goldstein, donde él mismo propone diferentes categorías de habilidades sociales: Habilidades Sociales Básicas, Avanzadas, Habilidades Relacionadas con los sentimientos, Habilidades Sociales Alternativas, Habilidades para hacer frente al estrés y Habilidades de Planificación. Es en la escuela de nivel medio superior, donde se podría introducir un cambio, a través de talleres que fomenten el entrenamiento de dichas habilidades, previniendo comportamientos inadecuados, y al mismo tiempo, transmitir conocimientos científicos y humanísticos.

Palabras clave: Habilidades Sociales, Adolescencia, A Goldstein.

Introducción

El desarrollo del niño se ve influenciado por factores genético-hereditarios y socioculturales, y a través de la convivencia familiar se van aprendiendo los comportamientos adecuados o inadecuados socialmente, pero las fallas en la disciplina o en el establecimiento de límites, aumentan el riesgo de comportamientos conflictivos. La familia educa mediante acciones, verbalizaciones, hábitos que les permiten actuar en la vida cotidiana.

Los niños aprenderán informalmente conocimientos, emociones y actitudes, todo ello a través del modelado, inferencia, observación, ensayo y error que permitirán su adaptación al medio social; asimismo, dependerá en gran medida la cercanía y apoyo que les brinden sus padres (McCall & Simmons, 1982, Lackovic-Grgin & Dekovik, 1990, Blain, Thomson & Whiffern, 1993, Molpeceres, Musitu & Lila, 1994, y Musitu & Allatt, 1994).

Algunos estudios, como los trabajos de Rothbaum y Weisz (1994), resaltan la importancia de la socialización en la infancia; asimismo, Lula, Musitu & Cava (2001) reconocen también a los componentes de la cultura y los estándares sociales como facilitadores para integrar a los individuos a la sociedad. La socialización parte de conductas que permiten la expresión de sentimientos, actitudes, deseos, opiniones, derechos de manera socialmente aceptable (Fernández & Ramírez, 2002). Aunque las habilidades sociales constituyen estrategias para resolver o evitar consecuencias negativas de una situación, éstas son diferentes en cada caso; por ejemplo, las habilidades para conseguir una cita de trabajo son distintas a la de realizar la entrevista misma; es por esto que puede haber poca correspondencia entre la capacidad de un individuo de manifestar cierto tipo de habilidad social y su capacidad para poner en juego otra distinta. Por tanto, el grado en el que un tipo de habilidad va a ser funcional para un individuo, depende de la frecuencia con que la persona se encuentre en situaciones en las que es necesaria dicha habilidad, así como de la importancia o el valor del objetivo a alcanzar mediante el empleo de la misma (Wolpe y Lazarus, 1996).

La adolescencia es un período crítico para la manifestación y desarrollo de las habilidades sociales. Los adolescentes ya no se comportan como cuando eran niños, donde obedecían reglas sin replicar, sino que buscan a sus pares para tratar de encontrar comprensión y adaptación social, forman pandillas; se tornan críticos y desafiantes de las normas impuestas por su familia y maestros, tienen dificultades para solucionar problemas o conflictos, ansiedad para relacionarse con los adultos, pues no saben cómo responder a los requerimientos de estos últimos (Valdés, Martínez, Madrid, 2016).

Otro de los temas que más preocupa en la sociedad actual, es el del aislamiento social, unido muchas veces al sentimiento de soledad; los estilos de vida en una sociedad consumista como la nuestra, ser competitivos e individualistas, es bien visto, pero no favorece la integración interpersonal. Para Hojat y Rick (1989), el aislamiento sería uno de los síntomas clínicos de nuestra sociedad contemporánea y uno de los problemas psicosociales más relevantes de fines del siglo XX y comienzos del siglo XXI.

Por tales motivos, el objetivo de este taller va dirigido a estudiantes del nivel medio superior para proporcionarles estrategias de tipo cognitivo-emocional y puedan enfrentar las diferentes situaciones cotidianas, ya sean éstas de carácter familiar, escolar, social o laboral.

En este aspecto, diversas instancias educativas han diseñado programas y talleres que apoyan el desarrollo de habilidades sociales. La Secretaría de Educación Pública promueve talleres como: “Yo quiero, yo puedo... prevenir la violencia”, un programa diseñado para transmitir conocimiento sobre violencia y desarrollar habilidades psicosociales en adolescentes (Romero, Pick, Parra & Givaudan, 2010), así como “ConstrúyeT” que forma parte de la Implementación del Programa Nacional de Convivencia Escolar Ciclo escolar 2016-2017. El programa Chimalli es un modelo de prevención basado en los riesgos psicosociales. Su objetivo principal es hacer educación preventiva y crear una protección en los individuos y en las comunidades (Castro, Llanes & Carreño, 1999, citado en Pérez 2012). “Construye tu Vida sin Adicciones” (Campollo & López 2003, citado en Pérez 2012).

“Enseñando habilidades sociales en el aula”, programa que forma parte del proyecto “Puentes para Crecer” (2013), desarrollado en la Facultad de Psicología de la UNAM, dirigido a niños de educación primaria. Desafortunadamente, la población mexicana vulnerable (niños institucionalizados), no cuentan con programas dirigidos a desarrollar habilidades sociales, aunque se cuente con investigaciones que apoyen su beneficio. (González, Valdés, Domínguez, Palomar & González, 2008, citado en Fragoso, Ampudia, 2012).

El presente documento se encuentra dividido en cinco capítulos: en el capítulo 1 se describirán las definiciones y conceptualizaciones de las habilidades sociales, al igual que su adquisición en la familia y primera infancia. La relación entre pares es de suma importancia en la adaptación escolar, ya que cuando esta es positiva, permite al adolescente resolver problemas, adquirir conocimientos y habilidades sociales. Otro aspecto que se ve favorecido con la adquisición de habilidades sociales, es el rendimiento académico. (Hartup, 1992; Goldstein & Morgan, 2002).

El capítulo 2 abordará el tema de la Adolescencia, enfatizando el desarrollo fisiológico, cognitivo y socioemocional; asimismo, se revisarán algunos supuestos teóricos, tales como la relación entre los tipos de familia y las prácticas parentales en la construcción de las habilidades sociales, durante el desarrollo del niño y el adolescente (Oyarzún, Estrada, Pino, Oyarzún Jara, 2012).

El modelo Cognitivo-Conductual, que proporciona el fundamento teórico a las habilidades sociales, se revisará en el capítulo 3.

En el capítulo 4, se expondrá el planteamiento del problema en torno al cual se desarrolla la propuesta de taller. Se describirá la planeación, organización y desarrollo de actividades a realizar, así como el objetivo general y específico que se pretenden alcanzar durante el desarrollo del taller.

Finalmente, en el capítulo 5 se expondrán las conclusiones.

Capítulo 1. Habilidades Sociales

1.1 Concepto y Definición de Habilidades Sociales

Toda habilidad social es un comportamiento o tipo de pensamiento que lleva a resolver una situación social de manera efectiva, es decir aceptable para el sujeto y para el contexto social en el que se desenvuelve. Así, las habilidades sociales han sido vistas como comportamientos o pensamientos que son instrumentales para resolver conflictos, situaciones o tareas sociales Linehan (1984, citado en Gallego, 2009).

Definiciones del diccionario proporcionan una idea acerca de lo que son las habilidades sociales:

Hábil: capaz, inteligente o dispuesto para cualquier actividad. Habilidad hace referencia a la capacidad de una persona para realizar alguna conducta.

Social: concierne a las relaciones personas, grupos de la sociedad. El término hace mención a las acciones de uno con los demás y de los demás para con uno, es decir existe un intercambio. Al hablar de habilidades sociales se puede entender como destreza o competencia para la interacción.

Existen muchas definiciones de habilidades sociales, aunque la mayoría concuerdan en que permiten un mejor desarrollo familiar, escolar, laboral o social y se adquieren en la familia durante la infancia (Sanz, Sanz, Iriarte, 2000); aunque éstas se continúan aprendiendo y practicando durante toda la vida.

Dos aspectos importantes de las habilidades sociales son:

- 1) Dentro del concepto de habilidad social se incluyen diversas conductas, y
- 2) Las distintas habilidades sociales dependen de un contexto social, el cual es muy variable.

Además implica la especificación de tres componentes:

- La dimensión conductual
- Las variables cognitivas

- El contexto ambiental

El aprendizaje y desarrollo de las habilidades sociales permiten mejorar las relaciones interpersonales y puede suponer un aumento del bienestar y la calidad de vida. Es por ello que los teóricos se han dado a la tarea de conceptualizar dichas habilidades. Algunas definiciones son:

Caballo (1986): “es ese conjunto de conductas emitidas por un individuo en un contexto interpersonal que expresa los sentimientos, actitudes, deseos, opiniones o derechos de esos individuos, 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” (p. 17)

Monjas (1999) y Rojas (1999) destacan las Habilidades Sociales como comportamientos adquiridos y no rasgos de la personalidad, basados en la interacción con otras personas.

Del Prette y Del Prette (2008); *“las habilidades sociales son comportamientos de tipo social disponibles en el repertorio de una persona, que contribuyen a su competencia social, favoreciendo la efectividad de las interacciones que éste establece con los demás. Entre las principales características que presentan estos comportamientos se destacan su naturaleza multidimensional, la especificidad situacional y su carácter aprendido”* (citado en Lacunza, Psicodebate).

La habilidad social debe considerarse dentro de un marco cultural determinado, y los patrones de comunicación varían ampliamente entre culturas y dentro de una misma cultura, dependiendo de factores tales como la edad, el sexo, la clase social y la educación. Además, el grado de efectividad de una persona dependerá de lo que desea lograr en la situación particular en la que se encuentre. La conducta considerada apropiada en una situación puede ser, obviamente inapropiada en otra. La persona vuelca a la situación sus propias actitudes, valores, creencias, capacidades cognitivas y un estilo único de interacción aprendido en la familia (Wilkinson y Canter 1982).

1.2 Teoría del Aprendizaje Social de Albert Bandura

Bajo esta denominación encontramos aquellas tentativas de explicar el comportamiento humano y aspectos de la personalidad, haciendo referencia a principios extraídos del estudio experimental del aprendizaje. El primer esfuerzo sistemático realizado en esta dirección tuvo como protagonistas a un grupo de psicólogos de la Universidad de Yale, en particular a John Dollard y Neal Miller, quienes en su obra "Personalidad y Psicoterapia", publicada en 1950, utilizaron la teoría del aprendizaje de Clark Hull para tratar de explicar el desarrollo de la conducta humana normal y patológica. Dichos autores concedieron cierta atención a la imitación como factor socializador, pero no será sino hasta los trabajos de Bandura y colaboradores sobre la agresión en los niños cuando la imitación cobre importancia como unidad de análisis del comportamiento. Son numerosas las teorías que remarcan la importancia del aprendizaje del comportamiento social. Entre estas se destacan la Teoría del Aprendizaje Social (Bandura y Walters, 1974) y los modelos interactivos (Mc Fall, 1982). Si bien la Teoría del Aprendizaje Social no ha propuesto un modelo de las habilidades sociales, sus lineamientos permiten comprender el comportamiento social como fruto de factores intrínsecos (propios del sujeto) y extrínsecos (relativos al medio ambiente) (Bandura, 1987).

Bandura sostiene que el funcionamiento psicológico se explica por una continua y recíproca interacción entre factores determinantes personales y ambientales (1987). Reciprocidad ésta que le llevó a investigar acerca del aprendizaje observacional, proceso básico del desarrollo humano si consideramos junto con él la enorme dificultad que tendría un proceso de transmisión social en el que se enseñara el lenguaje, estilo de vida y costumbres prevalentes en una cultura a cada miembro de ésta mediante el refuerzo selectivo de conductas fortuitas. Bandura distingue el aprendizaje observacional de la imitación, porque no nos limitamos a remedar, a la manera de los monos, la conducta ajena, sino que por el contrario, extraemos reglas generales acerca del modo de actuar sobre el ambiente y las ponemos en práctica cuando suponemos que con ellas podemos obtener el resultado deseado. En este sentido, Bandura tuvo muy en cuenta el papel de las expectativas del éxito o

fracaso, baste recordar su teoría de la autoeficacia o creencias de un individuo acerca de su posibilidad de actuar eficazmente para alcanzar lo que quiere. Por lo tanto, si bien es verdad que la conducta es controlada en gran medida por factores de origen externo, también es cierto que las personas pueden controlar su comportamiento mediante metas autoimpuestas y consecuencias generadas por ellas mismas (autorreforzamiento). Como ha puesto de relieve Mischel (1968,1963, citado en Montaña 2009), las personas se autorregulan mediante la adopción de reglas de contingencia, que guían su conducta en una situación particular en ausencia de presiones externas inmediatas. La conducta es función de la interacción de las presiones externas o situacionales y de los factores personales. Según esta estructura de análisis (Kelly, 1987) la adquisición de las habilidades sociales podría ser el resultado de varios mecanismos de aprendizaje: consecuencia del refuerzo directo, resultado de experiencias observacionales, efecto del feedback interpersonal y conclusión del desarrollo de expectativas cognitivas respecto a las situaciones interpersonales. Principios todos ellos que permiten estructurar el entrenamiento en habilidades sociales , de tal modo que se cumplan las siguientes condiciones: en primer lugar que sepamos que conductas nos demanda la situación; en segundo lugar, que tengamos la oportunidad de observarlas y ejecutarlas; la tercera condición tener referencias acerca de lo efectivo o no de nuestra ejecución; la cuarta, mantener los logros alcanzados y, por último, que las respuestas aprendidas se hagan habituales en nuestro repertorio de conducta.

1.3 Clasificación de las Habilidades Sociales, Arnold Goldstein

Para Goldstein (1980) *“las habilidades sociales son un conjunto de habilidades y capacidades (variadas y específicas) para el contacto interpersonal y la solución de problemas de índole interpersonal y/o socioemocional. Estas habilidades y capacidades se aplican en actividades desde básicas hasta avanzadas e instrumentales”*. Organiza estas habilidades sociales en seis grandes grupos que incluyen aquellas capacidades y comportamientos que permiten a una persona interrelacionarse con sus semejantes (Aguirre, 2004).

Las habilidades sociales básicas (Goldstein, 1980) llamadas también primeras habilidades sociales, se refieren a las destrezas que permiten un desenvolvimiento social elemental o básico; aluden a los mínimos de cortesía convenidos en una sociedad. Incluyen aspectos básicos de comunicación, de establecimiento de los primeros vínculos interpersonales, identificación y expresión de los propios intereses así como de formas de mostrar agradecimiento por favores recibidos. Estas habilidades implican:

- Tomar la iniciativa para entablar una conversación
- Identificar los intereses de otros y empatarlos con los propios intereses
- Solicitar información específica para realizar alguna acción o tarea
- Agradecer los favores recibidos
- Tomar la iniciativa para conocer nuevas personas
- Promover el establecimiento de vínculos entre personas
- Expresar los propios gustos y preferencias
- Escuchar y comprender la plática de otras personas

Las habilidades sociales avanzadas, (Goldstein, 1980), son las destrezas de desenvolvimiento social que implican una interacción más elaborada y la combinación de normas de comportamiento social. Refieren la capacidad para pedir ayuda, para integrarse a un grupo, para disculparse y para persuadir, para seguir instrucciones y para brindar explicaciones sobre tareas específicas. Estas habilidades incluyen:

- Pedir ayuda
- Integrarse a un grupo
- Explicar una tarea específica
- Entender y seguir instrucciones
- Pedir disculpas por los errores cometidos
- Persuadir (convencer)

Las habilidades relacionadas con los sentimientos (Goldstein, 1980) son las destrezas relativas a un manejo adecuado de las propias emociones y a su expresión socialmente aceptada, de acuerdo a las normas de comportamiento de

una determinada sociedad o grupo social. Aglutinan las capacidades para comprender, reconocer y expresar las propias emociones y las de los demás, preocuparse por otros, y recompensarse por una buena acción. El manejo de estas habilidades hace posible que la persona:

- Comprenda y reconozca sus emociones
- Exprese sus emociones
- Comprenda las emociones de los demás
- Comprenda el enfado de otras personas
- Muestre interés o preocupación por otros
- Reconozca y maneje sus propios miedos
- Se recompense por realizar una buena acción

Las habilidades sociales alternativas (Goldstein, 1980) son las destrezas de interacción social que implican la búsqueda de vías diversas de abordaje para lograr el efecto deseado. Hacen referencia a la capacidad para compartir, ayudar, conciliar, defender los propios derechos, resolver conflictos y solicitar autorizaciones. Comprenden lo siguiente:

- Capacidad para solicitar permiso a la persona indicada
- Disposición para compartir
- Disposición para ayudar
- Capacidad para conciliar
- Capacidad de autocontrol
- Capacidad para defender los derechos propios
- Capacidad para controlarse cuando otros hacen bromas
- Capacidad para mantenerse al margen de situaciones problemáticas
- Capacidad para resolver conflictos sin pelear

Las habilidades para hacer frente al estrés (Goldstein, 1980) hacen referencia al modo como una persona puede enfrentar con ecuanimidad y mesura momentos de tensión, de contrariedad o de discrepancia, como son sentirse rechazado o apenado, enfrentar los propios errores o la injusticia, recibir críticas y reconocer el mérito de otros. Estas capacidades implican:

- Expresar su desacuerdo
- Escuchar las críticas de otros y responderlas con imparcialidad
- Halagar
- Manejar la vergüenza y la timidez
- Manejar el rechazo o el ser excluido
- Expresar los propios sentimientos ante una injusticia
- Analizar la propia posición y la de otro al tomar una decisión
- Comprender los propios fracasos
- Resolver confusiones generadas por un actuar incongruente
- Comprender y manejar el ser acusado
- Planificar una conversación problemática
- Decidir qué hacer en una situación adversa

Las habilidades de planificación implican la previsión para evitar problemas y dificultades, para optimizar el tiempo, para la resolución de problemas y para la toma de decisiones. Estas habilidades hacen referencia a lo siguiente:

- Manejo del aburrimiento
- Identificación de las causas de un problema
- Toma de decisiones realistas antes de iniciar una tarea
- Determinación de la propia competencia para realizar una tarea
- Identificación y búsqueda de información necesaria para una tarea
- Priorización de problemas
- Análisis de opciones o posibilidades para elegir la mejor
- Concentración en una tarea o actividad (Goldstein, 1980)

1.4 Adquisición de habilidades sociales

Factores que influyen en el desarrollo de habilidades sociales

Dewerick (1986, citado en Cabrera 2013) considera que para analizar el desarrollo de las habilidades sociales se deben tener en cuenta dos factores:

Factor ambiental

El ambiente en que nace y crece un individuo influencia su capacidad de relacionarse socialmente de dos maneras: permitiéndole aprender las habilidades necesarias para una buena interacción y como oportunidad para actualizar lo aprendido. Dentro de esta dimensión, se pueden observar varios escenarios en la vida de los adolescentes:

- **Contexto familiar:** El hogar es el primer lugar donde el adolescente, desde la infancia, observa modelos significativos de comportamiento, a través de sus padres, hermanos y demás familiares (Dewerick, 1986).
- **Contexto escolar:** El segundo ambiente de socialización es la escuela, en la cual los niños y posteriormente adolescentes, pueden ensayar comportamientos interpersonales e interactuar con modelos significativos como profesores y compañeros (Dewerick, 1986).
- **Colectivo social:** dado que esta propuesta de taller tiene como grupo etario a la adolescencia, es menester abordar este grupo de socialización, debido a que a esta edad, cobra especial importancia como referente de comportamiento para los sujetos. Como ya se explicó anteriormente, el colectivo social permite a los adolescentes cumplir su deseo de ser aceptados y a su vez, buscar su propia individualidad (Dewerick, 1986).

Factor personal

- **Componentes cognitivos:** La inteligencia y las aptitudes se consideran componentes importantes en la adquisición de habilidades sociales, no solo en términos de coeficiente intelectual, sino también en relación con las funciones psicológicas relacionadas con el juicio, la planificación y resolución de problemas (Dewerick, 1986).
- **Componentes afectivos:** se basa en la capacidad que haya adquirido en su proceso de expresar sentimientos y emociones, así como el manejo de los mismos en situaciones de crisis. Existen sociedades que condenan en los

hombres el desarrollo de este componente, impidiendo, que ellos expresen las habilidades sociales relacionadas con sentimientos (Dewerick, 1986).

- **Componentes conductuales:** Aquí se sitúan rasgos específicos sobre la interacción interpersonal como: la apertura, la empatía y la cordialidad. En los adolescentes, la manifestación de estos componentes, está relacionada con la experiencia y con la puesta en práctica en escenarios sociales, de manera de que aquello que les resulto efectivo, tiende a volver a usarse y acentuarse en el repertorio conductual (Dewerick, 1986).

Funciones de las habilidades sociales

Conocer la definición de las habilidades sociales, facilita formar una idea de para qué sirven. La interacción social es el primer campo en donde se observa la utilidad de las habilidades sociales, mas no es el único. Monjas (1993, citado en Ortega 2012) cita las siguientes funciones que cumplen las habilidades sociales:

- **Aprendizaje de la reciprocidad:** En la interacción con los pares es relevante la reciprocidad entre lo que se da y se recibe.
- **Adopción de roles:** Se aprende a asumir el rol que corresponde en la interacción, la empatía, el ponerse en el lugar del otro, etc.
- **Control de situaciones:** Que se da tanto en la posición de líder como en el seguimiento de instrucciones.
- **Comportamientos de cooperación:** La interacción en grupo fomenta el aprendizaje de destrezas de colaboración, trabajo en equipo, establecimiento de reglas, expresión de opiniones, etc.
- **Apoyo emocional de los iguales:** Permite la expresión de afectos, ayuda, apoyo, aumento de valor, alianza, etc.
- **Aprendizaje del rol sexual:** Se desarrolla el sistema de valores y los criterios morales.

Sintetizando lo anteriormente expresado, se observa que las funciones se expresan en tres dimensiones:

1. Aprendizaje para la interacción
2. Comportamientos orientados por cualidades que favorecen la interacción
3. Seguridad personal (Monjas, 1993).

De manera que no sólo favorecen el momento de la relación con los otros, sino que su establecimiento en el repertorio conductual de un individuo, garantiza beneficios a nivel personal y social a corto y largo plazo.

1.5 Asertividad

“Desde el punto de vista conductual, la propuesta de un aprendizaje asertivo se fundamenta en los conocimientos generados por Iván Pavlov, quien estudió la adaptación al medio ambiente de personas y animales; en cuanto a las primeras, considera que si dominan las fuerzas excitatorias, se sentirán orientadas a la acción y emocionalmente libres, enfrentándose a la vida según sus propios términos; por el contrario, si dominan las fuerzas inhibitorias, se mostrarán desconcertadas y acobardadas, sufrirán la represión de sus emociones y a menudo harán lo que no quieren hacer Casares & Siliceo, 1997; Robredo, 1995 (citado en Gaeta 2009).

En el enfoque cognitivo, el comportamiento asertivo consiste en expresar lo que se cree, se siente y se desea de forma directa y honesta, haciendo valer los propios derechos y respetando los derechos de los demás. Casares, Siliceo (1997) y Robredo (1995, citado en Gaeta 2009) mencionan cuatro elementos básicos en el entrenamiento asertivo: identificar los derechos propios y los de los demás, enseñar la diferencia entre asertividad y agresividad, modificar los pensamientos afectivos y cognoscitivos, disminuir ideas irracionales y desarrollar destrezas asertivas practicándolas frecuentemente. La asertividad se caracteriza por la nula o poca ansiedad presentada en situaciones sociales, pudiendo expresar sentimientos, emociones y acciones (Flores 1994, citado en Gaeta 2009).

Es así como la asertividad se fundamenta en la ausencia de ansiedad ante situaciones sociales, de manera que se hace viable manifestar sentimientos, pensamientos y acciones Flores (1994, citado en Gaeta 2009).

Asimismo, en otras definiciones se habla de “la asertividad como la habilidad para expresar los pensamientos, sentimientos y percepciones, y elegir cómo reaccionar y sostener los propios derechos cuando es apropiado” (Elizondo 2000, p. 12). Bishop (2000, citado en Gaeta 2009) añade que ser asertivo significa ser capaz de expresarse con seguridad sin tener que recurrir a comportamientos pasivos, agresivos o manipuladores –lo que supone un autoconocimiento y el control del propio yo real–, y requiere saber escuchar y responder a las necesidades de los otros sin descuidar los propios intereses o principios.

La asertividad ha adquirido tanta importancia que incluso se están estudiando los elementos que intervienen en ella cuando los niños son aún muy pequeños. Dietz, Jennings y Abrew (2005, citado en Gaeta & Galvanovskis, 2009), por ejemplo, hablan de la asertividad como una habilidad social que se torna más pronunciada en la niñez. En su investigación, compararon las habilidades sociales de niños de 26 meses de edad cuyas madres tenían depresión y ansiedad, depresión únicamente o estaban sanas, encontrándose que aquellos cuya madre padecía de depresión demostraron menos habilidades sociales en sus estrategias asertivas y conducta desafiante cuando interactuaban con ellas, lo que sugiere un riesgo de tener más adelante problemas de relación. De esta manera, la exposición a la depresión materna se muestra como un factor que puede interferir con el desarrollo de estrategias de asertividad socialmente competentes.

Como puede verse, independientemente del enfoque que se dé a la asertividad, se ha observado que su falta tiene que ver con diversos problemas conductuales. Menciona Landazábal (2006, *ibíd.*) encontró que los adolescentes presentaron problemas conductuales y emocionales: no había cooperación, poca estabilidad emocional, eran poco sociables, responsables, impulsivos y celosos.

A continuación presentamos una Lista de Derechos Asertivos según los autores: Davis, Mckay Eshelman, 1982.

Derechos Asertivos

1. Algunas veces, usted tiene derecho a ser el primero.
2. Usted tiene derecho a cometer errores.
3. Usted tiene derecho a ser el juez último de sus sentimientos y aceptarlos
4. como válidos
5. Usted tiene derecho a tener sus propias opiniones y convencimientos.
6. Usted tiene derecho a cambiar de idea o de línea de acción.
7. Usted tiene derecho a la crítica y a protestar por un trato injusto.
8. Usted tiene derecho a interrumpir para pedir una aclaración.
9. Usted tiene perfecto derecho a intentar un cambio.
10. Usted tiene derecho a pedir ayuda o apoyo emocional.
11. Usted tiene derecho a sentir y expresar el dolor.
12. Usted tiene derecho a ignorar los consejos de los demás.
13. Usted tiene derecho a recibir el reconocimiento formal por un trabajo bien
14. hecho.
15. Usted tiene derecho a decir “no”.
16. Usted tiene derecho a estar solo aun cuando los demás deseen su compañía.
17. Usted tiene derecho a no justificarse ante los demás.
18. Usted tiene derecho a no responsabilizarse de los problemas de los demás.
19. Usted tiene derecho a no anticiparse a las necesidades y los deseos de los
20. demás.
21. Usted tiene derecho a no estar pendiente de la buena voluntad de los demás.
22. Usted tiene derecho a responder o a no hacerlo.

El enfoque humanista de la asertividad se centra desde sus inicios (los años setenta) en concebir la variable como una técnica para el desarrollo de la autorrealización del ser humano. Pick y Vargas (1990, citado en Pizarro 2012) afirman que para ser asertivo se necesita aceptarse y valorarse, respetar a los demás, permanecer firmes en las propias opiniones, comunicar con claridad y directamente, en el lugar y momento adecuados y de forma apropiada, lo que se

quiere o se necesita decir. De acuerdo con Rodríguez y Serralde (1991, citado en Ruíz & Nobles 2015), una persona asertiva se siente libre para manifestarse, expresando en sus palabras lo que siente, piensa y quiere; puede comunicarse con personas de todos los niveles, siendo una comunicación siempre abierta, directa, franca y adecuada; tiene una orientación activa en la vida; va tras de lo que quiere; actúa de un modo que juzga respetable; acepta sus limitaciones al comprender que no siempre puede ganar; acepta o rechaza en su mundo emocional a las personas; con delicadeza, pero también con firmeza, establece quiénes son sus amigos y quiénes no; se manifiesta emocionalmente libre para expresar sus sentimientos, y evita los dos extremos: por un lado, la represión y, por el otro, la expresión agresiva y destructiva de sus emociones.

Se habla de la asertividad como la habilidad para expresar los pensamientos, sentimientos y percepciones, y elegir cómo reaccionar y sostener los propios derechos cuando es apropiado (Elizondo, 2000). Bishop (2000) añade que ser asertivo significa ser capaz de expresarse con seguridad sin tener que recurrir a comportamientos pasivos, agresivos –lo que supone un autoconocimiento y el control del propio yo real–, y requiere saber escuchar y responder a las necesidades de los otros sin descuidar los propios intereses o principios.

Ames y Flynn (2007, citado en Gaeta y Galvanovskis) afirman que a partir de estudios realizados principalmente en la década de los noventa, se ha visto que el liderazgo y la efectividad se relacionan con constructos correspondientes a una alta asertividad, dentro de los cuales se hallan el dominio y la agresividad. Estos autores hacen referencia a los beneficios instrumentales en el ámbito laboral, en contraposición con los costos sociales de la asertividad, diciendo que las personas asertivas tienden a ser vistas como menos sociables y menos amigables que las no asertivas; en su investigación, encuentran que las personas con asertividad moderada son mejor evaluadas que aquellas con alta o baja asertividad. Al parecer, es entonces el grado de asertividad lo que hace que se le confunda con la agresividad, y que en los líderes se considere más como debilidad que fortaleza.

Una síntesis de las principales características, indicadas por diferentes autores, diferenciando comportamiento asertivo, no asertivo y agresivo, se presenta en el siguiente cuadro:

Diferencias entre el comportamiento asertivo, no asertivo y agresivo

Asertivo	No asertivo	Agresivo
Emocionalmente honesto en la expresión de sentimientos negativos	Emocionalmente inhibido en la expresión de sentimientos negativos	Impide la expresión honesta de sentimientos negativos
Expresa sentimientos negativos controlando la forma de expresión	Cuando expresa sentimientos negativos, lo hace de manera inhibida	Expresa sentimientos negativos de manera hostil
Trata de alcanzar los objetivos, conservando lo más posible la relación	Muy rara vez alcanza los objetivos y suele sacrificarlos para mantener la relación	Alcanza los objetivos la mayoría de las veces, sacrificando la relación
Persevera en los objetivos y evalúa el propio comportamiento	No persevera, recriminándose a sí mismo y a los otros	Persevera sin evaluar las consecuencias, a costa de los demás
Consigue estar en desacuerdo con el grupo, aunque toma en cuenta las opiniones de los demás	Casi siempre concuerda con el grupo, acepta sin discutir su opinión	Frecuentemente en desacuerdo con el grupo. Impone su criterio
Mantiene contacto visual con el interlocutor, habla fluidamente en tono audible, con gestos firmes y postura apropiada	Evita contacto visual, con perturbaciones en el habla y tono de "queja", gestos vacilantes o "nerviosos" o postura sumisa	Mantiene contacto visual intimidador con habla fluida, en un tono arriba de lo necesario, gestos amenazadores y postura autoritaria
Se valora sin referirse al otro	Se devalúa	Se valora hiriendo al otro
Produce una imagen positiva de sí mismo	Produce una imagen negativa de sí mismo	Produce una imagen negativa de sí mismo
Genera, en relación a sí, sentimientos de respeto	Genera, en relación a sí, sentimientos de pena, irritación o desprecio	Genera, en relación a sí, sentimientos de rabia y venganza
Se siente satisfecho consigo mismo	Se siente mal consigo mismo, se siente culpable	Se puede sentir bien consigo mismo, piensa que su actitud es adecuada y valiente

Usa con frecuencia expresiones afirmativas (“sí”, “no”, “quiero”, “vamos a hacer”) incluyendo el pronombre yo o nosotros	Usa expresiones dudosas (“tal vez”, “creo que”, “quien sabe”) rara vez incluye el pronombre yo	Usa expresiones imperativas (“hágalo así”, “usted no debe”, “yo quiero así”) incluyendo el pronombre yo
--	--	---

Tomado de Psicología de las habilidades sociales. Del Prete & Del Prete (1999). Editorial El Manual Moderno.

En situaciones cotidianas, algunas conductas asertivas como expresar ciertas opiniones, decir que se siente molesto por el comportamiento de otro o pedirle que cambie su conducta, aunque sean razonables y estén completamente justificadas, pueden provocar una reacción desfavorable de disgusto o rechazo en la otra persona, al menos inicialmente.

Por este motivo, ser socialmente hábil implica ser capaz de percibir adecuadamente la situación interpersonal, sin perder de vista los objetivos, pero tratando de prever la reacción de la otra persona y los resultados que obtendremos, tanto a corto como a largo plazo; así se podrá determinar cuándo es conveniente comportarse de un modo o de otro (Roca, 2003).

Capítulo 2. Adolescencia

Introducción

El segundo decenio de la vida es una etapa de transición compleja. Desde el punto de vista físico, crecen y maduran sexualmente. Asimismo se incrementa la capacidad de razonar de manera abstracta, se cuestionan a sí mismos y a la autoridad, llámese ésta padres o maestros. Se tornan desafiantes y reflexivos Smetana (2005, citado en Oliva 2006); además, menciona que serán capaces de presentar argumentos más sólidos en sus discusiones, llevando en muchas ocasiones a que sus padres se irriten y pierdan el control. Se producirá una clara desidealización de los padres, de forma que la imagen parental cercana a la perfección propia de la infancia, será sustituida por otra mucho más realista. Aunado a los cambios físicos y emocionales, se enfrentan con las influencias procedentes de su medio social, económico y político vigente. La búsqueda de la identidad se haya permeada por modelos falsos sobre un imaginario cultural colectivo: la globalización de la economía, la internet y las redes sociales y la representación de un progreso imparable, que pueden influir de manera negativa en su desarrollo (Perinat, Corral, Crespo, Domenech, 2003).

Los padres son un elemento esencial en la tarea de proporcionar apoyo y orientación a los jóvenes, así como también los miembros de las familias ampliadas y las escuelas desempeñan una función fundamental.

“La manera en que los adolescentes se conectan con el mundo social, influye en su salud y desarrollo. Al establecer lazos afectivos positivos con adultos responsables y empáticos, puede favorecer su seguridad interna y resistencia que les permita encarar la problemática propia de esta fase del desarrollo; asimismo, puede disminuir la de la presión e ideas de suicidio” (UNICEF, 2002, p. 25).

2.1 Desarrollo fisiológico

Definición de adolescencia

La Organización Mundial de la Salud (OMS, 2011) define la adolescencia como la “etapa que transcurre entre los 10 y 19 años, considerando dos fases: la adolescencia temprana de 10 a 14 años, y la adolescencia tardía, de 15 a 19 años. En cada una de las etapas se presentan cambios en el aspecto fisiológico, cambios estructurales anatómicos y modificación en el perfil psicológico y de la personalidad. Sin embargo, estas consideraciones no son uniformes y varían de acuerdo a cada individuo y grupo” (p. 6).

El proceso de transformación física comienza por el desarrollo de una serie de mecanismos hormonales que desencadenan un proceso de cambios. Estos mecanismos se inician debido a la actividad del hipotálamo, que envía señales a la hipófisis para que esta comience a secretar hormonas gonadotróficas. Estas hormonas provocan el desarrollo de las gónadas sexuales (ovarios en la mujer y testículos en el hombre) que empezarán a producir hormonas sexuales, cuya presencia en la sangre aumentará en relación con los niveles existentes anteriormente. El alto nivel de hormonas sexuales, sobre todo la testosterona en los chicos y la progesterona en las chicas, son los responsables de los cambios físicos propios de la adolescencia (Casas, Ceñal González, 2005).

Tabla 1

Secuencia y edad aproximada de los principales cambios en la pubertad de mujeres y hombres.

Edad	Mujeres	Hombres
9-10 años	-crecimiento de huesos pélvicos -brote de los pezones	
10-11 años	-brote de mamas -vello púbico	-crecimiento de testículos y pene
11-12 años	-crecimiento de genitales externos	-inicio de le espermatogénesis
12-13 años	-aumento de volumen de mamas -mayor pigmentación de pezones	-aparición de vello púbico

13-14 años	-aparición de vello en axilas -menarquía	-crecimiento de testículos y pene
14-15 años		-aparición de vello en axilas y labio superior -cambio de voz
15-16 años	-acné -voz grave	-semearca o 1era eyaculación
16-17 años	-detenimiento del crecimiento esquelético	-aparición de vello facial y corporal -acné
21 años		Detenimiento del crecimiento esquelético

Tomado de Martí Eduardo 1997. El cuerpo cambiante del adolescente

Algunas de las consecuencias psicológicas y comportamentales de la pubertad, pueden deberse a la influencia de las hormonas sexuales sobre la actividad sexual y el deseo, sobre la agresividad o sobre la inestabilidad emocional.

Estos cambios de crecimiento y maduración sexual, se acompañan de cambios en la composición del organismo con tejido graso en varones y mujeres, respectivamente, así como de características complementarias a cada sexo. La masa muscular en los varones incrementa su desarrollo, aumentando la capacidad y el rendimiento físico. Por el contrario, el tejido magro en la mujer disminuye respectivamente de la densidad corporal (Escobar, 1994).

Los cambios mencionados no ocurren sincrónicamente, ni a la misma velocidad de maduración, los brazos y piernas de los hombres crecen asimétricamente, lo que les preocupa y, frecuentemente, disminuye su autoestima (Ugarte, 1997).

2.2 Desarrollo cognoscitivo

Se entiende este desarrollo como un proceso integral de construcción y cambio, que se manifiesta desde el nacimiento del niño e incluye tres dimensiones básicas: cognitivo, social y emocional, siendo ellas las que permiten mejor desarrollo del ser humano (Orozco, Perinat & Sánchez, 2009, citado en Orozco, Sánchez & Cerchiaro 2012). Por lo tanto el desarrollo cognitivo permite construir progresivamente diferentes tipos de capacidades, estructuras con las que puedan hacer frente a los contextos familiares, académicos y sociales.

Estos cambios no ocurren de manera secuenciada ni ordenada y se extienden a periodos largos de tiempo; asimismo, se desarrollan de manera diferente en cada individuo y están influenciados por los contextos en los que interactúa cada niño o adolescente (Orozco, et al., 2012).

Jean Piaget. División del Desarrollo Cognitivo

La teoría de Jean Piaget describe los estadios de desarrollo cognitivo desde la infancia a la adolescencia; cómo las estructuras psicológicas se desarrollan a partir de los reflejos innatos, se organizan durante la infancia en esquemas de conducta, se internalizan durante el segundo años de vida como modelos de pensamiento y se desarrollan durante la infancia y adolescencia en complejas estructuras intelectuales que caracterizan la vida adulta. Piaget divide el desarrollo cognitivo en cuatro periodos importantes:

Estadio	Edad aproximada	Características
Sensoriomotor	De 0 a 2 años	-Estadio prelingüístico en el que la inteligencia se apoya fundamentalmente en lo motor, los movimientos y acciones carecen de un referente operacional simbólico. -Se registra una evolución que va desde los reflejos simples hasta conductas más complejas que abarcan la coordinación de la percepción.
Preoperacional	De 2 a 7 años	-Se inicia la utilización de símbolos y el desarrollo de la habilidad para advertir los nombres de las cosas que no están presentes. Aunque el niño desarrolla juegos imaginarios, el pensamiento es egocéntrico así como el lenguaje, y estos se limitan a situaciones concretas y al momento que vive, con ausencia de operaciones reversibles.
De las operaciones concretas	De 7 a 12 años	-El niño realiza operaciones lógicas. Es capaz de colocar cosas y sucesos en un orden determinado y advierte claramente la relación parte-todo, comprende la noción de conservación de sustancia, peso, volumen, distancia, etcétera. No obstante su pensamiento, se circunscribe a los aspectos y características concretas del mundo que lo rodea.

De las operaciones formales	De 12 a 14 años	-Las ideas abstractas y el pensamiento simbólico se incluyen en los procesos de razonamiento del individuo. El pensamiento no se limita exclusivamente a la situación presente. Accede al raciocinio hipotético-deductivo.

Estadios del desarrollo cognitivo Piaget Jean.

Lev Vygotsky y la Teoría Sociocultural

Postula en su teoría que el desarrollo cognitivo se haya ligado a la interacción social y propone al lenguaje como herramienta mediadora del desarrollo.

Vygotsky argumenta que los niños desarrollan su aprendizaje mediante la interacción social, van adquiriendo nuevas y mejorando las habilidades existentes a medida que crecen, lo que les permite interiorizar las estructuras de pensamiento y comportamentales de la cultura que les rodea. Los adultos y los compañeros más adelantados sirven como apoyo para el aprendizaje, ya que les ofrecen ayuda para que alcancen la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP). Se podría explicar cómo lo que ya aprendieron y de lo que serán capaces de intentar y hacer (Carrera & Mazzarella 2001).

Andamiaje

Son varios los seguidores de la Teoría Sociocultural de Vygotsky, por ejemplo: Wood, 1980; Bruner y Ross, 1976 (citado en González 2010), que han sacado a colación la metáfora de los “andamios” para hacer referencia a este modo de aprendizaje. El *andamiaje* consiste en el apoyo temporal de los adultos (maestros, padres, tutores) que proporcionan al pequeño, con el objetivo de realizar una tarea hasta que el niño sea capaz de llevarla a cabo sin ayuda externa.

Otra de las aportaciones fundamentales de la perspectiva contextual ha sido en énfasis en el aspecto social del desarrollo. Esta teoría defiende que el desarrollo común de los niños o un grupo pertenecientes a una cultura, puede no ser una norma adecuada a niños de otras culturas o sociedades. Otro aspecto de dicha teoría es: la internalización de la cultura; ésta se explica a través de una transformación del pensamiento. Es un proceso a través del cual la persona, por medio de su participación en la sociedad, modifica su funcionamiento mental de lo interpersonal a intrapersonal. Por lo tanto, “la internalización de las actividades socialmente arraigadas e históricamente desarrolladas es el rasgo distintivo de la psicología humana, la base del salto cualitativo de la psicología animal a la humana.” Vygotsky (1979c, citado en Ruíz & Estrevel, 2010). Por medio de la internalización, los materiales creados por la cultura dejan de ser externos y ajenos a la persona. Con ello, la gente llega a interpretar sus acciones propias a partir de los significados y códigos establecidos.

Este proceso se ve evidenciado e impulsado por las distintas funciones que aparecen en el lenguaje. Sobre todo, con el lenguaje egocéntrico e interno, momentos en que la persona se habla a sí misma como los demás lo hacen con ella, se modifica toda la estructura cognitiva y la estructura psicosocial o personalidad. Así, si el habla interna es el habla del otro internalizada, nuestro sí mismo es constituido por la internalización de los otros con quienes hablamos. Esto es, nosotros mismos somos creados a partir de la identificación con los otros, con grupos sociales y sus deseos (Baquero, 1996; Litowitz, 1993, citado en Ruíz & Estrevel 2010).

El autor señala que la transmisión racional e intencional de la experiencia y el pensamiento a los demás, requiere un sistema mediatizador, y el prototipo de éste es el lenguaje humano. Además, indica que la unidad del pensamiento verbal se encuentra en el aspecto interno de la palabra, en su significado. Otro de los aportes de Vygotsky (1979) se relaciona con el uso de instrumentos mediadores (herramientas y signos) para entender los procesos sociales. La creación y utilización de signos como método auxiliar para resolver un problema psicológico

determinado es un proceso análogo a la creación y utilización de herramientas. La analogía básica entre signos y herramientas descansa en la función mediadora que caracteriza a ambos, mientras que la diferencia esencial entre signos y herramientas se relaciona con los distintos modos en que orientan la actividad humana. Las herramientas sirven como conductores de la influencia humana en el objeto de la actividad, se hallan externamente orientadas y deben acarrear cambios en los objetos. Por otro lado, el signo no cambia absolutamente nada en el objeto de una operación psicológica; por consiguiente está internamente orientado.

El desarrollo cognitivo tiene implicaciones para el aprendizaje escolar muy importantes. Los niños o adolescentes que presentan déficit en esta parte del desarrollo podrán tener una mayor incidencia en fracaso del sistema educativo con consecuencias emocionales y sociales (Mazarella & Cabrera, 2001).

2.3 Desarrollo socioemocional

El desarrollo socioemocional del adolescente se inicia en la infancia, siendo los padres o los cuidadores primarios, quienes transmiten valores, normas y patrones de comportamiento que permiten su incorporación al grupo social. Es la familia la que socializa al niño permitiéndole interiorizar los elementos básicos de la cultura y desarrollar las bases de su personalidad (Rodríguez, 2007, citado en Cuervo 2010). Desde el punto de vista del ciclo de vida, los trabajos de Cobb & Caplan (1976, citado en Musitu y Jesús Cava, 2003) sobre el apoyo social como amortiguador de los procesos estresantes vitales, argumentan que estos favorecen la adaptación cuando una persona se enfrenta a situaciones de estrés, reto o privación.

Heno, Ramírez & Ramírez (2007, citado en Cuervo, 2010) plantean la importancia de la socialización a través de la familia durante la infancia. Es importante la sensibilidad hacia las necesidades del hijo, así como hacia su individualidad. El afecto que se procure y la disciplina que se aplique en el hogar podrán ser la base del comportamiento actual y futuro del niño (Ato, Galià & Huèscar, 2007). Berk (2004, citado en Cuervo 2010) destaca la importancia de la familia en el proceso de

socialización y aprendizaje de los niños a lo largo de su desarrollo y de su vida escolar; en consecuencia, los padres facilitan el desarrollo de competencias sociales. Estévez, Musitu & Herrero (2005, citado en Cuervo, 2010) plantean en sus investigaciones las relaciones entre el contexto familiar y los problemas de comunicación como uno de los factores de riesgo para el ajuste psicológico de los adolescentes; además, analizaron la influencia de los problemas de comunicación (padre y madre por separado) y el ajuste escolar en la salud mental de los adolescentes, (malestar psicológico, sintomatología depresiva y estrés percibido). Las transformaciones en los adolescentes coinciden con la llegada de los padres a la mediana edad (40-50 años), es una etapa que muchos vivencian como conflictiva, acentuándose con ello los conflictos familiares (Levinson, 1978).

El proceso de socialización también puede concebirse como un continuo que está en permanente desarrollo. Se inicia desde el momento del nacimiento y va progresando y evolucionando durante todas las etapas del ciclo vital. La socialización exige, por tanto, adoptar unos patrones sociales determinados como propios, con el objetivo de conseguir la necesaria autorregulación que nos permita una cierta independencia a la hora de adaptarnos a las expectativas de la sociedad.

Otra situación que se presenta en la relación familiar es el afecto y la comunicación. Los padres que han sostenido intercambios cálidos y afectuosos durante la infancia, pueden mantener una relación más estrecha con los adolescentes (Fluori & Buchanan, 2002) ya que disminuye su cercanía en esta fase del desarrollo, (Collins & Repinski, 1994) así como el tiempo que pasan juntos. Aspectos negativos en el desarrollo socioemocional del adolescente son las condiciones de pobreza y marginalidad en las que viven la mayoría que los pueden llevar a quedar al margen de un sistema escolar y del mundo laboral adecuados. A consecuencia de ello, se generan en los adolescentes ausencia de proyectos de vida, baja autoestima y expectativas de desarrollo bajo o nulo (Cardozo & Alderete, 2009).

Las variables socioculturales, por su parte, inciden en cómo se estructuran las actividades cotidianas de la familia a través de las cuales se ejerce la influencia educativa: las interacciones concretas con el niño cuando se lo alimenta, o cuando

se le dan explicaciones, o cuando se le cuenta un cuento o se juega con él, como también la manera cómo se encaran las rutinas habituales de todos los días, de los fines de semana, las vacaciones, etc. Los padres educan a los niños, los proveen de un bagaje de conocimientos, que tienen un origen sociocultural y que mediatizan el tipo de relación que establecen con sus hijos. Las variables socioculturales incluyen una diversidad de elementos en su interior, tales como los valores (qué importancia se le da a la obediencia, a la curiosidad, etc.), las expectativas (a qué edad se espera que los niños sean capaces de obtener determinados logros, qué habilidades se esperan de los niños, etcétera) y las representaciones sobre la crianza (cómo se piensa que se puede estimular a los niños, qué se pretende lograr con esas estrategias educativas, etcétera). En consecuencia, podemos decir que las condiciones contextuales proveen el "escenario de posibilidades", mientras que la calidad y el carácter de las relaciones interpersonales determinan cómo estas condiciones contextuales repercuten sobre el desarrollo individual, atenuando o incrementando sus efectos (Isaza & Henao, 2011).

Algunos problemas que enfrentan los adolescentes, y que son parte de la vida cotidiana, pueden resultar abrumadores; al no poder resolverlos, muchas veces buscan olvidarse, evadirse y las drogas, como el alcohol y los fármacos pueden ser una salida. Otra causa de consumo es la curiosidad y la imitación en el acto de probar y sentir situaciones nuevas. Actualmente, la población se ve afectada por factores como inseguridad, un bajo nivel educativo, vivienda inadecuada, mala nutrición, abuso de alcohol y otras sustancias, maltrato, y conflictos familiares que alteran de forma significativa la calidad de vida en las esferas física, social, emocional y mental. Estos factores ocasionan en los individuos y las familias experiencias de inseguridad, desesperanza, soledad, riesgos de violencia y problemas en la salud física. La toxicomanía está asociada generalmente al consumo de tabaco, alcohol y medicamentos psicotrópicos, pero a menudo los adolescentes mezclan varias de estas sustancias que muchas veces resultan mortales. Pareciera no estar conscientes, desconocen o no les importa los riesgos. El consumo de drogas es una forma de maltrato autoinfligido, en estos casos el cuerpo es usado como medio para expresar rechazo hacia el ser propio o hacia

otros, este repudio se representa en el propio cuerpo (autoagresión con drogas). El uso y el abuso desmedido por los adolescentes de fármacos y drogas lícitas e ilícitas, ha producido alarma social, por la falta de control en el comportamiento de dependencia que ha generado, y por el desconocimiento de los adultos cercanos (padres y maestros) del tratamiento de este problema (Field, Diego & Sanders 2001, citado en Pardo, Sandoval & Umbarila, 2004).

La depresión durante la adolescencia, es un trastorno emocional que se presenta como un estado de abatimiento e infelicidad que puede ser transitorio o permanente, muchas veces confundido con tristeza o melancolía, pero es un estado anímico que se prolonga en el tiempo y que puede resultar muy peligroso por las situaciones que presenta, desde violencia hasta apatía. La adolescencia es un momento particularmente sensible para pensar en la muerte como salida a problemas (Angold 2001, citado en Pardo, et.al., 2004).

El suicidio como un hecho social ha sido estudiado desde 1897 por el sociólogo Emile Durkheim, quien señala que a pesar de ser un hecho individual, responde esencialmente a causas sociales, ya que las sociedades presentan síntomas patológicos que pueden afectar más a algunas personas (Sánchez-Loyo, Morfín, García de Alba, Quintanilla, Hernández, 2014).

2.4 La escuela y la relación del adolescente con sus pares

Durante la infancia, en interacción con otros niños, estos desarrollan destrezas necesarias para su socialización y para lograr su independencia. El niño, o adolescente, tiene que aceptar valores y normas que existan en él, pero que no siempre coinciden con las normas parentales. Es en la adolescencia donde se manifiestan estas diferencias; son hostiles a los valores impuestos, pueden rebelarse y enfrentarse con la familia; en esta situación de conflicto buscarán el apoyo de los amigos que compartan sus mismas creencias. La base de este proceso es la entrada a la comunidad, y es necesario que aprendan los significados y costumbres del grupo, aceptando con ello su modelo cultural.

Los pares constituirán para ellos fuentes de apoyo, confianza, donde puedan expresarse sin temor a la crítica o al rechazo. Los padres se pueden sentir impotentes frente a la influencia de los amigos de su hijo (Oliva, 2006).

De acuerdo con Wolf (2008), un “grupo de pares” es un conjunto de individuos que comparten categorías sociales comunes y ciertos ámbitos de interacción en tanto grupo. Así, durante la infancia, los grupos de pares se componen principalmente de compañeros de clase, mientras que en la adolescencia y juventud lo hacen de personas que comparten actividades, intereses o un mismo estatus socioeconómico. Si bien la socialización en el grupo de pares suele tener lugar en la escuela, de acuerdo al nivel socioeconómico, los niños suelen invertir una buena parte del tiempo en las calles del barrio u otros ámbitos públicos como plazas así como en instituciones dedicadas a la socialización en otros aspectos, como iglesias, centros comerciales, etc. (De Grande 2013, citado en Simkin & Becerra, 2013).

La perspectiva socio-cultural considera la importancia que tienen los grupos que rodean a la persona en su proceso de socialización y en este sentido, uno de sus principales propósitos es que el individuo forme parte de los grupos sociales. Además, se entiende que la socialización guarda relación con distintos aspectos del desarrollo que tiene lugar a lo largo de la vida, tratándose de un proceso de adaptación que, además de aceptar las pautas culturales de un grupo, conlleva el desarrollo de novedades y cambios para adaptarse mejor a las nuevas circunstancias. León, Cantero y Medina (1998, citado en Isza & Henao, 2011) mencionan que la socialización conlleva la adopción de un “estilo de vida”, basada en valores y actitudes sociales de acuerdo a la sociedad en la que se desenvuelve. De esta manera se crean las actitudes y se construyen las representaciones sociales, que explican la subjetividad del sujeto.

D’Andrade, St Moreland & Levine (1989); Moreland, Levine & Wingert (1996) han elaborado un proceso de distintas fases por las que pasa el individuo hasta llegar a ser miembro aceptado de un grupo. Según estos autores, su clave inicial es la consecución de un compromiso satisfactorio entre el individuo y el grupo a partir de la evaluación positiva, por ambas partes, de las alternativas disponibles. Si el

individuo es un miembro del grupo, se ponen en funcionamiento los procesos de acomodación y asimilación, con los que el recién llegado realizará su adaptación a las normas grupales. Una vez que el individuo es aceptado como un miembro con pleno derecho, tienen lugar los procesos de mantenimiento y compromiso por parte de todos los componentes del grupo, que a menudo colaboran en la búsqueda de un lugar dentro del grupo para el nuevo miembro. También puede ocurrir, como señalan estos autores, que las “negociaciones” realizadas durante el proceso de socialización no consigan que el individuo se adapte al grupo, convirtiéndose entonces en un miembro marginal dentro del mismo. En este caso, puede ocurrir que el grupo acerque al sujeto a un proceso de resocialización o bien que refuerce su marginación. Por tanto, se puede afirmar que mediante el proceso de socialización el individuo se afilia al grupo, desarrolla una identidad y que con ello, se encuadra en un número determinado de categorías sociales (Tajfel, 1981, citado en Scandroglio, Lòpez, San Josè, 2008).

Así como la familia es de suma importancia en la función socializadora del niño y del adolescente, también la escuela es un espacio de formación entre la familia y la sociedad, ya que reproduce y refuerza el estrato socioeconómico a la que pertenece el niño o adolescente. Desafortunadamente la socialización que se da al interior de las escuelas y en complemento con la familia, reproduce patrones de comportamiento para sobrevivir en una sociedad permeada por la descomposición social. Violencia, toxicomanías, inseguridad, corrupción son comunes en sus espacios. Los jóvenes aprenden habilidades que les permitan adaptarse a la sociedad en la que se desarrollan (Tello, 2005, citado en Ayala, 2015).

Veiga, Sánchez, Moral y Villarreal (2011) realizaron una investigación en tres contextos: familia, escuela y comunidad, así como violencia escolar a través de malestar psicológico en adolescentes mexicanos. Analizaron los resultados de 1285 estudiantes de secundaria y preparatoria. Los resultados mostraron que el contexto familiar se relaciona en forma directa con la violencia escolar a través de la autoestima social y el malestar psicológico. Esta investigación hace referencia a

comportamientos transgresores y punitivos que afectan las interacciones positivas, que deberían ser predominantes en las escuelas (Marín, 1997).

Este tipo de conductas violentas también se relacionan con procesos sociales como: aprobación, aceptación, reconocimiento social de los pares, protagonismo, poder y de ser diferente (identidad particular en el grupo de pares) (Martínez, Murgui, Musitu & Monreal, 2008; Putullaz et al., 2007; Rodríguez, 2004).

Según Castells (2004), la identidad es un conjunto de valores que proporcionan a la persona, en este caso al adolescente, un significado simbólico a la vida., reforzando su sentimiento como individuos y de pertenencia al grupo. Por lo tanto, “la conciencia de se basa en significaciones sociales de rasgos individuales y colectivos compartidos, o presuntamente compartidos, por colectivos de individuos que se perciben a sí mismos en términos de igualdad, que es la base sobre la que se asienta la pertenencia” (Girò, 2003, p. 159).

2.5 Familia y Prácticas Parentales

Concepto de Familia

Palacios y Rodrigo (1998) afirman que la familia es concebida como la asociación de personas que comparten propósitos de vida y que desean mantenerse unidos en el tiempo. Según Torres, Ortega, Garrido y Reyes (2008) la familia es “un sistema de interrelación biopsicosocial que media entre el individuo y la sociedad y se encuentra integrada por un número variable de individuos, unidos por vínculos de consanguinidad, unión, matrimonio o adopción”. Para Flaquer (1998, citado en Gallego 2012) la familia es “un grupo humano cuya razón de ser es la procreación, la crianza y la socialización de los hijos” Al respecto subraya Alberdi (1982, citado en Gallego 2012) la familia es el “conjunto de dos o más personas unidas por el matrimonio o la filiación que viven juntos, ponen sus recursos económicos en común y consumen juntos una serie de bienes”. Se observan las dimensiones que se pueden incrementar con la convivencia: afectiva, económica, psicológica, social.

Minuchin (1982) considera que la familia es un sistema que se transforma a partir de la influencia de los elementos externos que la circundan los cuales modifican su dinámica interna. Así mismo este autor resalta que la estructura familiar es “el conjunto invisible de demandas funcionales que organizan los modos en que interactúan los miembros de una familia” (p. 86), y que las relaciones e interacciones de los integrantes están condicionadas a determinadas reglas de comportamiento.

Los cambios en la familia en los últimos años han sido y son muy importantes. La forma en que se concibe el matrimonio, la familia y las relaciones de parentesco se han modificado gracias a los cambios económicos, políticos y sociales. La forma en cómo se concibe a la familia nuclear rígida y patriarcal tiende a modificarse (Parsons, 1951; Schneider, 1980, citado en Cadenas, 2015). Coexisten diversas formas de familiarización, tales como los hogares monoparentales, las familias ampliadas, las familias nucleares con dos progenitores, los hogares unipersonales, las familias producto de la reproducción asistida, las familias creadas por adopción de los niños y las familias monoparentales.

La dinámica familiar es considerada un tejido de relaciones y vínculos, de subjetividades propias de cada integrante de la familia mediados por normas, reglas, límites, jerarquías y roles que regulan la convivencia y que permiten el funcionamiento de la vida familiar armónico. Para ello, cada integrante debe conocer el lugar y el rol que juega en la dinámica familiar (Agudelo, 2005, citado en Viveros, 2010). Estas características se dan en un clima biológico, psicológico, físico, cultural y político, y permiten a cada familia enfrentar su problemática de manera diferente.

Para tratar de explicar las experiencias de socialización familiar, es necesario relacionar las características socioeconómicas con las culturales de las familias de origen de los adolescentes.

Prácticas parentales

“Darling & Steinberg, 1993; Gray & Steinberg (1999) definen las prácticas parentales como aquellas conductas que los padres utilizan para socializar a sus hijos, y pueden agruparse en dos categorías: apoyo y control. El apoyo parental define la

cantidad de soporte y cariño que se ofrezca a los hijos. Investigaciones relacionadas con este tema (Amato & Fowler, 2002; Barber & Buehler, 1996; Fletcher, Steinberg & Williams-Wheeler, 2004) refieren que un alto apoyo parental se relaciona con menos número de problemas emocionales y de conducta en la infancia y adolescencia” (citado en Betancourt & Andrade, 2011).

Para Barber, Olsen & Shagle, 1994; Schaefer, 1965, definen el control parental como el conjunto de límites, reglas, restricciones y regulaciones que los padres imponen a sus hijos. Algunos autores como Pettit, Laird, Dodge, Bates & Criss, (2001) mencionan que un mayor control sobre los hijos es positivo en el desarrollo de su conducta, principalmente en el control de actividades. Otros autores como Barber (1999); Pettit & Laird (2002), Stone, Buehler & Barber, (2002, citados en Betancourt & Andrade, 2011) argumentan que la intrusión en la conducta de los hijos genera más problemas.

Las situaciones antes mencionadas, permite hablar de las competencias parentales pues son el resultado de un ajuste entre las condiciones psicosociales en las que vive la familia el escenario educativo que los padres o cuidadores han construido para realizar su tarea vital y las características del menor (White, 2005, citado en Rodrigo, Martín, Cabrera & Màiquez, 2006). Condiciones como la monoparentalidad, bajo nivel educativo, economía precaria, violencia e inseguridad en las calles, son situaciones que dificultan la tarea de educar a los hijos, aunque las condiciones anteriormente mencionadas no son un factor decisivo para el desarrollo negativo del adolescente (Rodrigo, et. al). La relación entre las prácticas y las actitudes parentales es muy importante en el ajuste psicosocial, la salud y el rendimiento académico de los adolescentes (Dekovic, Janssens & Van As, 2003; Rodríguez, Veyga, Fuentes & García, 2013).

Existe una relación estrecha entre práctica y actitud parental, control psicológico y severidad en el desajuste psicosocial (Dwairy y Achoui, 2010, citado en Nunes, Bodden, Lemos, Lorence & Jimenez, 2014), mientras que el control conductual y la parentalidad positiva promueven un desarrollo justo (Grolnick & Pomerantz, 2009, Nunes, et.al. La disciplina severa, el castigo físico, la baja responsabilidad y la

inconsistencia parental también se han asociado con resultados negativos en el funcionamiento socioemocional de los adolescentes, como abuso de sustancias, problemas de salud mental, desinterés académico y abandono escolar (Blondal & Adalbjarnardottir, 2009; Bogenschneider & Pallock, 2008, citado en Nunes, et.al.).

“Baumrind (1966), propone tres tipos de estilos parentales en función del grado de control que los padres ejercen sobre sus hijos: el estilo autoritario, el permisivo y el democrático, los diferentes patrones de crianza de los padres generan pautas de interacción relacionadas directamente con la conducta de los hijos, tanto en el ambiente familiar como en el ambiente escolar” (Papalia, Wendkos & Duskin, 2005, citado en Ossa, Navarrete & Jiménez, 2014). Mac Coby y Martin (1983, citado en Ramírez, 2005) reformularon la propuesta hecha por Baumrind (1966), proponiendo cuatro estilos parentales a partir de dos dimensiones afecto/comunicación y control/establecimiento de límites. El apoyo/afecto refiere al amor, a la aprobación, a la aceptación y a la ayuda que se les brinda a los hijos. La dimensión control parental hace referencia a la disciplina que intentan conseguir los padres, de esta manera los padres controlan y/o supervisan el comportamiento de sus hijos. A partir de estas dimensiones se desarrollan cuatro estilos parentales, el autoritario, el permisivo, el democrático y el negligente.

Estilos parentales según Baumrind (1966).

Permisivo	Negligente	Democrático	Autoritario
-combinan bajas dosis de control y exigencia con relativa sensibilidad hacia las necesidades del niño. -son indulgentes y no establecen restricciones. -no muestran autoridad frente a sus hijos. -no demandan responsabilidad a los	-ausencia de demandas y de responsabilidad hacia la conducta de los hijos. -falta de estructuración, control y apoyo de las conductas del niño. -derivan las responsabilidades paternas hacia otras figuras, tales como la	-prestan atención e interés a las demandas y preguntas de los hijos. -manifiestan apoyo y afecto, a la vez que control y democracia. -favorecen la autonomía e independencia. -son controladores y exigentes en sus demandas, pero son	-los padres valoran la obediencia como una virtud. -no consideran las peticiones de los hijos ni valoran sus demandas. -son distantes, poco afectuosos y manifiestan conductas de coerción. -desarrollan conducta unidireccional.

<p>hijos y evitan enfrentamientos.</p> <p>-la comunicación es poco efectiva y es unidireccional.</p> <p>-mantienen gran flexibilidad en el cumplimiento de reglas, dificultando la asunción de obligaciones por parte del niño.</p> <p>-no existen reglas claras y el ambiente familiar es desorganizado.</p>	<p>escuela u otros familiares.</p> <p>-los niños presentan problemas de conducta.</p> <p>-proporcionan un ambiente familiar desorganizado.</p> <p>-son vulnerables a la ruptura familiar.</p>	<p>cariñosos y razonables.</p> <p>-establecen reglas claras y favorecen la comunicación asertiva.</p> <p>-no invaden ni restringen la intimidad del niño.</p> <p>-sus prácticas disciplinarias se orientan hacia la inducción más que al castigo.</p> <p>-el castigo es razonado y verbal, más que físico.</p> <p>-muestran pocas conductas problemáticas, bajos niveles de estrés y clima familiar estable.</p>	<p>-proporcionan ambiente ordenado, con reglas claras ordenadas por los padres.</p> <p>-son restrictivos, convencionales y prestan apoyo escaso a los hijos.</p> <p>-presentan más problemas de conducta.</p>
---	---	--	---

Capítulo 3.

Enfoque cognitivo-conductual de las habilidades sociales

3.1 Modelo conductual

En 1913, J.B. Watson publicó un artículo titulado “Psychology as the behaviorist views it” que tuvo gran influencia en la comunidad psicológica de comienzos del siglo XX. El sistema propuesto por Watson, buscaba ser el fundamento de una psicología basada en las ciencias naturales, la experimentación y el estudio objetivo del comportamiento (Ardila, 2013).

La obra de Watson se basaba en los experimentos de Iván Pavlov, quien había estudiado las respuestas de los animales al condicionamiento. En el experimento, Pavlov hacía sonar una campana mientras alimentaba a varios perros. Hacía esto durante varias comidas. Cada vez que los perros escuchaban la campana sabían que se acercaba una comida y comenzarían a salivar. Luego Pavlov hacía sonar la campana sin traer comida, pero los perros todavía salivaban. Habían sido “condicionados” a salivar cada vez que escuchaban el sonido de la campana. Watson creía, al igual que Pavlov, que los seres humanos reaccionan al estímulo de la misma manera (De Mar, 1988).

Actualmente, el conductismo es asociado con el nombre de Skinner, pues comprobó la teoría de Watson en el laboratorio, aunque no estaba completamente de acuerdo. Argumentaba que las personas responden a su ambiente, pero también las personas modifican el ambiente para producir ciertas reacciones y/o consecuencias.

A principios del siglo XX, Thorndike y, posteriormente Skinner, sugirieron que parte del comportamiento de los seres vivos, está controlado por las consecuencias. Los organismos emiten respuestas diferentes a cada situación y de entre ellas se escogen las que mejor respondan a sus necesidades. Estas respuestas adecuadas se reforzarán y podrán ejercer el control conductual de los organismos. En los inicios, el análisis de la conducta se ocupó principalmente de estudiar los efectos de diferentes contingencias de reforzamiento sobre el comportamiento de ratas y

palomas; no obstante, durante las décadas de los años cincuenta y sesenta, varios estudiantes de Skinner mostraron que los principios básicos que controlan el comportamiento de los animales no humanos son muy eficaces para controlar el comportamiento de los seres humanos (Pulido & Pulido, 2006).

Skinner desarrolló la teoría del “condicionamiento operante,” la idea de que las personas se comportan de la manera que lo hacen, porque este tipo de conducta ha tenido ciertas consecuencias en el pasado. Sin embargo, al igual que Watson, Skinner negaba que la mente o los sentimientos jugaran algún rol en determinar la conducta. En lugar de ello, la experiencia o los reforzamientos determinan la conducta (Ardila, 2013).

Para Watson la psicología no necesitaba de la introspección de la conciencia, ni de la mente. La psicología de Watson era una ciencia natural, de laboratorio, no recurría a supuestos filosóficos (Ardila, 2013).

Una de las características centrales del Manifiesto Conductista lo remarcó en el ambiente. Aunque Watson se refirió en muchas ocasiones a factores biológicos, ante todo neurofisiológicos, en sus trabajos con animales, con niños y con adultos, se centró en el papel del ambiente. “Dadme una docena de niños sanos y bien formados y mi mundo específico para criarlos, y yo me comprometo a tomar cualquiera de ellos al azar y entrenarlo para que llegue a ser cualquier tipo de especialista que quiera escoger: médico, abogado, artista, mercader y si, incluso mendigo y ladrón, sin tener para nada en cuenta sus talentos, capacidades, tendencias, habilidades, vocación o raza de sus antepasados” (Watson, 1930, citado en Ardila, 2013). Los seres humanos se pueden modificar y no están a merced de contingencias genéticas; se pueden perfeccionar y modificar, no hay un determinismo genético. Se puede formar un ser humano cada vez mejor y una sociedad cada vez mejor, si decidimos hacerlo (Ardila, 2013).

3.2 Modelo cognitivo-conductual

“El modelo cognitivo-conductual proviene de los desarrollos y coincidencias del enfoque conductual, planteado oficialmente en 1913 con la publicación de James Watson que llevaba por título "La psicología desde el punto de vista de un conductista". Estos estudios, que llevaron el camino de la psicología conductista desde el condicionamiento clásico hasta el condicionamiento operante, tuvieron un punto de encuentro con los modelos cognitivos, con lo que se incluyó la actividad cognitiva como objeto de estudio, considerándola como determinante del comportamiento humano. Los temas fundamentales de la psicología cognitivo-conductual son: percepción, memoria e inteligencia” (Guerra & Plaza, 2001).

Presupuestos Teóricos

- La conducta es explicada a través de una serie de procesos y estructuras mentales internas (memoria, atención, percepción)
- Considera al individuo un ser activo que procesa, selecciona, codifica, transforma y recupera información proveniente del exterior
- Los procedimientos y técnicas usados deben fundamentarse en la psicología experimental
- La conducta normal y anormal se rigen por los mismos principios, ambas se aprenden y modifican de la misma manera
- Reconocimiento de influencias de factores genéticos en la conducta
- El objetivo de la intervención es la modificación de conductas desadaptadas
- Los cambios conductuales deben ser observables y medibles directa o indirectamente
- La interdependencia entre evaluación y tratamiento
- La necesidad de especificar de manera objetiva y clara los objetivos del tratamiento.
- Se debe evaluar de modo objetivo la eficacia del tratamiento
- Enfoque centrado en el aquí y en el ahora, énfasis en los determinantes actuales de la conducta (Guerra y Plaza, 2001).

Antecedentes de la Psicoterapia Cognitiva

El principal antecedente histórico de la Terapia Cognitiva es el de Epicteto, quien mencionó: “No son las cosas mismas las que nos perturban, sino las opiniones que tenemos de las cosas”. En esta frase pone de manifiesto uno de los preceptos básicos del modelo cognitivo: lo importante no es lo que pasó, sino la significación que se le da a eso que pasó; en síntesis, la construcción particular de la realidad. El estoicismo es el referente filosófico más importante, desde Cicerón hasta Marco Aurelio, que destacó el lado subjetivo de la realidad y el papel que los pensamientos juegan en las emociones, elementos centrales que serán retomados y desarrollados por el Modelo Cognitivo. Este modelo también toma aportes de autores como Kant y, actualmente, de filósofos existencialistas, aunque es importante señalar que existen muchas escuelas dentro de la Psicoterapia Cognitiva y cada una de ellas toma algún referente particular. En el campo de la Psicología uno de los principales exponentes fue Piaget, que realizó estudios, fundamentalmente en el desarrollo, maduración y adquisición de las capacidades cognitivas de los niños (Camacho, 2003, citado en Pérez, 2013).

El Cognitivismo surgió fundamentalmente como una reacción a los modelos y desarrollos conductuales, ya que para estos últimos la persona respondía sólo a partir de condicionamientos o aprendizajes ambientales, pero para el modelo cognitivo, no sólo importará el estímulo, sino la interpretación personal de esos estímulos; lo que se dio en llamar Paradigma del Procesamiento de la Información (Camacho, 2003, citado en Pérez, 2013).

Los principales exponentes de la Psicoterapia Cognitiva, originalmente venían del Psicoanálisis, entre ellos Ellis y Beck (Cabezas & Lega, 2006), ambos se alejaron de esa escuela por considerar que la misma no aportaba evidencia empírica relevante ni resultados favorables en el trabajo clínico. Por esta razón la Psicoterapia Cognitiva puso un acento especial en la comprobación, validación e investigación de sus teorías y fundamentalmente de su práctica. Ellis (Cabezas & Lega, 2006) desarrolló la Terapia Racional Emotiva Conductual o TREC, en donde todos los componentes eran tomados en cuenta; lo revolucionario de su contribución

fue la actitud del terapeuta, que debía ser activa y directiva, sustituyó la escucha pasiva por un diálogo con el paciente, en donde se debatía y se cuestionaban sus pensamientos distorsionados, pues creía eran los que ocasionaban sus síntomas. Beck en su libro “Terapia Cognitiva de la Depresión” (1979), cuenta como comenzó a cuestionar primeramente algunos aspectos teóricos del Psicoanálisis, hasta que sus propias investigaciones con pacientes deprimidos, los pocos éxitos que encontraba entre sus pacientes que estaban siendo sometidos a largos tratamientos: “Me llevaron a evaluar de un modo crítico la teoría psicoanalítica de la depresión y, finalmente toda la estructura del psicoanálisis”. Entonces comienza a desarrollar el tratamiento de la Depresión.

La otra línea de desarrollo que conformó los orígenes de la Terapia Cognitiva, corresponde a los autores que provenían del Conductismo y viendo las limitaciones del mismo comenzaron a incorporar y ampliar sus concepciones; entre ellos los más destacados fueron Bandura, Meichenbaum y Lazarus, (citado en Lega, Caballo & Ellis, 2009). Es por eso que a veces se habla de la Terapia Cognitivo-Conductual, para mostrar la integración de los dos modelos.

Estructuras, procesos y resultados cognitivos

Las estructuras cognitivas pueden relacionarse con los esquemas, los procesos cognitivos y con la atribución de sentido que se da a partir de los esquemas. Los resultados cognitivos se relacionan con las creencias, que son el resultado del proceso que se da entre los esquemas y la realidad, dichas creencias a su vez influyen en el mismo proceso (Cabezas & Lega, 2006).

Esquemas

El concepto de esquema es necesaria para las líneas cognitivas, fue utilizado originalmente por Barlett (1932) para referirse a procesos relacionados con la memoria, también fue mencionado posteriormente por Piaget (1951). Para Beck, los esquemas son patrones cognitivos relativamente estables que constituyen la base de las interpretaciones de la realidad. Las personas utilizan sus esquemas para localizar, codificar, diferenciar y atribuir significaciones a los datos del mundo. Todas

las personas cuentan con una serie de esquemas que permiten seleccionar, organizar y categorizar los estímulos, de tal forma que sean accesibles y tengan un sentido para ellas; a su vez, también posibilita identificar y seleccionar las estrategias de afrontamiento que llevarán a la acción (Cabezas & Lega,2006).

Creencias

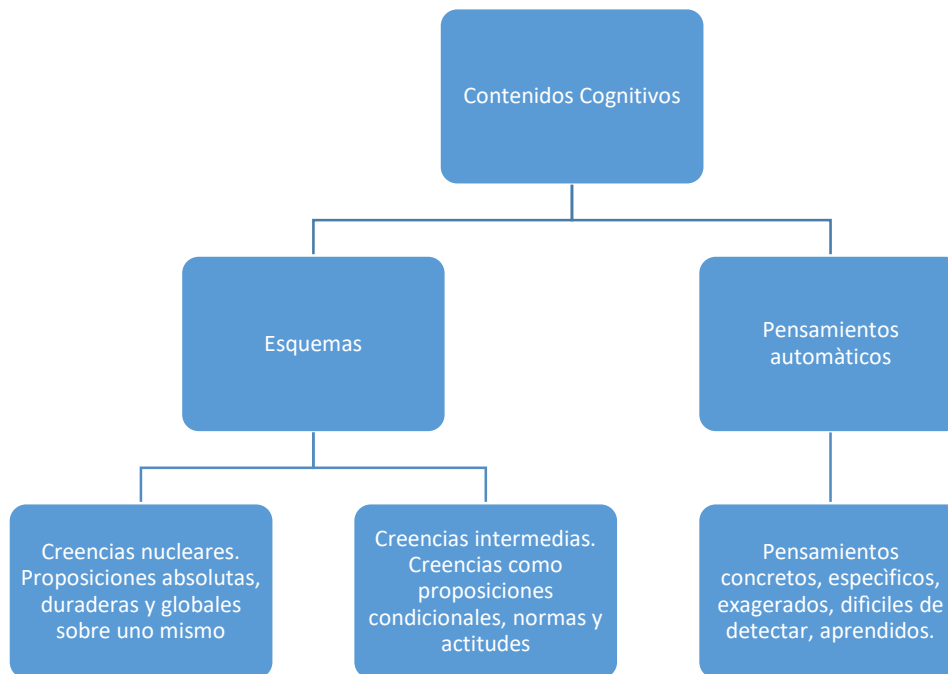
Las creencias son los contenidos de los esquemas, las creencias son el resultado directo de la relación entre la realidad y los esquemas. Se puede definir a las creencias como todo aquello en lo que uno cree, son como mapas internos que permiten dar sentido al mundo, se construyen y generalizan a través de la experiencia. Existen diferentes tipos de creencias, clásicamente hablamos de: Creencias nucleares: son aquellas que constituyen el yo de la persona, son difíciles de cambiar, dan el sentido de identidad y son idiosincrásicas. Ej.: Yo soy varón.

Creencias periféricas: se relacionan con aspectos más secundarios, son más fáciles de cambiar y tienen una menor relevancia que las creencias nucleares. Ej.: La vida siempre te da una segunda oportunidad.

La dinámica entre las creencias y los esquemas son la base de sustento de los síntomas según la Terapia Cognitiva, por lo tanto, el trabajo sobre las creencias es una labor central en este tipo de abordaje (Pulido & Pulido, 2006).

Pensamientos automáticos

Los pensamientos automáticos se definen por su carácter impuesto, aparecen en el pensamiento normal y condicionan su dirección o curso; se les atribuye una certeza absoluta, por eso no son cuestionados y condicionan la conducta y el afecto. En general son breves, pueden ser verbales o aparecer en forma de imágenes, a la persona se le imponen, por eso son automáticos (Pulido & Pulido, 2006).



Reestructuración cognitiva

La forma en que se valoran situaciones diarias, los pensamientos, sentimientos que se experimentan durante esas circunstancias, se hayan influenciados por la interpretación de la realidad a través del pensamiento irracional (Ellis, 1961, citado en Bosqued, 2005). Esta teoría se basa en la hipótesis de que los trastornos psicológicos surgen del pensamiento irracional. Será necesario identificar dichas creencias erróneas y lograr que sean sustituidas por pensamientos racionales, para poder lograr unas relaciones interpersonales adecuadas. La práctica de esta teoría, a la vez terapia, pretende refutar, mediante el análisis lógico de los pensamientos, las creencias erróneas e incapacitantes, por otros pensamientos más adaptados, útiles y funcionales para el sujeto (Vallés & Vallés, 1996; Martínez & Marroquín, 1997; Cardenal, 1999). El planteamiento central dice que no perturban los acontecimientos por sí mismos, sino la interpretación que la persona hace de ellos.

La reestructuración cognitiva, procura enfocar las diferentes circunstancias que se presentan en la vida, sean éstas gratificantes, enojosas, tristes, alegres, para tratar de minimizar el dolor. Es una técnica en la que se requiere de la participación activa del sujeto, hacer un esfuerzo de autoobservación e identificar los pensamientos

irracionales, así llamados por que no se basan en la razón, sino en las emociones, en consecuencia no son lógicos. A estos pensamientos es difícil identificarlos, pues se presentan constantemente, son automáticos y pueden pasar desapercibidos. La mayoría de las veces contienen expresiones o palabras tales como: “tengo que”, “debería”, “es horrible”, “no lo puedo soportar”, “fracaso”, “no valgo para nada”, y términos absolutistas como: siempre, nunca, todos...

Las ideas irracionales son creencias ilógicas, poco realistas y equivocadas. La mayoría de las personas las experimentan, pero se convierten en problema cuando son frecuentes e intensas, inflexibles y rígidas. Los pensamientos irracionales suelen contener distorsiones cognitivas (Sorribes, 2001, citado en Ferrel, González & Padilla 2013).

Creencias Irracionales

1. Es una necesidad extrema, para el ser humano adulto, el ser amado y aprobado por cada persona significativa de su entorno.
2. Para considerarme a mí mismo como una persona valiosa debo ser muy competente, suficiente y capaz de lograr cualquier cosa que me proponga.
3. Las personas que no actúan como deberían, son malvadas, merecen ser castigadas.
4. Es terrible que las cosas no funcionen como a uno le gustaría
5. La desgracia y el malestar humano están provocados por las circunstancias externas, y la gente no tiene capacidad para controlar sus emociones.
6. Si algo es (o puede ser) peligroso, debo sentirme terriblemente inquieto por ello y debo pensar constantemente en la posibilidad de que ocurra, para estar preparado.
7. Es más fácil evitar responsabilidades y dificultades de la vida que hacerles frente. Así viviré más tranquilo.

8. Debo depender de los demás y necesito a alguien más fuerte que yo en quien confiar.
9. Lo que me ocurrió en el pasado seguirá afectándome siempre.
10. Debemos sentirnos muy preocupados por los problemas y perturbaciones de los demás.
11. Existe una solución perfecta para cada problema, y debemos hallarla siempre.

Estas ideas irracionales fundamentales, contienen tres nociones básicas en las que los individuos hacen peticiones de carácter absoluto a sí mismos, a los otros y al mundo:

1. Tengo que actuar bien y ganar la aprobación de todos.
2. Todas las personas deben actuar de forma agradable, considerada y justa conmigo; si no lo hacen, son despreciables, malas y deben ser castigadas.
3. Las condiciones de la vida deben ser buenas y fáciles, para que pueda conseguir prácticamente todo lo que quiero, sin mucho esfuerzo e incomodidad (Ellis, 1977, citado en Navas, 1981).

Se considera que la característica central o principal del pensamiento irracional es la rigidez, los “debo de” o “tengo que”, los que fueron planteados inicialmente por Horney (1945) y de donde se derivan dichas inferencias o procesos irracionales secundarios. (Ellis, 1994; Lega, 1991, citado en Cabezas & Lega, 2006).

La reestructuración cognitiva se propone romper el círculo vicioso de las ideas irracionales.

Terapia Racional Emotivo Conductual

“Uno de los principales principios de la TREC, consiste en establecer cuáles son las creencias irracionales de la persona sobre sí misma y sobre las demás, luego discutir si tales creencias parecen producir consecuencias emocionales y

conductuales inadecuadas. También hace hincapié en el análisis cognoscitivo y filosófico a través de métodos emotivos y conductuales que ayudan a las personas a ver sus creencias irracionales, para discutirlos y desechar tales ideas “(Ellis, 2005. p. 17).

Otra de las premisas principales de la TRE, es que las personas no han sido hechas neuróticas o psicóticas por sus experiencias del pasado, sino por sus actitudes irreales, excesivamente exigentes hacia esas experiencias o por interpretaciones de las mismas.

La Teoría A-B-C del comportamiento humano

El modelo ABC de la conducta fue descrito por Ellis en el año 1962. En este modelo se expone que hay un “acontecimiento activante” (A) que es interpretado por el individuo, quien desarrolla una serie de creencias (“beliefs”) (B) sobre él mismo. A partir de esas creencias se desarrollan las consecuencias (C) que resultarían de la interpretación que el individuo hace de A, las percepciones y concepciones erróneas, de lo que sucede realmente en el punto a, responden a patrones disfuncionales y dificultan el funcionamiento eficaz del individuo, por lo que no hay objetividad (irracional), y ello causa en gran medida “consecuencias emocionales” (ce) y/o “consecuencias conductuales” (cc).

La terapia racional emotivo-conductual, establece una diferencia muy importante entre la ansiedad del ego y la ansiedad situacional, en donde la ansiedad del ego se da como consecuencia de la condenación o “evaluación global de la valía del ser humano”, mientras que la ansiedad situacional es producto de la baja tolerancia a la frustración (Ellis, 1980; 1987). La ansiedad del ego está estrechamente relacionada con la depresión, mientras que la ansiedad situacional está relacionada con la intolerancia a situaciones de incomodidad y frustración. La ansiedad del ego se define como la tensión emocional que resulta cuando las personas piensan, en primer lugar, que su valor como personas está siendo amenazado; en segundo lugar, que siempre “deben” comportarse perfectamente y, en tercer lugar, que es horrible y catastrófico cuando fallan y/o si otras personas les rechazan cuando “deberían” aceptarlas (Lega, Caballo y Ellis, 2002). La ansiedad situacional, aunque

inicialmente está relacionada con la poca tolerancia a situaciones de “incomodidad” y frustración o “peligro”, puede generalizarse a sentimientos de ansiedad, depresión y vergüenza, asociados con dicha situación (Ellis, 1987, citado en Lega, Caballo y Ellis, 2002).

Distorsiones cognitivas

Las creencias son los contenidos de los esquemas, las creencias son el resultado directo de la relación entre la realidad y los esquemas y son la base de los pensamientos irracionales, filtran distorsionadamente la realidad. Las más frecuentes son:

Distorsión cognitiva	Ejemplos	Debate y alternativa de pensamiento
Hipergeneralización. Se identifica a través de términos absolutos. Se extrae una ley general y universal a partir de un hecho aislado, se da validez por siempre	Siempre, nunca, todo el mundo. “Le caigo mal a todo el mundo”	Concretar y buscar pruebas. ¿Es cierto lo que pienso? ¿Qué pruebas tengo?
Designación global. Utilizar etiquetas peyorativas o estereotipadas para referirnos a nosotros, otra u otras personas.	“Fulano es un incompetente”	No tomar en cuenta otros aspectos de la persona o personas.
Filtrado. Las personas fijan la atención en sucesos tristes, negativos y pesimistas de los acontecimientos que les rodean y de sí mismos.	“¿Puedo hacer o pensar algo diferente si vuelve a ocurrir?”	Tratar de no fijar tanto la atención en sucesos negativos.
Pensamiento polarizado. Se plantean situaciones y personas en términos de bueno o malo, verdaderas o falsas, todo o nada. No hay puntos intermedios	“Tengo que tener este trabajo, si no, soy un fracasado.”	Graduar la situación entre dos extremos, buscar los intermedios.
Autoacusación. Se adjudican la culpa de todo, aun en situaciones que no están bajo su control.	“Mi mamá se enojó, es porque hice algo malo.”	Analizar los hechos, identificarlos y razonarlos lógicamente.
Personalización. La persona se compara con los demás, se siente inferior y piensa que los demás lo atacan.	Alguien refiere que no se está haciendo bien una tarea, la persona piensa	Analizar los hechos, buscar pruebas de lo dicho.

	inmediatamente que la están atacando.	
Lectura de la mente o interpretación del pensamiento. Suponer razones o intenciones de otras personas sin prueba alguna.	María llega tarde a una cita y piensa: "llegué tarde, piensa que son una impuntual y ya no querrá salir conmigo."	Buscar pruebas, preguntar el motivo.
Adivinación. Se trata de adivinar situaciones futuras, pronosticando que tal o cual cosa saldrán mal. Los pronósticos se realizan con la emoción.	"Me está yendo bien en el trabajo, pero con la suerte que tengo, probablemente lo pierda."	Buscar situaciones donde se pueda descubrir la razón o sin razón de lo que se dice.
Falacia de control. Son dos vertientes, se hace responsable de todo o todos (provoca inseguridad al no controlar todo) o de nada (conduce a indefensión aprendida).	"Yo soy el único responsable..." "No puedo hacer nada por..."	Buscar pruebas. ¿Puede haber otro motivo por el cual...?
Falacia de cambio. Se intenta obligar a las demás personas a cambiar, para que se ajusten a nuestras necesidades y/o deseos.	"Soy infeliz por su culpa" "Si me quisieras, no me harías esto"	Comprobar si usted puede hacer algo, aunque el otro no haga nada.
Falacia de justicia. Se piensa que las cosas que nosotros queremos, nos la debe proporcionar otra persona.	"Si fuera justo, no tendría que hacer toda la tarea sola, mientras que los demás sólo se divierten"	No confundir lo que se desea con lo justo. Las cosas suceden de manera distinta a como me gustaría.
Razonamiento emocional. Se elevan las emociones a la categoría de razonamientos y de acontecimiento reales. Considerar que si alguien se siente de determinada manera, hay un motivo real.	"Si me siento aburrida, es porque soy aburrida y los demás lo saben. Por eso no me hablan"	Identificar el pensamiento automático que acompaña a la emoción y analizar la situación en la que se experimenta.
Los debería y los no debería. Normas rígidas e inflexibles a las que debería ajustarse el comportamiento de todas las personas, incluido uno mismo. Posición de juez tirano.	" Mi horario debería ser más flexible" "Yo no debería sentir nunca rabia o enojo"	Flexibilizar la regla, comprobar su efecto ¿qué pasaría si no lo hago?

Magnificación/minimización. Se magnifican errores y fracasos a la vez que se minimizan los aciertos, aunque con los demás ocurre lo contrario.	Se “Siempre lo hago todo mal”, “siempre tengo la culpa” “Mi compañero todo lo hace bien”.	Analizar cada situación, tratando de evidenciar lo positivo en uno mismo.
--	---	---

3.3 Técnicas de intervención del enfoque cognitivo conductual

“Una experiencia frecuente y desalentadora, es que los progresos en la mejora social son poco eficaces y duraderos. La razón es que algunas intervenciones descuidan los procesos cognitivos del sujeto: autoafirmaciones, creencias, atribuciones, expectativas, estrategias y habilidades de solución de problemas sociales” (Luca de Tena, 2001, p. 60). Cuando se lleva a cabo el modelado y se proporciona retroalimentación positiva, el sujeto puede modificar su autoimagen y por ende, se producirán cambios de carácter cognitivo.

La utilización de las técnicas cognitivas es necesaria para modificar las creencias irracionales o distorsionadas, además de que dichas técnicas favorecen la generalización de las técnicas aprendidas.

La relación entre la conducta y sus consecuencias, puede beneficiar o perjudicar el desarrollo del ser humano. Las respuestas habilidosas no están presentes implícitamente en un individuo, éste puede haberlas aprendido o no, o pudo haber aprendido conductas inapropiadas, que surgirán a causa del aprendizaje anterior.

Un individuo que evita las relaciones sociales, puede aislarse y perder la oportunidad de conocer nuevas personas; habilidades tales como expresar enojo, hablar en clase, afrontar problemas con los padres y/o maestros, hacer cumplidos, pedir favores, defender los derechos, capacidad para decir no, se aprenden a través de un entrenamiento con técnicas cognitivo-conductuales.

La esencia del entrenamiento en habilidades sociales (EHS) consiste en intentar aumentar la conducta adaptativa y prosocial enseñando las habilidades necesarias para una interacción social adecuada (Kelly, 1982), con el fin de conseguir la satisfacción interpersonal (Brown & Brown, 1980). La enseñanza de habilidades

sociales puede modificar algunos comportamientos inadecuados en la infancia y en la adolescencia, sea en la familia o escuela; lo que según Monjas (1997) tiene un objetivo de prevención primaria para conductas de riesgo. Las técnicas cognitivo-conductuales están basadas en los principios de los procesos cognitivos sobre el desarrollo, mantenimiento y modificación de la conducta. La idea principal menciona que los patrones de personalidad irracionales y desadaptativos son los que causan una interpretación falsa del medio (Méndez, Olivares y & Moreno, 1998, citado en Sánchez, Alcázar & Olivares, 1999).

La Terapia Cognitivo Conductual contiene técnicas, terapias y procedimientos de intervención psicológica variados, para el tratamiento de los diversos problemas y trastornos psicológicos que pueden afectar al individuo en su interacción en diversos contextos, pero también para el desarrollo y optimización de habilidades del individuo, favoreciendo así su adaptación al entorno y el incremento de la calidad de vida. La Terapia Cognitivo Conductual requiere conocimiento de sus fundamentos teóricos, así como experiencia en su aplicación, para lograr identificar qué tipo de problema presenta el paciente y qué tipo de procedimiento y entrenamiento concreto se podrá aplicar y así, conseguir resultados terapéuticos (Ruíz, Díaz & Villalobos, 2013). Se presentan una serie de técnicas psicológicas que se pueden aplicar a diferentes individuos y su problemática:

Técnicas Cognitivo-Conductuales

Técnicas	Objetivos
Instrucciones	Informar sobre la conducta objeto del entrenamiento
Modelado	Demostrar las conductas adecuadas
Role-playing o dramatización	Practicar las conductas
Reforzamiento	Moldear y mantener la conducta adquirida
Retroalimentación	Mantener o regular una conducta, produciendo alteración de forma, dirección o contenido del desempeño
Tareas para la casa	Practicar las conductas entrenadas en contextos naturales
Reducción de la ansiedad	Reducir o eliminar el miedo a la situación social

Reestructuración cognitiva	Facilitar la identificación de pensamientos irracionales y sustituirlos por otros racionales
Solución de problemas	Analizar los problemas sociales y afrontarlos mediante la modificación del carácter problemático de la situación

(Vallés & Vallés, 1996, en Luca, Rodríguez & Sureda, 2001).

Entrenamiento en Habilidades Sociales

El combinar técnicas psicológicas (instrucciones, modelado, reforzamiento, tareas para casa, etc.) y técnicas pedagógicas (aprendizaje cooperativo, dinámica de grupos, diálogo) mejora el impacto, la durabilidad y la generalización de los efectos del tratamiento, aunque pueden utilizarse de manera independiente (Martínez & Marroquín, 1997; Trianes, 1999; Caballo, 2000; Monjas, 2000, citado en Luca, Rodríguez & Sureda 2001).

Instrucciones

Consiste en explicar en forma clara y concisa, la conducta que se desea lleve a cabo el sujeto; esta información permitirá a la persona cómo debe actuar, qué debe decir y cómo hacerlo. Se utilizan preferentemente al comenzar la sesión de entrenamiento y cuando las conductas que se han de aprender son relativamente sencillas.

El terapeuta proporciona al sujeto una descripción precisa de la conducta social habilidosa, bajo diferentes formas: discusiones, material escrito, grabaciones. Cuando las instrucciones se corrigen, reciben el nombre de aleccionamiento (Luca, Rodríguez & Sureda, 2001).

Modelado

Esta técnica, expone al sujeto a modelos vivos, que realicen los comportamientos requeridos (aprendizaje observacional o vicario). El modelamiento como técnica de aprendizaje de habilidades sociales ha sido empleado para aumentar la capacidad de revelar problemas en entrevistas; para estrechar la relación entre entrevistado y entrevistador; disminuir la ansiedad de hablar en público; reducir el miedo a los exámenes. Aunque las personas aprenden por imitación, lo hacen sólo en

determinadas circunstancias: características del modelo, de las situaciones a modelar, del observador (Luca, et.al., 2001).

Role playing o dramatización

Un individuo representa situaciones de la vida cotidiana de otra persona, que le estén ocasionando problemas, los que previamente ha explicado. Las preguntas qué, cuándo, cómo y dónde, servirán para enmarcar la escena y determinar la manera en que el paciente quiere actuar. Se detendrá la escena para discutirla, cuando el paciente se sienta molesto o ansioso, pero deberá seguir una vez aclarada la situación. Se le podrá dar apoyo cuando se acerque a la conducta deseada. Los potenciadores aumentarán la probabilidad de éxito para modificar conductas:

- suficiente información del papel a representar
- acuerdo del sujeto en participar
- compromiso con la conducta que va a simular
- acuerdo previo sobre el uso de la improvisación (Luca, et.al., 2001)

Reforzamiento positivo

En esta técnica, las respuestas favorables van seguidas de una recompensa para el sujeto que las ha emitido. Se han especificado tres tipos de refuerzo:

- material: comida o dinero. Aunque este tipo de reforzamiento, es poco frecuente en la vida cotidiana, dado que las mejoras que produce, son difíciles de mantener y generalizar por tiempo prolongado (Bados, García-Grau, 2011).
- social: aceptación y reconocimiento de los demás
- autorrefuerzo: evaluación positiva que una persona hace de su propia conducta (Luca, et.al., 2001).

Retroalimentación

Consiste en ofrecer al paciente información concisa y correcta sobre su actuación, para que pueda mejorarla modificando parcialmente sus respuestas. En algunos casos, la retroalimentación se mezcla con el refuerzo, y pueden ofrecerla personas como compañeros, padres, profesores, que informan sobre los aspectos no hábiles del paciente. La retroalimentación puede realizarse en dos formas:

-retroalimentación verbal

-retroalimentación videográfica (Luca, et.al., 2001).

Tareas para casa

Las conductas ensayadas y aprendidas en la sesión de entrenamiento, se practican en un ambiente real; es decir, se generalizan a la vida diaria, en su familia, con amigos o en el trabajo, para que sea posible una generalización de los aprendizajes llevados a cabo. Al inicio y al término de cada sesión, se discute sobre las tareas para la casa, el paciente informa sobre los fallos o mejoras en la vida real; la información que proporcione, servirá para modificar y adaptar el programa (Luca, et.al., 2001).

Investigaciones recientes que demuestran la eficacia de las técnicas cognitivo conductuales.

En la Facultad de Psicología de la UNAM, se llevó a cabo la investigación sobre la manifestación de la ira. Se observó la relación entre el tratamiento a través de técnicas cognitivo conductuales, técnicas de relajación, habilidades sociales y reestructuración cognitiva, y la disminución de la conducta agresiva verbal y física (Deffenbacher, 1999; Deffenbacher, Oetting, Huff, Cornell, & Dallager, 1996; Ekman & Oster, 1979; Izard, 1989; Tangney et al., 1996, citado en López, Rodríguez, Vázquez & Alcázar, 2012).

Una revisión analítica que abarca de 2000 a 2013 en la base de datos Springer, realizada en México por Flores, León, Vera & Hernández (2013), sobre la relación existente entre técnicas psicológicas para la reducción del estrés en pacientes

hipertensos, da cuenta de la efectividad de dichas técnicas para el mejoramiento de pacientes.

Otra investigación que demuestra la utilidad de las técnicas cognitivo-conductuales, es la que hace mención para el tratamiento del dolor crónico, realizada por Moix & Casado en 2012.

Una intervención realizada en un niño de 10 años de edad con onicofagia, demuestra que la técnica de reforzamiento positivo y castigo, proporcionaron un resultado positivo al niño (Cortés & Oropeza, 2011).

Capítulo 4

Manual de procedimientos

Propuesta de taller para adolescentes: ¿Y si la riego?

- Índice del Manual
- Justificación
- Objetivo general
- Objetivos específicos
- Recursos
- Descripción y características del facilitador
- 1ª sesión. Evaluación, presentación del taller y encuadre
- 2ª sesión. Habilidades Sociales Avanzadas
- 3ª sesión. Habilidades Sociales Alternativas
- 4ª sesión. Habilidades de Planificación
- 5ª sesión. Técnicas Asertivas
- 6ª sesión. Distorsiones Cognitivas, Evaluación y Cierre del taller

Justificación

El hombre es un ser social y, como tal, requiere de su entorno social y natural para un desarrollo adecuado, requiriendo las atenciones, sociales y físicas, de los mayores hasta alcanzar la edad adulta. *Este tipo de interacciones se logran a través de la llamada comunicación relacional que necesita de la concurrencia de otras personas para desarrollarse activamente y cuyo soporte principal es el lenguaje. Para que exista, es necesario que se comparta algo, y que dé lugar a una influencia mutua entre los protagonistas. (Watzlawick, 1994, citado en Madariaga & Goñi, 2009).* Para valerse por sí mismo, la interacción con otros individuos, en sus diferentes formas de conexión y comunicación, es esencial en su actividad humana (personal, laboral, profesional, académica). Por todo ello, saber convivir, compartir,

relacionarse con los demás (pareja, amigos, trabajo, familia, vecinos) se ha convertido en un valor apreciado por el individuo y por la sociedad. Para ello, resulta fundamental el desarrollo de las habilidades o competencias sociales que permitan relaciones interpersonales satisfactorias y efectivas. Nuestra condición social determina un aprendizaje continuo de patrones, que incluyen aspectos afectivos, cognitivos, sociales y morales que son cada vez más complejos, a medida que evoluciona la humanidad. Estos patrones se van adquiriendo a través de un proceso de permanente interacción con el medio social; por tanto, la meta del desarrollo social es lograr un nivel de autonomía personal que le permita al sujeto actuar de manera autoafirmativa y comprender la interdependencia que existe entre el humano y su grupo social en la construcción de la cultura. Un adolescente es capaz de aprender, bajo determinadas circunstancias, un comportamiento eficaz para el logro de sus objetivos; esto es, que las habilidades sociales no son una característica de la persona, sino de la conducta de ésta, y que como cualquier otro comportamiento son susceptibles de aprendizaje. Además no son patrones rígidos de comportamiento, sino reglas de actuación útiles en diferentes situaciones y contextos. Cabe mencionar que en el aprendizaje, influyen de manera importante el nivel cultural, socioeconómico y fisiológico del individuo (Ladd & Mize, 1983, citado en Oyarzún, Estrada, Pino & Oyarzún, 2012).

La propuesta de taller se ha enfocado en adolescentes de educación media superior, nivel socioeconómico bajo, que han acudido al servicio médico (dado que no existe Servicio Psicológico) del Instituto de Educación Media Superior “Melchor Ocampo”, en busca de respuesta a sus problemas emocionales. “La identificación de los comportamientos sociales es muy importante para la salud psicológica del adolescente. Estudios en habilidades sociales han mostrado la conexión entre competencia social y salud físico-mental como factor protector de la calidad de vida, así como un apoyo en el rendimiento académico” (Campo, Ternera & Martínez de Biava, 2009; Elliot, DiPerna, Mroch & Lang, 2004, García Núñez del Arco, 2005, citado en Lacunza, 2011).

En la propuesta de intervención, se pretenden dar a conocer acciones sistemáticas, planificadas que tiendan a resolver la problemática. Estas acciones deberán derivarse de un diagnóstico de la situación inicial, en las que se evalúen las necesidades y recursos para iniciar un entrenamiento, dado que las habilidades sociales se adquieren a través del aprendizaje y la práctica constante.

Objetivo general

- Brindar a los participantes las habilidades sociales necesarias para favorecer la interacción social y mejorar la calidad de vida.

Objetivos específicos

- Explorar los comportamientos y emociones al enfrentar situaciones embarazosas.
- Valorar los comportamientos asertivos como apropiados en las relaciones interpersonales.
- Fortalecer la integración grupal a través de la presentación individual de los participantes, dando a conocer algunos aspectos de su personalidad
- Conocer y practicar las técnicas asertivas durante la interacción social

Recursos

Población	Mujeres y hombres 15 a 18 años, estudiantes nivel medio superior. 20-25 participantes.
Horario	Matutino y/o vespertino.
Lugar o escenario	Sala de usos múltiples o aula ventilada e iluminada, pizarrón, sillas y mesas, podrán acomodarse según las necesidades de cada sesión. Para el role-playing, se llevará a cabo en la parte delantera del aula. El pizarrón podrá estar atrás o a un lado de los actores, en éste se pueden escribir los pasos a seguir en la habilidad que se esté desempeñando, así, los participantes se apoyarán con la información del pizarrón.

Número de sesiones	Seis sesiones, una por semana, con duración de 90 minutos cada una. Estas sesiones son los periodos de tiempo que se dedican a la enseñanza y práctica de las habilidades propuestas en el taller.
Materiales	Computadora portátil, proyector, rotafolio, hojas blancas y de color, lápices, hojas impresas (para cada ejercicio). Tarjetas para rotular nombres, portacredenciales, seguros, listón, cinta adhesiva, hojas blancas tamaño carta, hojas bond rotafolio.
Actividades	De acuerdo a la temática que se realizará, se implementarán las dinámicas a trabajar.
Difusión del evento	Se realizará a través de carteles y volantes, con tres semanas de anticipación a la fecha de inicio del taller.
Instrumentos para evaluación	Inventario de Habilidades Sociales de Goldstein, Inventario de Asertividad de Gambrill y Richey. Satisfacción del usuario.

Descripción y características del facilitador

El papel del facilitador implica extraer el conocimiento e ideas de los diferentes miembros de un grupo, ayudándolos a que aprendan los unos de los otros y a pensar y actuar en conjunto. También orienta a un grupo al aprendizaje, los anima a participar, pues cada persona tiene ideas que aportar, pues con ello, se amplía el conocimiento.

El papel de un facilitador es ayudar a un grupo a animar nuevas maneras de pensar y analizar su situación (Paulo Freire, 1980, citado en Carreño, 2009).

El manual de procedimientos para el facilitador, servirá como guía para proporcionar a los adolescentes, respuestas adecuadas a sus dudas, dado que el proceso de reconocer actitudes poco favorables durante su interacción social, genera en los adolescentes ansiedad y confusión; asimismo, deberá contar con habilidades para

dinamizar grupos, negociar y comunicar, manejar comportamiento difícil, agresividad. El facilitador podrá ser pedagogo o psicólogo (Tapia, 2012).

Monjas (2000) propone lo siguiente:

Procurar	Evitar
Dar confianza	Criticar
Empatizar	Humillar
Valorar	Ridiculizar
Escuchar afectiva y respetuosamente	Castigar
Animar	Amenazar
Orientar y asesorar	Comparar
Atender	Descalificar
Mostrar interés	Recriminar
Apoyar	Ignorar

SESIÓN 1

- **Evaluación, presentación del taller y encuadre**

Presentación del facilitador. Se presentará ante los participantes por su nombre y apellidos. Dará la bienvenida a los participantes y agradecerá su presencia al Taller de Habilidades Sociales para Adolescentes.

Dirigirá las siguientes palabras al grupo:

“Mi nombre es...soy psicóloga (u otra profesión) y antes de iniciar el taller, quiero expresar mi agradecimiento por su presencia”.

Una vez presentado el facilitador, pedirá a los asistentes lo siguiente:

Actividad 1

- Solicitar a los participantes respondan un cuestionario sobre Habilidades Sociales de Goldstein (1980), con el objetivo de identificar la carencia o déficit en alguna de las habilidades sociales que se abordarán en el taller. Este diseño consiste en aplicar el mismo cuestionario en dos ocasiones diferentes, separadas por cierto lapso de tiempo a cada participante. Se hará hincapié que sólo tendrá valor diagnóstico. No hay respuestas buenas o malas.
- El facilitador entregará a los participantes la hoja impresa con las Habilidades Sociales de Goldstein y lápiz.
- Aclarar dudas

Duración 25 minutos

- **Objetivo específico**

Fortalecer la integración grupal a través de la presentación individual de los participantes, dando a conocer algunos aspectos de su personalidad.

Actividad 2

Técnica de integración grupal “Me llamo y soy...”

Materiales: hojas de papel y lápices.

Instrucciones para el facilitador: escribirán en una hoja “me llamo...y tengo...años y me gusta...”, podrán referir gustos, preferencias, cosas que les gusten o que les disgusten, tratando de responder con sinceridad y, posteriormente, leerlas al grupo. Los demás integrantes escucharán con atención y comentarán si así lo desean. El facilitador deberá estar atento para auxiliar al participante si éste llegara a sentirse incómodo. Podrán participar los que se propongan en primer lugar, pero deberán participar todos. Si alguno de los participantes se queda callado, el facilitador podrá preguntar qué tipo de música, película o pasatiempo le gusta más, después dejar que continúe.

El facilitador procurará mantener el interés de los participantes, creando un clima cordial y sincero en las respuestas.

Tiempo 20 minutos

Presentación y encuadre del Taller de Habilidades Sociales

“Cuando se habla de habilidades decimos que una persona es capaz de ejecutar una conducta; si hablamos de habilidades sociales, decimos que la persona es capaz de ejecutar una conducta de intercambio con resultados favorables. Las habilidades sociales son capacidades que nos permiten reproducir conductas aprendidas en la familia y en la escuela, que tienen la finalidad de fomentar relaciones interpersonales adecuadas. Estas habilidades no son innatas, sino que se pueden ir aprendiendo a lo largo de la vida y son útiles en diferentes situaciones y contextos. Las habilidades sociales pueden variar en nuestra sociedad, lo que aplica como adecuada para unos, puede no ser adecuada para otros, pero todas persiguen el fin de hacernos sentir bien con nosotros mismos y aprender de los problemas cotidianos. Estas habilidades abarcan elementos de la comunicación verbal y no verbal, y se dividen en habilidades básicas y avanzadas, las cuales iremos viendo y practicando a lo largo del taller”.

Reglas básicas de comportamiento

Material: rotafolio, plumones

Instrucciones para el facilitador: Se pedirá a los integrantes que expresen ideas sobre respeto, puntualidad, cómo les gustaría trabajar, uso del teléfono móvil, etc. El facilitador también propondrá reglas. Se hará una elección de las mismas. Las propuestas se anotarán en la hoja rotafolio y se pegará a la pared el tiempo que dure el taller.

- Participar en las actividades
- Respetar opiniones y participaciones
- Escuchar a los demás
- Valorar el trabajo propio y el de los demás
- Puntualidad
- Planteamiento y asignación de tareas para la casa
- Revisión e informe de las tareas asignadas en la sesión anterior
- No utilizar teléfono móvil (se podrá negociar con los participantes)

El facilitador hará hincapié en el cumplimiento de las reglas, con la finalidad de establecer un clima de confianza y respeto para todos.

Habilidades Sociales

- Decir gracias
- Por favor
- Lo siento
- Necesito ayuda
- Saludar: buenos días/ tardes /noches

El facilitador comentará estas frases, dirá que son aparentemente fáciles de expresar, pero no todos lo pueden hacer, sea por miedo o timidez. Preguntará a quien le cuesta más trabajo decir qué frase y cuál es el motivo. Una vez que expresen sus ideas, el facilitador explorará entre los participantes la utilidad de poder expresar las frases anteriormente mencionadas. Se anotarán las

respuestas en el pizarrón y se formulará un concepto de habilidades sociales con las ideas de los asistentes.

Habilidades Sociales

Definición de Habilidades Sociales

- “Conjunto de conductas que permiten mejorar las relaciones interpersonales, que expresan sentimientos, actitudes, deseos, opiniones y derechos, respetando esas conductas en los demás y que generalmente resuelve los problemas inmediatos de la situación, mientras minimiza la probabilidad de futuros problemas” (Caballo, 1986).

Las habilidades sociales básicas

Se refiere a la mínima cortesía en la sociedad. Estas habilidades implican:

- Escuchar y comprender la plática de otras personas
- Tomar la iniciativa para entablar una conversación
- Terminar una conversación

Explicar a los participantes que la interacción social inicia desde la infancia y se desarrolla a lo largo de la vida. Los primeros en socializar al niño, es la familia. Conductas como escuchar, iniciar y mantener una conversación o reglas de cortesía se aprenden en casa. Las habilidades sociales se aprenden conforme crecemos e interactuamos con los amigos, profesores, familia y demás personas. Sin embargo, la adquisición de las habilidades sociales no es igual para todos, pues intervienen factores tales como el género, la personalidad y los estímulos recibidos. Las habilidades se pueden aprender: observando, imitando, por información y se pueden practicar para facilitar su desempeño. El desarrollo y práctica de las habilidades sociales puede contribuir a disminuir situaciones problemáticas en la escuela, tales como: la soledad, miedo, dolor, agresividad o peleas.

¿Cómo iniciamos una conversación?

Para iniciar una conversación se puede hacer de dos maneras: empezar a hablar con alguien o introducirse en una conversación ya iniciada, mantener una conversación o finalizarla.

Para empezar hablar a alguien se sugiere:

- Elegir a alguien que parezca amistoso/que esté solo/que te sonría.
- Saluda y preséntate
- Si estás en la escuela, haz una pregunta sobre alguna materia, profesor u horario de clase
- Si vas por la calle, comenta sobre el tránsito, clima o algún otro tema
- Mira a los ojos a la otra persona y sonríe

Para entrar en una conversación ya iniciada:

- Acércate al grupo que está platicando y salúdalos
- Verifica que no sea una conversación privada, si es así, retírate del lugar
- Escucha de que están hablando
- Puedes preguntar o dar tu opinión, sin interrumpir a los demás, si te interesa el tema

Mantenimiento de una conversación

- Haz preguntas, demostrando interés en lo que se habla
- Escucha atentamente a los demás
- Opina sin descalificar a otros
- Propón otro tema
- Usa el sentido del humor, trata de bromear

Para finalizar una conversación

- Utiliza mensajes no verbales para darle a entender al otro que quieres irte (acercarte a la puerta, establecer distancia corporal, romper el contacto visual)

- No lo interrumpas en mitad de una frase, espera que termine lo que está platicando
- Da las gracias por la conversación, y si así lo quieres, decirle que te gustaría volver a platicar

Duración 20 minutos

Actividad 1

Modelado. Se solicita la participación de dos o más integrantes, que no se conozcan, para iniciar, incorporarse o finalizar una conversación. Se pedirá que haya contacto visual, sonrisa, tono de voz cálido y cordial. Se entregará a los participantes una tarjeta que contenga frases como:

Frases introductorias (Documento 2)

¿Sabes qué dejó de tarea el de mate? ¡Uff, hace mucho calor! ¿Qué hora es? ¿A qué hora cierran aquí?

Frases para mantener una conversación

Hacer preguntas abiertas, una vez que has iniciado la conversación.

¿De dónde eres? ¿Qué comida te gusta? ¿Qué música escuchas? Cuéntame más sobre...

Frases para finalizar una conversación

Bueno, ya me voy. Pues entonces ya quedamos, nos vemos mañana. ¿Te llamo mañana, vale?

- Finalizado el ejercicio, se solicita al grupo que haga observaciones de la actuación de sus compañeros.
- Retroalimentación por parte del instructor.
- Recapitulación de las habilidades aprendidas.

Cierre de sesión

Preguntar a los participantes cuáles son sus ideas acerca del tema recién visto, si tienen dudas o quieren agregar un comentario. Se agradecerá su participación.

Tarea para casa

- Iniciar una conversación con alguna compañera de la escuela con la que no se haya relacionado.
- Invitar algún amigo/a jugar, al parque o a caminar (la actividad que te gustaría hacer).

Duración 30 minutos

SESIÓN 2

Habilidades Sociales Avanzadas

Bienvenida y agradecimiento por su presencia. Se hará un breve recuento de la sesión anterior, retomando la utilidad de practicar el inicio, mantenimiento y finalización de una conversación para introducir a los participantes al siguiente tema, indicando que es un poco más difícil practicarlas.

Duración 10 minutos

- **Objetivo específico**

Conocer la importancia de pedir ayuda en el momento necesario

A continuación presentamos información sobre lo que son las habilidades sociales avanzadas.

Estas habilidades pueden ser un poco más difíciles de practicar, porque no nos enseñaron en la familia a pedir ayuda ni a ofrecer disculpas, pues eso podría significar debilidad. Algunas de ellas son:

- Pedir ayuda
- Ofrecer disculpas por los errores cometidos

Pedir ayuda, significa solicitar a otra persona que haga algo por ti, ya que tú solo no puedes hacerlo. Sólo algunas personas pueden ayudarte, no todas lo hacen o lo quieren hacer, sea porque no saben cómo, ni de qué manera. No se pide ayuda por orgullo, vergüenza, por no confesar la existencia de un problema, o porque pensamos que tenemos que devolver el favor. Pedir ayuda puede ser en diferentes situaciones: frente a abusos familiares, escolares, con amigos

¿Cómo puedo pedir ayuda?

- Acercarse a la persona, saludarla y pedirle su ayuda de manera amable
- Explicarle de forma clara y precisa lo que necesitamos, así como lo importante que es para nosotros, no exigiendo
- Agradecer sinceramente al otro la ayuda prestada
- Cuando la persona niega la ayuda, preguntar el por qué sin enojarse

Duración 10 minutos

Actividad 1

Pedir ayuda

Pedro tiene problemas con su padre, lo ha golpeado y lo corrió de la casa porque llega tarde de las fiestas y con aliento alcohólico. Sus amigos le aconsejaron que ignorara a su padre y que abandonara su familia y la escuela. Pedro se salió de su casa, siguió emborrachándose y ha faltado a clases. Tiene un mes que sucedió esto y su mamá fue a buscarlo para que regrese, pero él se siente muy lastimado y confundido. No sabe cómo pedir ayuda para resolver la situación.

¿Qué podría hacer Pedro para tratar de resolver su situación?

Solicitar a los participantes alternativas para pedir ayuda, anotar sus propuestas en el pizarrón y llevar a cabo una discusión grupal, donde se analicen y evalúen las ideas que les lleven a tomar las decisiones más adecuadas y donde expresen los sentimientos que experimentaron.

Tiempo 20 minutos

Las habilidades relacionadas con los sentimientos

- **Objetivo específico**

Comprender y reducir el enojo en situaciones conflictivas

Instrucciones para el facilitador: en el ejercicio anterior experimentaron sentimientos que pudieron causarles enojo, tristeza, dolor o algún otro; esta situación nos permitirá abordar el siguiente tema:

Pero ¿sabemos que son las emociones? El facilitador anotará las respuestas en el pizarrón, posteriormente expondrá lo siguiente:

Emociones

Las emociones están presentes durante toda la vida, son estados afectivos intensos que aparecen de forma súbita y van acompañados de cambios conductuales, fisiológicos y hormonales pasajeros. Estamos con un amigo, porque nos sentimos a gusto con él (o ella); visitamos a los abuelos porque los queremos; salimos a pasear y queremos divertirnos. También nos enojamos, nos ponemos tristes cuando se muere algún familiar o ser querido, experimentamos miedo al presentar un examen. Todas estas sensaciones son llamadas emociones o sentimientos. Otro aspecto importante es aprender a identificar y expresar emociones. Frases dichas por la familia en la niñez, tales como “los niños no lloran”, “te voy a dar una razón para llorar”, “las niñas deben ser calladas”, inhiben la dicha expresión, con el consecuente dolor o sufrimiento. Como pueden ver, las emociones ejercen influencia decisiva en nuestra vida personal y social. Asimismo, las emociones son importantes durante el aprendizaje, ya que si estamos alegres podemos aprender mejor, en cambio sí estamos tristes, nos cuesta más trabajo.

Duración 10 minutos

Actividad 2

Dramatización: “Viajo en microbús”

Material: sillas colocadas paralelamente como si fuera un microbús. La pasajera irá en medio del transporte atestado.

Solicitar la participación al grupo como: la pasajera, el chofer, los demás pasajeros, el maestro de álgebra y la abuelita. Cada uno deberá representar el papel correspondiente.

- Hablar con voz clara, fuerte y pausado
- Moverse y hacer gestos que refuercen el diálogo
- Ubicar paneles o letreros que indiquen el lugar o situación.
- Aproximación a las personas sin ofender

El facilitador expondrá la siguiente situación frente al grupo que representará la actuación:

Por la mañana tuviste una discusión con el chofer del microbús, éste les gritaba que se pasaran para atrás, que había mucho lugar, tú le respondiste que ya iba muy lleno y no te podías recorrer hacia atrás. El chofer fue muy grosero y te dijo que las mujeres “deberían de quedarse en casa a hacer el quehacer”. Le reclamaste e insultaste: “eres un imbécil”. Cuando llegaste a la escuela decidiste que no harías caso de sus groserías, pero durante el día te sentiste incómoda, molesta y no sabías por qué. No entendiste la clase de álgebra y cuando llegaste a casa pateaste al perro y te peleaste con tu abuelita.

Pide a los participantes que se pongan en el lugar de la pasajera y traten de identificar las emociones que sintieron.

Realizar una lluvia de ideas identificando las emociones predominantes. Las anotarás en el pizarrón.

Duración 20 minutos

Enojo

Al igual que otras emociones, el enojo constituye una manera sana de reaccionar ante situaciones de la vida diaria. El enojo nos ayuda a resolver un conflicto, a reclamar nuestros derechos o a marcar límites. Existen varias formas para expresar o controlar el enojo:

Reprimir	Piensa constantemente sobre el enojo. Insulta o maldice internamente, no expresa malestar
Explotar	Insultos, gritos, golpes
Expresión asertiva	Hablar del enojo con firmeza, sin agresividad

Cuando se reprime o se explota, este enojo se convierte en ira, lo cual puede provocar problemas físicos y/o emocionales. Pero hay situaciones en donde el enojo no lo podemos expresar o controlar. Son situaciones sumamente dolorosas y que no está en nuestras manos resolverlas, pero sí podemos identificar las causas que pueden disminuir el dolor o sufrimiento.

A continuación haremos un ejercicio, en el cual podamos expresar nuestro enojo, sin confrontación.

Actividad 3

“Estoy enojado con...”

Material: hojas blancas y lápices.

Entregar una hoja blanca, deberán doblarla en cuatro partes. En la primera parte de la hoja anota el nombre de una persona, familiar, amigo u otro. En la segunda parte, se escribe el motivo por el cual se está enojado con esa persona: “Fulano, estoy enojado contigo porque...”. En la tercera parte de la hoja se anotará “Fulano, estoy enojado contigo porque no quisiste ir al futbol conmigo y era importante que me acompañaras para tener el permiso de mi madre”. En la última parte de la hoja, es la Acción de Aprecio y se intenta tomar en cuenta el punto de vista o las razones del otro, buscando una razón válida del por qué mi amigo no me acompañó. “Fulano, estoy enojado porque no me acompañaste al futbol y mi mamá no me dejó ir, ya

que no ibas tú. Aunque sé que no tenías dinero para comprar el boleto”. Posteriormente, se pedirá a varios voluntarios lean las frases escritas y expresen la emoción sentida.

Finalizado el ejercicio, solicitar a los jóvenes que rompan la hoja y la arrojen a la basura., indicando que esta acción, será una manera simbólica de “tirar el enojo”.

Este ejercicio trata de identificar el origen del enojo, ya que no es suficiente la voluntad de querer luchar contra él, sino entender la causa exacta de tu enfado.

Cierre de la sesión

Aclarar dudas del grupo.

Tarea para casa

Pedir a los participantes escriban una carta, donde expresen su enojo por alguna acción presente o pasada.

Duración 20 minutos

SESIÓN 3

Habilidades Sociales Alternativas

Bienvenida y agradecimiento por su asistencia. Revisión de la Tarea para Casa, solicitando compartan su experiencia y ofrecer retroalimentación en su actuar, por el facilitador y los participantes. Se realizará una breve introducción de las Habilidades Sociales Alternativas.

Duración 10 minutos

- **Objetivo específico**

Analizar opciones para resolver conflictos

Instrucciones para el facilitador: Con la práctica de estas habilidades se podrán escoger diferentes vías para solucionar conflictos o defender los derechos propios. Para muchas personas, niños, jóvenes y adultos, conflicto es sinónimo de violencia, pero ésta sólo es una de las numerosas respuestas posibles a un conflicto y no todo puede solucionarse a través de ella. Existen otros medios para resolver una

problemática. La resolución no violenta de conflictos, se puede aprender y aplicar de manera constructiva a los desacuerdos a nivel personal, familiar, escolar, con los profesores, o entre grupos. Los conflictos son parte de la vida, no podemos eliminarlos, pero a través del conocimiento y práctica de estrategias encaminadas a resolverlos, se puede dar un cambio. Los jóvenes pueden aprender a elegir entre distintas maneras de reaccionar ante un conflicto a través del reconocimiento y la formulación de algunas preguntas:

- Reconocer que existe un problema o conflicto.
- Analizar las causas que originaron el conflicto
- Identificar razones o necesidades de los implicados
- ¿Cuál es el problema?
- ¿Cómo he actuado?
- ¿Cómo me siento ahora?
- ¿Cómo reaccionó la otra persona?

Una vez identificado el conflicto o problema, se puede trabajar en él por medio de la **negociación, la mediación y la conciliación.**

1. **Negociación.** Es el proceso a través del cual los actores o partes involucradas llegan a un acuerdo. Se trata de un modo de resolución pacífica, manejado a través de la comunicación.
2. **Mediación.** Consiste en un proceso en el que una persona imparcial, el mediador, coopera con los interesados para encontrar una solución al conflicto.
3. **Conciliación.** Proceso o conjunto de actividades a través del cual las personas o partes involucradas en un conflicto, pueden resolverlo mediante un acuerdo satisfactorio.

Actividad 1. Salvador y Juan

Salvador y Juan van a la escuela y en el jardín se encuentran a Genaro. Éste último le grita a Salvador diciéndole que por su culpa ha terminado con Marisa, que los han visto en la plaza agarrados de la mano y besándose y que sus amigos se burlan

de él. Le da un empujón y una patada, Salvador se enoja y también lo pateo, pelean a golpes, mientras Juan trata de separarlos.

¿Cómo se hubiera resuelto la situación? Escribe tus respuestas en una hoja utilizando la negociación, mediación y la conciliación. Se debatirá grupalmente y se realizará un análisis de las respuestas clasificándolas en dos grupos: las que disminuyen la tensión y las que la incrementan. Se realizará retroalimentación y conclusiones de la habilidad objetivo.

Duración 25 minutos

Las habilidades para hacer frente al estrés

- **Objetivo específico**

Conocer y practicar ejercicios para disminuir la vergüenza y la acusación

Instrucciones para el facilitador: Estas habilidades se refieren a cómo una persona puede enfrentarse a situaciones de tensión o vergüenza, como pueden ser:

- Resolver la vergüenza
- Comprender y manejar el ser acusado

El miedo a hablar en público, puede aparecer ante situaciones muy diferentes, como por ejemplo, realizar preguntas a un profesor, expresar una opinión en un debate, narrar un hecho que le ha ocurrido a uno personalmente, exponer alguna duda, mostrar desacuerdo, realizar un cumplido, o valorar positiva o negativamente algo que te ha gustado o disgustado, etc. Entre los síntomas que se pueden presentar son el temblor, sudoración de las manos, aceleración del corazón, dificultad para respirar, tensión muscular, pérdida de concentración, voz quebrada. Las personas que experimentan estos síntomas, pueden a su vez pensar que los demás los verán como tontos o ignorantes y evitarán a toda costa hablar en público, o en una reunión. Los individuos que experimentan estas sensaciones pueden pensar al hablar frente al público: “no podré”, “no soy capaz”, “es imposible”; pero es importante modificar esas frases por otras: “puedo”, “soy capaz”, “lo lograré”. Una estrategia útil es buscar los ojos de una persona que genere confianza o tranquilidad. Es normal tener cierta ansiedad al hablar, ya que de este modo la tensión a la hora de participar,

aumentará la eficacia en nuestros mensajes. Evitar las situaciones que no nos gustan, como el exponernos a hablar en público, no lleva a ningún lado. Por el contrario, afrontar estas situaciones ayuda a superarlas.

Duración 10 minutos

Actividad 3

¿Qué canto yo? (Documento 3)

Formar grupos de cuatro personas y proporcionarles una tarjeta con el nombre del género musical que deberán representar (rock, balada, cumbia, bachata, bolero), interpretar su canción de la manera más graciosa que puedan. Si algún participante prefiere no participar en esta actividad, se le puede pedir que cuente un chiste o lea un poema.

Material: tarjetas tamaño Bristol con el nombre del género musical a interpretar, un chiste o un poema.

Duración 15 minutos

Otro de los temas que veremos en el desarrollo del taller es:

Responder a una acusación

Instrucciones para el facilitador: saber cómo podemos responder a una acusación, respetar y hacer respetar nuestra integridad y honestidad, así como defenderla, es de suma importancia para fortalecer la valía personal. A continuación se citan algunos pasos, que podrán servir como guía para encaminar nuestro actuar:

1. **No digas nada en el momento.** Esto puede funcionar dependiendo de la situación en que te encuentres, pero generalmente, si alguien te acusa de algo, lo mejor que puedes hacer es no decir nada. Los ánimos pueden estar al máximo y podría empeorar la situación. En ocasiones, es necesario aclarar el problema inmediatamente, pero se procurará hacer de manera calmada.
2. **Buscar asesoría o un mediador imparcial.** Éste te puede ayudar a solucionar el problema y apoyar en momentos difíciles.

3. **Buscar evidencia.** Una vez que decides solucionar el problema de manera calmada, es conveniente encontrar pruebas y con ellas podrás defenderte mejor.
4. **Buscar contacto con la persona que te acusó.** Cuando estés cara a cara con el acusador, trata de explicar tu versión. Probablemente se dé cuenta de su error y te ofrezca una disculpa, pero si no ocurriera así, ten en cuenta que has respondido a una acusación de manera adecuada.

Duración 10 minutos

Actividad 4

Cómo responder a una acusación: Jimena

El facilitador solicitará la participación de cuatro voluntarios y les expondrá la siguiente situación:

A Jimena le robaron el celular que le regaló su papá porque fue su cumpleaños. Estaba en clase de informática y el profesor le dijo que lo guardara porque estaba distrayéndose mucho. Lo guardó pero en ese momento salió al baño. Cuando terminó la clase, buscó el teléfono en su mochila para llamar a su mamá y... no lo encontró. Inmediatamente pensó que alguien se lo había robado y comenzó a llorar, diciendo que una compañera estaba sentada junto a ella y la había visto guardar el celular. Varios compañeros empezaron a mirar con desconfianza a la chica que estaba junto a Jimena y uno de ellos le dijo que le devolviera el teléfono, los demás lo apoyaron. Al principio, la compañera de Jimena no sabía de qué estaban hablando, pero después que entendió el problema quiso defenderse diciéndoles que ella no había robado nada. Los compañeros llamaron al prefecto y llevaron a las compañeras a la dirección.

Pedir a los participantes que aporten sus ideas para resolver la situación, anotándolas en el pizarrón y llevando a cabo una discusión grupal. Posteriormente se retroalimentará, resaltando la mejor forma de solución, utilizando los pasos antes mencionados.

Duración 20 minutos

Cierre de sesión

Aclarar las dudas de los jóvenes o algún comentario o experiencia que deseen compartir, analizando las emociones sentidas.

Tarea para casa

Analizar los comportamientos cuando acusan a alguien, si has sido tú el acusador o al que han acusado, presentar el caso en la siguiente sesión.

Duración 10 minutos

SESIÓN 4

Habilidades de Planificación

Bienvenida y agradecimiento por su participación. Revisión de la tarea, solicitando voluntarios para compartir sus experiencias al grupo, para que éste y el facilitador retroalimenten las respuestas.

Tiempo 10 minutos

- **Objetivo específico**

Evaluar las consecuencias de una decisión

Instrucciones para el facilitador: La finalidad de estas habilidades, es prevenir actividades o situaciones que nos puedan ocasionar problemas y dificultades, también sirve como análisis para la toma de decisiones y ¿sabemos qué es la toma de decisiones? Es la elección que llevamos a cabo entre una serie de cosas que nos interesan. Esto implica que para cada elección, hay que dejar de lado otras cosas. Lo importante es ver las consecuencias de la elección y escoger lo que mejor que sea para nosotros. Existen aspectos que dificultan la toma de decisiones, pero se deben tomar en cuenta algunos otros como:

- Buscar información precisa que ayude a entender la situación

- Considerar los riesgos de una elección antes de poner en práctica una decisión
- Calcular los posibles resultados antes de realizar una acción
- Escuchar atentamente diferentes opiniones
- Desarrollar una lista de prioridades que ayuden a reflexionar sobre el tema
- Asegurarse que la información del tema es correcta

En algunas ocasiones, se pueden presentar situaciones para las que no estábamos preparados y que exigen respuesta inmediata, pero aun cuando eso ocurra, podemos hacer un análisis breve de la respuesta y de sus posibles consecuencias.

Duración 10 minutos

Actividad 1

Material: hojas impresas con Dilemas 1, 2 y 3. Cajas de tres tamaños, pequeña, mediana, grande, hojas de papel verde, amarillo y rojo para forrar las cajas, hojas blancas y plumas.

Los regalos

Se preparan 9 regalos (pueden ser más o menos, dependiendo del número de participantes) envueltos en papel de diferentes colores y tamaños:

- Tres amarillos pequeños
- Tres verdes medianos
- Tres rojos grandes

El contenido de los regalos son dilemas. Estos se prepararán de la siguiente manera: se sacan tres copias de cada dilema, de manera que en cada uno de los regalos amarillos se pondrá el dilema “A”, en los rojos los dilemas “B” y en los verdes el dilema “C”.

Los participantes se organizarán en tres grupos (nombre del grupo, director y secretario, de acuerdo al número de participantes).

A cada grupo se le presentan los tres regalos, para que seleccionen sólo uno. Cada grupo deberá explicar por qué se han decidido por el regalo determinado.

Los ejemplos de los dilemas serán:

Dilema 1 (Documento 4)

A Juan siempre le ha gustado defenderse y defender los derechos de los demás y ahora que termina el bachillerato ha logrado una beca para estudiar Derecho en la UNAM; sin embargo, se le ha presentado la oportunidad de trabajar ganando \$20,000 al mes; esto implica ir a zonas muy alejadas, sin medios de comunicación, durante 2 años. La opción es importante y necesaria, ya que tiene tres hermanos menores y la madre está enferma, requiere cirugía y tratamiento con medicinas y rehabilitación.

¿Qué debe hacer Juan?

Dilema 2 (Documento 5)

Luis, cuando tenía 17 años, estaba metido en drogas y en compañía de dos amigos, asaltaron la vivienda de una mujer viuda, madre de dos niños pequeños y le robaron \$5000 que la señora tenía para pagar la renta, alimentación y otros servicios. También se llevaron la televisión, el radio y la plancha. Los persiguieron y los encarcelaron a siete años de prisión. Salió con libertad condicional al cabo de tres años y se casó, trabaja como albañil y tienen un niño de dos años, es un esposo y padre ejemplar; pero le notificaron que tiene que terminar de cumplir su condena. Su abogado ha pedido el indulto, alegando que se ha reinsertado a la sociedad y que tiene responsabilidades familiares.

¿Se le debe perdonar?

Dilema 3 (Documento 6)

Durante la clase de biología han roto un vidrio de la ventana, pues estaban jugando fútbol en el patio. El profesor salió a preguntar quién había sido, pero ninguno de los jugadores y demás compañeros le quiso decir quién fue. No quieren quedar como soplones o traidores. Él ha dicho que si no le dicen quién es el culpable, todo

el grupo tendrá que pagar el vidrio, además les bajará un punto en la próxima evaluación.

Tú ¿qué harías en un caso similar?

Cada secretario del grupo deberá hacer las anotaciones correspondientes, argumentado los pros y contras de cada decisión que tomaron. Se llevará a cabo una discusión grupal y se retroalimentará. Llevar a cabo conclusiones grupales.

Duración 35 minutos

Asertividad

Objetivo específico

- Identificar las conductas asertivas, pasivas y agresivas que se presentan las relaciones sociales

Material: Hoja impresa con cuestionario de asertividad de Gambrell y Richey, lápices, pizarrón y marcadores.

En la siguiente actividad, responderán un cuestionario, donde reconocerán algunas situaciones que han vivido o que probablemente experimentarán y en las que han tomado decisiones, con consecuencias favorables o desfavorables para ustedes. Estas situaciones pueden presentarse en el hogar, con amigos, con profesores o con desconocidos, pero que, una vez conociendo la respuesta asertiva, podrá minimizar el descontento consigo mismos y a la vez, los fortalecerá emocionalmente.

Actividad 1

Proporcionar a cada participante el Cuestionario de Asertividad de Gambrell y Richey **(Documento 7)** solicitando respondan con sinceridad.

Duración 15 minutos

Instrucciones para el facilitador: Una vez terminado de responder el cuestionario, abordaremos el tema de la asertividad, que es la habilidad verbal para expresar deseos, creencias, necesidades y opiniones, tanto positivas como negativas, así como también para establecer límites de manera directa, honesta y oportuna, respetándose a sí mismo como individuo y durante la interacción social, entendiéndose esta última como: a) las relaciones o situaciones de la vida cotidiana; b) las relaciones de amor—es decir, familia, amigos y pareja—, y c) las relaciones con profesores y compañeros. Se considera también importante el ambiente en el que se desenvuelve la persona. El comportamiento asertivo se aprende desde la infancia, en la familia, la escuela, con los amigos, profesores y puede seguir a lo largo de la vida. La asertividad es un punto intermedio, entre la pasividad y la agresividad.

Existen dos tipos de asertividad:

Aserción positiva	Dar y recibir halagos, reconocer los logros o cualidades en los otros
Aserción negativa	Aceptar la crítica constructiva, decir que no, expresar enojo, aceptar que nos equivocamos

Características de la conducta asertiva, pasiva y agresiva

Conducta asertiva	Conducta pasiva	Conducta agresiva
Implica firmeza para utilizar y reclamar derechos, expresar pensamientos y creencias de modo directo y honesto, sin violar los derechos de los demás.	“Tus opiniones, sentimientos o pensamientos son más importantes que los míos, valen más”; “Lo que tú quieras lo hago”, “Importa más lo tuyo que lo mío”.	El mensaje que comunica es: “mis opiniones, sentimientos, pensamientos valen más que los tuyos”, “es más importante lo mío que lo tuyo”.
La conducta asertiva, en ocasiones, puede haber conflicto entre las dos partes, pero su objetivo es maximizar las	Bajar la mirada, voz vacilante, movimientos corporales nerviosos o inapropiado.	Pueden humillar, manipular.

consecuencias favorables.		
	La persona pasiva se siente incomprendida, manipulada, con sentimientos de culpa, depresión, baja autoestima, etc.	Mirada agresiva, fija, aumento del volumen de la voz, gestos o posturas de amenaza, etc.
	El interlocutor se confunde, no sabe si se aprovecha del otro que no dice lo que quiere decir, además se puede sentir cargado de responsabilidad, porque es él quien tiene que tomar las decisiones	Las consecuencias de este tipo de conductas puede ser positivas y/o negativas a corto plazo: positivas porque la persona consigue sus propósitos, dejando los derechos de los demás y negativas porque la persona puede experimentar sentimientos de culpabilidad. A largo plazo las consecuencias suelen ser negativas, pues puede ir acumulando tensión en sus relaciones con los demás, o rencor por parte de éstos.

Duración 10 minutos

Actividad 2

¿Conoces la diferencia entre comportamiento asertivo, pasivo y agresivo?

Material: Frases recortadas, redactadas y mezcladas, con las conductas típicas de los estilos asertivo, pasivo y agresivo. Encabezar una hoja tamaño rotafolio con los títulos pasivo, agresivo y asertivo, así como de los comportamientos característicos de cada uno de ellos, en tamaño de fuente 48, cinta adhesiva.

Frases impresas

- Conducta no verbal: mirada fija, voz alta, gestos de amenaza, postura intimidadora...
- No defiende sus intereses
- Conducta no verbal: risitas, mira hacia abajo, voz baja, postura tensa, vacilaciones...
- Si no me comporto así soy débil
- Cuando discuto con alguien, o gano o pierdo

- Pérdida de autoestima/aprecio y/o falta de respeto de los demás
- Muestra su desacuerdo abiertamente, pide aclaraciones, dice “no”, sabe aceptar errores
- Defiende sus propios intereses, deseos y necesidades
- Conducta verbal: “Si no tienes cuidado...” “Deberías” “Harías mejor en...”
- Piensa que hay gente que debe ser castigada
- Conoce sus derechos y sabe defenderlos
- No tiene en cuenta los sentimientos de los demás
- Conducta no verbal: contacto ocular directo, habla fluida, gesto firme, verbalizaciones positivas, seguridad, relajación corporal
- Contacto ocular reparador, cara y expresión tensa
- Siente que es necesario ser querido por todos
- Sensación constante de ser incomprendido, manipulado y no tenido en cuenta
- Sentimientos de impotencia, culpabilidad, ansiedad y frustración
- Efectos: tensión, descontrol, culpabilidad, mala imagen, soledad, hiere a los demás, frustración...
- Conducta verbal: uso de “Quizás”, “No es importante”, “No te molestes”...
- Pelea, acusa, interrumpe, amenaza, agrede a los demás
- Efectos que provoca: irritación, resentimiento, baja autoestima, disgusto...
- Inseguridad en saber qué hacer y qué decir
- Sabe pedir favores y hacer peticiones
- Actitud de los demás hacia el sujeto: enojo, deseo de venganza, resentimiento, humillación
- Conducta verbal: “Pienso...”, “Siento...”, “Quiero...”, “¿Cómo podemos resolver esto?”, “¿Qué piensas?”...
- Se defiende sin agredir
- Baja autoestima y falta de control
- Es capaz de elogiar a los demás
- Efectos: se siente satisfecho, seguro, autocontrol, autovaloración y respeta los derechos de los demás, control emocional...
- Produce rechazo en los demás
- Expresa lo que quiere y desea de forma adecuada, directa u honesta
- Muestra respeto hacia los demás, manteniendo una buena relación con las personas implicadas
- Respeta a los demás pero no permite que los demás se aprovechen de él

Desarrollo: Pegar la hoja rotafolio en el pizarrón y pedir a cada participante que recoja dos o más frases con las características de las conductas asertiva, agresiva y pasiva mezcladas, las cuales deberá pegarlas en la columna correspondiente.

Terminado el ejercicio, se revisa si la asignación es correcta.

Cierre de sesión

Se discute la asignación incorrecta, solicitando el porqué de esta decisión y se retroalimenta grupalmente.

Tarea para casa

Identificar alguna situación donde realicen una Toma de Decisiones, analizarla y responder con honestidad. Presentarla en el taller para su retroalimentación grupal.

Duración 15 minutos

SESIÓN 5

Técnicas asertivas

Bienvenida y agradecimiento por su participación en el taller. Revisión de Tareas, solicitando la participación voluntaria para analizar un caso y retroalimentar grupalmente.

Duración 10 minutos

- **Objetivo específico**

Conocer y practicar las técnicas asertivas durante la interacción social

Instrucciones para el facilitador: en muchas ocasiones, se nos presenta alguna situación en la que no sabemos cómo actuar o responder, sea porque así lo aprendimos en casa y nos parezca mal hacer valer nuestras opiniones, o porque pensamos que así es como debe ser. Pero existen algunas técnicas que nos permiten afrontar adecuadamente estas creencias, pensamientos u opiniones. Ahora hablaremos de las técnicas asertivas.

Técnicas asertivas

En este sentido, el entrenamiento asertivo no consiste en convertir a las personas pasivas en acusadoras, sino en enseñarles que tienen derecho a defender sus opiniones ante situaciones injustas. En muchas ocasiones, y después de un suceso enojoso o molesto, hablamos con nosotros mismos, donde nos culpamos por no haber defendido nuestros derechos. Pareciera que este diálogo no servirá, pero tiene la ventaja de que podemos aplicarlo en una situación parecida, lo que se debe hacer es practicarlo.

Si el miedo está presente a la hora de expresar un deseo, derecho, gusto, creencia u opinión, es necesario en primer lugar reconocerlo y en segundo lugar aprender y practicar técnicas que ayuden a modificar el comportamiento.

Las técnicas asertivas son muy útiles en las interacciones sociales cotidianas. Con la práctica, algunas de éstas técnicas pueden llegar a realizarse de manera espontánea.

Técnicas para mejorar la asertividad

1) Técnica del disco rayado
2) Banco de niebla
3) Aplazamiento asertivo
4) Técnica para procesar el cambio
5) Técnica de ignorar
6) Técnica del acuerdo asertivo
7) Técnica de la pregunta asertiva

Duración 10 minutos

Como podemos observar, existen varias técnicas asertivas, pero sólo hablaremos de cuatro técnicas como son:

Actividad 1

Disco rayado (Documento 9). Consiste en elegir una frase corta que sintetice lo que queremos y repetirla una y otra vez, con serenidad, respetando los turnos de

palabra, sin entrar en provocaciones con la otra persona, hasta que se dé cuenta que no logrará nada con sus ataques o provocaciones.

El facilitador pedirá la participación de algunos integrantes, les entregará una hoja impresa con la siguiente situación, la cual deberán modelarla frente al grupo:

Tus amigos te ofrecen marihuana y te insisten en que debes fumarla para que puedas pertenecer al grupo, porque todos lo hicieron y lo siguen haciendo. Tú tienes muchas ganas de estar en ese grupo, pues piensas que son buena onda, los respetan en la calle y está una chica que te gusta mucho. Empiezan a platicar:

Amigo: ¿Qué te pasa, eres maricòn o qué?

Tú: No, simplemente no quiero

Amigo: Chale, mientras nosotros nos la pasamos bien chido, tú te lo estás perdiendo

Tú: Si, pero no quiero

Amigo: Qué van a decir de ti los demás, que tienes miedo, que te pega tu mami. Si no quieres, no vengas con nosotros. Vete al diablo

Tú: No me importa lo que digan, yo no quiero fumar. Otro día nos vemos

Terminado el ejercicio, el grupo ofrecerá alternativas para rechazar la oferta. El facilitador propondrá la discusión grupal, tomando en cuenta las opiniones los participantes y retroalimentando el riesgo de usar drogas.

Duración 15 minutos

Actividad 2

Banco de niebla (Documento 10). Es eficaz cuando nos insultan o critican. Es como si las palabras entraran en una nube que te protege y no resuenan en tu

interior haciéndote sentir culpable o triste. Se reconoce que puede ser verdad o probable lo que el otro dice, sin negarlo, sin contraatacar, pero sin ceder a sus presiones. Con esta técnica le das de cierta forma la razón a la otra persona y parece que aparentemente estás cediendo.

Se pedirá la participación de dos integrantes del grupo para realizar un modelado de la siguiente situación, la cual se entregará impresa en una hoja.

Sandra y Mónica son amigas, están platicando en el patio de la escuela.

Mónica: ¡Qué gorda estás!

Sandra (Banco de niebla): Si es verdad, podría estar más delgada.

Mónica: Deberías ponerte a dieta.

Sandra (Banco de niebla): Si, tal vez comiendo un poco menos estaría menos gorda.

Mónica: Bueno, tampoco olvides hacer deporte.

Sandra: (Banco de niebla): Sí, a la mejor levantaré pesas y correré.

Mónica: Pues yo te aconsejo que te decidas ya, porque francamente estás muy gorda.

Sandra: (Banco de niebla) Sé que podría estar más delgada.

Es probable que al utilizar esta técnica, reduzca el sentimiento de culpabilidad o ansiedad que se siente al recibir críticas y ponerte a la defensiva.

Análisis grupal de las respuestas y la utilidad de usar o no esta técnica. Solicitar a los participantes las emociones experimentadas durante este ejercicio.

Duración 15 minutos

Actividad 3

Técnica de ignorar (Documento 11). Se puede usar cuando otra persona está muy enojada y la discusión pueda hacerse más violenta, sin que podamos defendernos.

El facilitador solicitará a tres voluntarios para el modelado de la situación. Entregará el guion escrito:

La madre de Jessica se presentó a firma de boletas bimestral. Estando en la oficina de la tutora, ésta le dijo a la mamá de Jessica que había bajado su promedio de 9.7 a 8.5. La mamá se puso furiosa y empezó a gritarle. La tutora le pidió respeto para Jessica y le dijo que hablaran en su casa. Ellas se retiraron, pero durante el trayecto a casa, nuevamente volvió gritarle e insultarla.

Mamá: ¡estoy muy enojada contigo! ¡De nada sirve que me mate trabajando si tú no cumples con tus obligaciones!

Jessica: mamá, por favor no me grites

Mamá: ¡cómo no te voy a gritar, si eres una floja!

Jessica: no me grites por favor, cuando lleguemos a casa podemos hablar

Mamá: ¡me siento muy decepcionada de ti! ¡Es lo único que haces y sales mal!

Jessica: mamá, por favor espera que lleguemos a casa y te podré explicar la razón de la baja de mi promedio. En este momento estás muy enojada y no podré hablar ¿podemos caminar un poco?

Mamá: (Un poco más tranquila). Bueno, caminemos a ver si se me baja el coraje. Pero no creas que se me olvidará ¿eh?

En muchas ocasiones la aplicación de estas técnicas no resulta fácil, porque creemos que no merecemos respeto, porque así debe ser o porque no las conocemos ni las hemos practicado y creemos que será muy difícil. Pero en la

medida en que las podamos aplicar a diferentes situaciones cotidianas, se hará más fácil su utilización.

Cierre de sesión

Análisis grupal de la situación, solicitando expresen sus ideas u opiniones acerca de la problemática expuesta y retroalimentación al finalizar ejercicio. Se hará una conclusión general acerca de cuál sería la mejor técnica a emplear.

Duración 15 minutos

Tarea para casa

Se pedirá a los participantes que practiquen durante la semana una de las técnicas practicadas en el taller, anotando cuál de ellas utilizaron, las veces que la practicaron, la situación y los resultados.

Duración 10 minutos

SESIÓN 6

Distorsiones cognitivas, Evaluación final y Cierre del Taller

Bienvenida y agradecimiento por su participación. Esta es la última sesión en la cual abordaremos el tema de las Distorsiones Cognitivas; asimismo, se realizará una evaluación final, una evaluación del facilitador y el cierre del taller.

Revisión de tarea para casa. Se solicitará la participación voluntaria para leer sus experiencias sobre qué técnica y en qué situación la utilizaron, así como sus resultados. Retroalimentación grupal.

Duración 10 minutos

Objetivo específico

- Aprender a identificar distorsiones cognitivas

A continuación veremos lo que son las distorsiones cognitivas y de qué manera afectan nuestros pensamientos.

Instrucciones para el facilitador: Las distorsiones cognitivas son pensamientos que utilizamos frecuentemente para interpretar los hechos de la vida. Surgen de manera automática. Son pensamientos exagerados, negativos y pueden generar ansiedad, enojo, tristeza; se aprendieron en circunstancias pasadas y ayudaron a resolver algún, pero se siguen utilizando para las situaciones actuales de la vida, aunque ya no funcionen, porque así lo aprendimos. Pero se tiene la opción de corregirlos, aunque no es fácil. Hay que conocerlos, practicar para identificarlos y cambiar el modo de ver y resolver las situaciones de la vida.

Las distorsiones cognitivas más frecuentes son:

Abstracción selectiva	Aislar un detalle de la situación, ignorando las características más importantes de éste	Reprobé el examen, soy un desastre en la preparatoria
Sobregeneralización	Generalizar conclusiones a diversas situaciones a partir de un suceso aislado	Todo me sale mal
Magnificación/minimización	Sobrevalorar o infraestimar la importancia de un acontecimiento personal o de otro. Puede darse en dos sentidos	Pasé matemáticas ¡soy muy fregón! Pasó matemáticas, ¡seguro copió!
Personalización	Atribución personal de los sucesos cuando no hay datos suficientes para ello	Están bostezando, seguro los aburro
Pensamiento polarizado	Evaluación de los acontecimientos en sólo dos partes: todo/nada; bueno/malo, etc.	Nadie me quiere

“Debería”	Creencias rígidas inflexibles acerca de cómo debería ser uno o los demás	¡Tengo que hacerlo todo perfecto!
------------------	--	-----------------------------------

Algunas distorsiones nos pueden causar una sensación vaga de molestia o incomodidad, aunque puede ser franca; pero podemos hacernos algunas preguntas que nos pueden ayudar a identificarlas y para tratar de modificar estos pensamientos, y esas preguntas son:

¿En qué me baso?, ¿qué pruebas tengo?, ¿cómo lo sé?, ¿debe de ser así?, ¿quién me lo dijo?

Duración 10 minutos

A continuación, harán un ejercicio con el fin de identificar algunas distorsiones cognitivas:

Actividad 1

Proporcionar a los participantes hoja impresa con algunas distorsiones cognitivas. El facilitador pedirá a los participantes que traten de identificarlas.

Material: hoja impresa “Identificando distorsiones cognitivas”, lápiz.

Identificando distorsiones cognitivas (Documento 12)

Instrucciones: Determinar qué tipo de distorsión está detrás de cada frase:

1. Desde que ella/él me rechazó, sé que no podré salir con ninguna otra/otro chica/chico.

2. Él/ella se muestra muy amable e incluso cariñoso conmigo, pero en el fondo yo sé que no le importo.

3. Tal como están las cosas en esta sociedad, con la corrupción generalizada y la ausencia de valores, lo único que nos puede deparar el futuro es la guerra y la miseria.

4. Si no estás conmigo, estás contra mí.

5. Irene ha tenido una discusión con su novio y han decidido terminar. Lo comenta con su amiga Luisa y le dice: estoy segura que no podré querer a nadie más, en el fondo todos los hombres son unos egoístas.

6. Ignacio es un chico tímido e inseguro. Se acerca a un grupo de sus compañeros, que se encuentran platicando en el patio de la escuela, en ese momento la conversación acaba. Él piensa inmediatamente: “de seguro estaban hablando de mí, siempre pasa lo mismo, seguro le caigo mal a todo el mundo”.

Se revisarán y analizarán las respuestas, solicitando que argumenten el motivo por el cual asignaron tal distorsión. Se hará hincapié en que una oración o frase, puede contener más de una distorsión.

Duración 20 minutos

En seguida, se aplicará nuevamente el cuestionario de Habilidades Sociales de Goldstein, para determinar si el taller modificó algunas ideas en torno a sus relaciones intra e interpersonales. Como se mencionó al inicio del taller, no existen respuestas buenas ni malas.

Cierre del Taller

- **Objetivos específicos**

Recoger la opinión de cada integrante con respecto a los resultados del trabajo grupal realizado

Permitir al facilitador retroalimentarse con respecto a los logros y deficiencias de las actividades realizadas

Instrucciones para el facilitador: como penúltima actividad y en la cual se expresarán sus emociones y aprendizaje, participarán en la actividad llamada “El Espacio Catártico”.

Actividad 2

El espacio catártico

El facilitador y un voluntario colocarán tres sillas una al lado de la otra, y le planteará al grupo que cada uno debe sentarse sucesivamente en cada silla y expresar sus vivencias. En la primera silla se expresa "Cómo llegue", en la del medio se refiere a: "Cómo me sentí durante la sesiones" y la tercera silla es: "Cómo me voy". Cada uno va pasando por el espacio catártico y expresando sus vivencias...

Material: tres sillas

Duración 20 minutos

Concluiremos el Taller ¿Y si la riego?, respondiendo un cuestionario para calificar a su servidor:

Actividad 3

Aplicación del Cuestionario Satisfacción del Usuario (**Documento 12**).

El siguiente cuestionario tiene la finalidad de conocer su opinión sobre el desempeño del facilitador, así como sus conocimientos y habilidad para impartir

talleres. Es muy importante, ya que a través de su evaluación, se realizarán las correcciones pertinentes en los puntos que a ustedes les parezcan importantes. Esto fomentará el aprendizaje y la búsqueda del mejoramiento en la habilidad para la impartición de talleres futuros.

Proporcionar a los participantes el cuestionario de Satisfacción del Usuario, pidiendo que respondan con honestidad, misma que redundará en beneficio de facilitador-participante.

Duración 20 minutos

Gracias

Capítulo 5

CONCLUSIONES

La propuesta y elaboración de un Taller de Habilidades Sociales para Adolescentes, se debe a que en esta etapa del desarrollo, los jóvenes van conformando su personalidad, adoptando modelos culturales, consolidando su identidad sexual y proyectando su vida futura (Oliva, 2006). El medio socioeconómico y cultural de una familia, en el cual nace y se desarrolla el individuo, determina algunas características que pueden limitar o favorecer su desarrollo personal y educativo (Lacunza & Contini, 2011). Durante este proceso el individuo aprende modelos de comportamiento, los asimila y los convierte en reglas de su vida, tales comportamientos no son innatos, sino que son aprendidos a través de la socialización en la familia y la escuela e internalizados por el individuo, intensificándose en la infancia y adolescencia y, posteriormente, transmitidos generacionalmente. Como lo menciona Vygotsky (citado en Carrera & Mazzarella, 2001) el aprendizaje en la escuela tiene una historia previa, todo niño ya ha tenido experiencias antes de entrar en la fase escolar; por tanto lenguaje, aprendizaje y desarrollo, están relacionados desde los primeros días de vida del niño.

Las dificultades que experimentan los jóvenes para relacionarse socialmente, establecer nuevos lazos de amistad, pedir ayuda, ofrecer disculpas, resolver conflictos, tomar decisiones, son algunas de las habilidades sociales de las que parte el adolescente para consolidar su personalidad. Conocer la forma en cómo interactúan los jóvenes con el mundo, tomando en cuenta las habilidades que poseen y que influirán en su capacidad para afrontar nuevos conocimientos y experiencias, podrá permitirles replantear su actuación social. Algunas de las dificultades del adolescente para relacionarse con sus pares y establecer vínculos de amistad sinceros y duraderos, es un problema que puede deberse al uso de las redes sociales y a la poca interacción física y emocional para hacer amigos. (Carballo, Pérez-Jover, Espada, Orgilés, y Piqueras, 2012, citado en Delgado, Escurra, Atalaya, Pequeña, 2016). Esta situación puede desencadenar aislamiento social y producir dificultades en el sentimiento de pertenencia a una estructura social

que sostenga al adolescente. La escuela es un contexto complejo donde el adolescente tiene la oportunidad de adquirir no solo conocimientos, sino actitudes, hábitos y estilos de relación, pueden disminuir o neutralizar algunos efectos nocivos de un ambiente social o familiar desfavorecido, pues permite el aprendizaje y ejercicio de las relaciones entre pares contribuyendo a la eficacia de las relaciones en la etapa adulta (Cohen, Caballero, Mejail, 2012).

Otro aspecto a considerar, se refiere a que un taller sobre habilidades sociales no proveerá al adolescente de las competencias sociales para mejorar sus relaciones intra e interpersonales de manera inmediata, pero coadyuvará a despertar la curiosidad por comprender el modo de su actuación social y, probablemente, modificarlo; se necesita de un trabajo continuo en materia de talleres con diferentes temas que a ellos les interese y que quieran proponer para tratar de vencer la resistencia de los alumnos; aunque para ello se requerirá del apoyo familiar y escolar y de que el adolescente se convenza de la utilidad de la temática y dinámicas abordadas en el taller.

Se tomó como premisa el planteamiento teórico de Habilidades Sociales de A. Goldstein: Habilidades Sociales Básicas, Avanzadas, Habilidades Relacionadas con los sentimientos, Habilidades Sociales Alternativas, Habilidades para hacer frente al estrés y Habilidades de Planificación.

La relación entre escuchar y conversar, son actividades básicas en la vida social y escolar, pues con ellas se tiene la posibilidad de analizar y expresar ideas, hacer y/o conservar amigos, estar de acuerdo o refutar ideas, ampliar el vocabulario. En la enseñanza de estas habilidades se señalan algunos recursos para mantener activamente la escucha: como el interés y la atención, así como centrar la vista, el oído y la mente en los sonidos y gestos de quien habla (Zebadúa & García, 2011).

En una sociedad altamente insegura y con una capacidad muy baja de empatía como la nuestra, el pedir ayuda, puede ser considerado como una señal de debilidad, pero se podría atenuar este sentimiento y aumentar la empatía entre personas, al considerar la necesidad del otro.

Dentro de las Habilidades Relacionadas con los Sentimientos, es necesario reconocerlas y poder lidiar con ellas, aprender a expresarlas de acuerdo a la situación y a la persona. Reforzar la idea de que son necesarias para la vida y, en el caso del enojo, este puede servir para poner límites, resolver conflictos y hacer evidentes situaciones que dañan o molestan.

Aprender a responder a una acusación, es parte de las Habilidades frente a la Agresión. Dado que en las escuelas las acusaciones son frecuentes en la relación entre adolescentes, el aprender a confrontarlas sin violencia, a través de la negociación, mediación y conciliación, fortalecerá la autoestima de los jóvenes.

La relación con los padres, maestros y otras figuras de autoridad es de desconfianza del joven al adulto, pues muchas veces no permiten cuestionar las normas o mandatos impuestos al adolescente. Con los padres, al solicitar un permiso, aclarar situaciones que les molestan o participar en las decisiones familiares, puede generar rechazo y negativa por parte de los padres; en la escuela, al exponer un tema, formular preguntas al profesor, aclarar dudas en clase y frente al grupo, puede generar vergüenza y no llevarse a cabo la acción. Por lo tanto, las dinámicas para enfrentar en estrés, pueden ser de mucha utilidad para los adolescentes. Planificar es un punto muy importante, pues para ello se considera necesario aprender a tomar decisiones. Distinguir entre lo que se quiere y lo que se puede, exponiendo los pros y contras de cada decisión, podrá conformar la valía del adolescente.

La propuesta que se pretende en este trabajo, requiere necesariamente de una transformación en el sistema socioeconómico, educativo y de salud, situación que no está al alcance de la población mexicana, pero aún con esto en contra, es necesario desarrollar e implementar talleres que fortalezcan el desarrollo socioemocional del adolescente y con esto, extender una red de apoyo escolar.

Bibliografía

- Ardila, R; (2013). *Los orígenes del conductismo, Watson y el manifiesto conductista de 1913*. Revista Latinoamericana de Psicología. Vol. 45. No.2 315-319.
- Ato Lozano, Ester; Galián Conesa, M^a Dolores; Huéscar Hernández, Elisa. (2007). *Relaciones entre estilos educativos, temperamento y ajuste social en la infancia: Una revisión*. Anales de psicología, vol. 23, nº 1 (junio) 33-40
- Ayala-Carrillo, María del Rosario. *Violencia escolar: un problema complejo*. (2015). Ra Ximhai, vol. 11, núm. 4, julio-diciembre, pp. 493-509 Universidad Autónoma Indígena de México. El Fuerte, México
- Bados, A; García-Grau, E. (2011). *Técnicas operantes*. Departamento de Personalidad, Evaluación y Tratamiento Psicológicos Facultad de Psicología, Universidad de Barcelona
- Barrios, Z; Guerrero, E. (2014). *Taller de habilidades sociales como modelo preventivo de conductas antisociales en adolescentes*. (Tesis de licenciatura). Facultad de Psicología. Universidad Nacional Autónoma de México. México.
- Benítez Hernández, Marisol; Agustín Santos, Diana; Morales Rodríguez, Marisol; (2013). *Habilidades para la vida (cognitivas y sociales) en adolescentes de una zona rural*. REDIE. Revista Electrónica de Investigación Educativa, 98-113
- Betancourt Ocampo, Diana; Andrade Palos, Patricia. (2011) *Control Parental y Problemas Emocionales y de Conducta en Adolescentes*. Revista Colombiana de Psicología, vol. 20, núm. 1, enero-junio, pp. 27-41 Universidad Nacional de Colombia Bogotá
- Betina Lacunza, Ana; Contini de González, Norma. (2011). *Las habilidades sociales en niños y adolescentes. Su importancia en la prevención de trastornos psicopatológicos*. Fundamentos en Humanidades, vol. XII, núm. 23, pp. 159-182 Universidad Nacional de San Luis San Luis, Argentina

- Bosqued, M. (2011) ¡Sé feliz! Barcelona. Paidós.
- Caballero Silvina, Valeria; Mejail, Sergio; Cohen Imach, Silvina; Hormigo, Karina; (2012). *Habilidades Sociales y comportamiento social de adolescentes en contextos de pobreza*. Acta Colombiana de Psicología, Junio, 11-20.
- Caballo, V. (2005). *Manual de evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales*. México: Ed. Siglo XXI.
- Caballo, V. (2008). *Manual de técnicas de terapia y modificación de conducta*. México. Ed. Siglo XXI
- Cabezas Pizarro, Hannia; Lega, Leonor I. (2006). *Relación empírica entre la Terapia Racional Emotivo-Conductual (TREC) de Ellis y la Terapia Cognitiva (TC) de Beck, en una muestra costarricense*. Educación, vol. 30, núm. 2, pp. 101-109 Universidad de Costa Rica San Pedro, Montes de Oca, Costa Rica
- Cabrera Hernández, V. L. (2013). *Desarrollo de Habilidades Sociales en adolescentes varones de 15 a 18 años del Centro Municipal de Formación Artesanal Huancavilca de la ciudad de Guayaquil-2012*. Tesis de licenciatura. Universidad de Guayaquil. Facultad de Ciencias Psicológicas.
- Cadenas, Hugo. (2015). *La familia como sistema social: Conyugalidad y parentalidad*. Revista Mad. Revista del Magíster en Análisis Sistémico Aplicado a la Sociedad, núm. 33, pp. 29-41 Facultad de Ciencias Sociales Santiago
- Capano Bosch, Álvaro; del Luján González Tornaría, María; Massonnier, Natalie. (2016). *Estilos relacionales parentales: estudio con adolescentes y sus padres*. Revista de Psicología, vol. 34, núm. 2, pp. 413-444 Pontificia Universidad Católica del Perú Lima, Perú de Chile, Chile
- Cardozo, Griselda; Alderete, Ana María. (2009). *Adolescentes en riesgo social y resiliencia*. Psicología desde el Caribe, núm. 23, enero-julio, pp. 148-182. Universidad del Norte. Barranquilla, Colombia

- Carreño, Myriam. (2009). *Teoría y práctica de una educación liberadora: el pensamiento de Paulo Freire*. Cuestiones Pedagógicas, 20, pp. 195-214. Secretariado de Publicaciones Universidad de Sevilla
- Carvajal, G; Caro, C. (2009). *Soledad en la adolescencia: análisis del concepto*. Aquichan, Vol. 9, Núm. 3, diciembre-sin mes, pp. 281-296 Universidad de La Sabana, Colombia.
- Casas Rivero, JJ; Ceñal González Fierro, M J. (2005). *Desarrollo del adolescente. Aspectos físicos, psicológicos y sociales*. Pediatría Integral; IX (1):20-24. Unidad de Medicina del Adolescente. Servicio de Pediatría. Hospital de Móstoles, Madrid
- Caso-Niebla, Joaquín; Hernández-Guzmán, Laura. (2007). *Variables que inciden en el rendimiento académico de adolescentes mexicanos*. Revista Latinoamericana de Psicología, vol. 39, núm. 3, pp. 487-501. Fundación Universitaria Konrad Lorenz, Bogotá, Colombia
- Centeno Soriano Cristina. (2011). *Las habilidades sociales: elemento clave en nuestras relaciones con el mundo*. Madrid: Ed. Formación Alcalá.
- Cohen Imach, S; Hormigo, K; Mejail, S; Caballero Silvina, V; (2012). *Habilidades Sociales, Aislamiento y Comportamiento Antisocial en Adolescentes en Contextos de Pobreza*. Acta Colombiana de Psicología. Vol. 15, núm. 1. 11-20
- Colomer Revuelta, J.; Grupo PrevInfad/PAPPS. (2013). *Infancia y Adolescencia Prevención del embarazo en la adolescencia* Pediatría Atención Primaria, vol. XV, núm. 59, julio-septiembre, pp. 261-269 Asociación Española de Pediatría de Atención Primaria Madrid, España
- Contini de González, N; (2006). *El cambio cognitivo. Un recurso para evitar el fracaso escolar*. Fundamentos en Humanidades. Vol. VII. Núm. 13-14. 107-125

- Cortés Aguado, Eréndira; Oropeza Tena, Roberto. (2011). *Intervención conductual en un caso de onicofagia*. Enseñanza e Investigación en Psicología, vol. 16, núm. 1, enero-junio, pp. 103-113 Consejo Nacional para la Enseñanza e Investigación en Psicología A.C. Xalapa, México
- Cuervo Martínez, Ángela. (2010). *Pautas de crianza y desarrollo socioafectivo en la infancia*. Diversitas, perspectivas en psicología. Bogotá, v. 6, n. 1, p. 111-121, June.
- De la Torre-Cruz, M J; García-Linares, M C; Casanova-Arias, P; (2014). *Relaciones entre estilos educativos parentales y agresividad en adolescentes*. Electronic Journal of Research in Educational Psychology. Vol. 12 núm. 32. 147-170
- Delgado, Ana Esther; Ecurra, Luis; Atalaya, María Clotilde; Pequeña Constantino, Juan; Cuzcano, Abel; Rodríguez, Rosa Emilia; Álvarez, David. (2016). Las habilidades sociales y el uso de redes sociales virtuales en estudiantes universitarios de Lima Metropolitana Persona, núm. 19, enero-diciembre, pp. 55-75 Universidad de Lima, Perú
- Díaz Sánchez, Josefina (2006). *Identidad, adolescencia y cultura. Jóvenes secundarios en un contexto regional*. Revista Mexicana de Investigación Educativa, Abril-Junio, 431-457.
- Diccionario Enciclopédico (2003). *El pequeño Larousse Ilustrado*. SPES Editorial. Barcelona
- Eceiza, Maite; Arrieta, Modesto; Goñi, Alfredo (2008). *Habilidades sociales y contextos de la conducta social*. Revista de Psicodidáctica, vol. 13, núm. 1, pp. 11-26 Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea Vitoria-Gazteis, España.
- Elizondo Torres, Magdalena (2000). *Asertividad, en Asertividad y escucha activa en el ámbito académico*. Editorial Trillas. México.
- Ellis, A. Abrahms, E. (2005). *Terapia racional emotiva*. México. Editorial Pax.

Escobar, J.A. (1994). *Medicina del adolescente*. Fundamentos de pediatría. Medellín. CIB

Ferrel Ortega, Fernando Robert; González Ortiz, Jennifer; Padilla Mazeneth, Yohelys (2013). *Esquemas maladaptativos tempranos y creencias irracionales en un grupo de homosexuales masculinos, de la ciudad de Santa Marta, Colombia*. *Psicología desde el Caribe*, vol. 30, núm. 1, enero-abril, pp. 36-66 Universidad del Norte Barranquilla, Colombia

Flores Montañez, Nidia; Ramos Prado, Iliana. (2013). *Enseñando habilidades sociales en el aula*, Programa que forma parte del proyecto Puentes para Crecer, desarrollado en la Facultad de Psicología de la UNAM, dirigido a niños de educación primaria

Flores-Valdez, Ita Hortencia; León-Santos, Martha Patricia; Vera-Hernández, Elvira; Hernández-Pozo, María del Rocío (2013). *Intervenciones psicológicas para el manejo y reducción de estrés en pacientes hipertensos: una revisión sobre su efectividad*. *Psychologia. Avances de la disciplina*, vol. 7, núm. 2, enero-junio, pp. 25-44 Universidad de San Buenaventura Bogotá, Colombia

Gaeta González, Laura; Galvanovskis Kasparane, Agris (2009). *Asertividad: un análisis teórico-empírico*. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, vol. 14, núm. 2, julio-diciembre, pp. 403-425 Consejo Nacional para la Enseñanza en Investigación en Psicología A.C. Xalapa, México

Gallego Henao, Adriana María (2012). *Recuperación crítica de los conceptos de familia, dinámica familiar y sus características*. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, núm. 35, febrero-mayo, pp. 326-345 Fundación Universitaria Católica del Norte Medellín, Cali, Colombia

Gallego Villa, Óscar (2009). *Diseño y pilotaje de un programa de entrenamiento en habilidades sociales para estudiantes de psicología de una universidad privada de Bogotá*. *Psychologia. Avances de la disciplina*, vol. 3, núm. 2, julio-diciembre, pp. 55-80 Universidad de San Buenaventura Bogotá, Colombia

- García Esparza, Alejandro; Méndez Sánchez, Cecilia. (2017). *El entrenamiento en habilidades sociales y su impacto en la convivencia escolar dentro de un grupo de primaria*. Revista de Estudios y Experiencias en Educación, vol. 16, núm. 30, abril, pp. 151-164 Universidad Católica de la Santísima Concepción, Chile
- García Núñez Del Arco, Carmen Rosa (2005). *Habilidades sociales, clima social familiar y rendimiento académico en estudiantes universitarios*. Universidad de San Martín de Porres Escuela Profesional de Psicología. LIBERABIT. Lima (Perú) 11: 63-74, ISSN: 1729 - 4827
- García Retana, J Á; (2012). *La educación emocional, su importancia en el proceso de aprendizaje*. Educación. Vol. 36. Núm. 1. 1-24. Universidad de Costa Rica, San Pedro Montes de Oca
- García Rojas, Antonio Daniel. (2010). *Estudio sobre la asertividad y las habilidades sociales en el alumnado de Educación Social*. 225-239. Universidad de Huelva. © XXI, Revista de Educación, 12 ISSN: 1575 - 0345. Universidad de Huelva.
- González García, Javier. (2010). *Análisis del andamiaje en un proceso de lectura conjunta*. Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, vol. 13, núm. 4, pp. 265- 281 Asociación Universitaria de Formación del Profesorado Zaragoza, España
- Guerra, C., Plaza, H. (2001). *Diseño, implementación y evaluación de un programa de tratamiento conductual para el Síndrome de Asperger*. Tesis de título profesional y licenciatura no publicada. Universidad del Mar, Valparaíso, Chile
- Hernández, N.; Sánchez, J. (2007). *Manual de psicoterapia cognitivo-conductual para trastornos de la salud*. México. Libros en Red.
- Isaza Valencia, Laura; Henao López, Gloria. (2011). *Relaciones entre el clima social familiar y el desempeño en habilidades sociales en niños y niñas entre dos y tres años de edad*. Acta Colombiana de Psicología, vol. 14, núm. 1, pp. 19-30 Universidad Católica de Colombia Bogotá, Colombia

- Kinkead Boutin, Ana Patricia; Uribe Ortiz, Natalia; Garrido Rojas, Lusmenia; (2011). *Modalidades Evaluativas en la Regulación Emocional: Aproximaciones actuales*. Revista Argentina de Clínica Psicológica, Abril-Sin mes, 29-39.
- La adolescencia. (2011). Una época de oportunidades. © Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) Febrero, p. 6
- Lacunza, Ana. (2011). *Las intervenciones en habilidades sociales: revisión y análisis desde una mirada salugénica*. Psicodebate 12. Psicología, Cultura y Sociedad
- Lacunza, Ana; Contini de González, Norma; (2011). *Las habilidades sociales en niños y adolescentes. Su importancia en la prevención de trastornos psicopatológicos*. Fundamentos en Humanidades, 159-182
- Leal Calais, Sandra; de Sousa Pellegrini, Carla Fernanda; Henrique Salgado, Manoel; (2012). *Habilidades sociais e administração de tempo no manejo do estresse*. Arquivos Brasileiros de Psicologia, Sin mes, 110-129.
- Lega, L; Caballo, V; Ellis, A. (2009). *Teoría y práctica de la TREC*. Madrid. S XXI.
- López Blanco, Betsabé; Rodríguez García, Edith; Vázquez Pineda, Fernando; Alcázar, Raúl J. (2012). *Intervención cognitivo conductual para el manejo de la ira*. Revista Mexicana de Psicología, vol. 29, núm. 1, enero, pp. 97-103 Sociedad Mexicana de Psicología A.C. Distrito Federal, México
- López Olivo, María Fernanda; Serván Mori, Edson; Mayer Foulkes, David; (2008). *Habilidades cognitivas: transmisión intergeneracional por niveles socioeconómicos*. Estudios Económicos, enero-junio, 129-156.
- López, Jorge Expósito; Gutiérrez Carmona, María; (2015). *Autoconcepto, dificultades interpersonales, habilidades sociales y conductas asertivas en adolescentes*. Revista Española de Orientación y Psicopedagogía, Mayo-Agosto, 42-58
- Luca de Tena, C; Rodríguez, R; Sureda, I. (2001). *Programa de habilidades sociales en la enseñanza secundaria obligatoria*. México. Ediciones Aljibe

- Madariaga, José M.; Goñi, Alfredo. (2009). *El desarrollo psicosocial*. Revista de Psicodidáctica, vol. 14, núm. 1, pp. 95-118 Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea Vitoria-Gazteis, España
- Martín-Cánovas, María; Gomila, Antonia. (2013). *El Lenguaje Relacional Facilita el Desarrollo de la Flexibilidad Cognitiva*. Revista Argentina de Ciencias del Comportamiento, vol. 5, núm. 1, pp. 25-34. Universidad Nacional de Córdoba. Córdoba, Argentina
- Mata C, Laura. (2006). *Propuesta de taller de entrenamiento en habilidades sociales, dirigido a adolescentes con trastorno por déficit de atención*. Tesis para Licenciatura. Facultad de Psicología, México. UNAM
- Mazzarella, C; Carrera, B; (2001). *Vygotsky: enfoque sociocultural*. Educere. Vol. 5. Núm. 13, abril, mayo junio 2001. 41-44. Universidad de Los Andes, Venezuela
- Meler, I; (2008). *Las familias. Subjetividad y Procesos Cognitivos*. Núm. 12, 158-188. Universidad de Ciencias Empresariales y Sociales. Buenos Aires, Argentina
- Moix, Jenny; Casado, M.ª Isabel (2011). *Terapias Psicológicas para el Tratamiento del Dolor Crónico*. Clínica y Salud, vol. 22, núm. 1, pp. 41-50. Colegio Oficial de Psicólogos de Madrid, España
- Montaño Sinisterra, Merfi; Palacios Cruz, Jenny; Gantiva, Carlos. (2009). Teorías de la personalidad. *Un análisis histórico del concepto y su medición*. Psychologia. Avances de la disciplina, vol. 3, núm. 2, julio-diciembre, pp. 81-107 Universidad de San Buenaventura Bogotá, Colombia.
- Mudarra, María J.; García-Salguero, Berta I.; (2016). *Habilidades Sociales y éxito académico: expectativas de los profesores de educación secundaria*. Revista Española de Orientación y Psicopedagogía, Enero-Abril, 114-133.
- Musitu, Gonzalo; Jesús Cava, María. (2003). *El rol del apoyo social en el ajuste de los adolescentes*. Psychosocial Intervention, vol. 12, núm. 2, pp. 179-192 Colegio Oficial de Psicólogos de Madrid, España

- Nava Quiroz, Carlos; Vega Valero, Cynthia Zaira; Anguiano Serrano, Sandra; Soria Trujano, Rocío; González Betanzos, Fabiola; (2009). *Habilidades sociales y estrés infantil*. Journal of Behavior, Health & Social Issues, Mayo-Octubre, 7-13
- Nava R., José J. *Terapia racional emotiva*. (1981). Revista Latinoamericana de Psicología, vol. 13, núm. 1, pp. 75- 83. Fundación Universitaria Konrad Lorenz Bogotá, Colombia
- Navarro, Raúl; Yubero, Santiago; (2012). *Impacto de la ansiedad social, las habilidades sociales y la cibervictimización en la comunicación online*. Escritos de Psicología - Psychological Writings, Septiembre-Diciembre, 4-15
- Navarro-Segura, R; López, Paco, L. (2014). *El Aprendizaje de las Habilidades Sociales en la Universidad*. Análisis de una Experiencia Formativa en los Grados de Educación Social y Trabajo Social Formación Universitaria, vol. 7, núm. 4, pp. 25-38. Centro de Información Tecnológica La Serena, Chile
- Nunes, Cristina; Bodden, Denise; Lemos, Ida; Lorence, Bárbara; Jiménez, Lucía; (2014). *Prácticas parentales y calidad de vida en adolescentes holandeses y portugueses: un estudio transcultural*. Revista de Psicodidáctica, vol. 19, núm. 2, julio-diciembre, pp. 327-346 Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea Vitoria-Gazteis, España
- Oliva, A; (2006). *Relaciones familiares y desarrollo adolescente*. Anuario de Psicología, 37(3) 209-223. Universitat de Barcelona
- Orcasita Pineda, Linda Teresa; Uribe Rodríguez, Ana Fernanda (2010). *La importancia del apoyo social en el bienestar de los adolescentes*. Psychologia. Avances de la disciplina, vol. 4, núm. 2, julio-diciembre, pp. 69-82. Universidad de San Buenaventura Bogotá, Colombia
- Orozco-Hormaza, M., Sánchez-Ríos, H. & Cerchiaro-Ceballos, E. (2012). *Relación entre desarrollo cognitivo y contextos de interacción familiar de niños que viven en sectores urbanos pobres*. Universitas Psychologic. Vol. 11. núm. 2, 427-440

- Ortega Cuéllar Viridiana (2012). *Programa de entrenamiento en habilidades sociales para fomentar la mejora de relaciones interpersonales dirigido a un grupo de 6º año de primaria*. Tesis de Licenciatura. Universidad Pedagógica Nacional. México
- Ossa Cornejo, Carlos; Navarrete Acuña, Lucía; Jiménez Figueroa, Andrés (2014). *Estilos parentales y calidad de vida familiar en padres y madres de adolescentes de un establecimiento educacional de la ciudad de Chillán (Chile)*. Investigación & Desarrollo, vol. 22, núm. 1, enero-junio, pp. 19-37 Universidad del Norte Barranquilla, Colombia
- Oyarzún Iturra, Gabriela; Estrada Goic, Claudia; Pino Astete, Eduardo; Oyarzún Jara Ema. (2012). *Habilidades sociales y rendimiento académico: una mirada desde el género*. Acta Colombiana de Psicología, vol. 15, núm. 2, pp. 21-28 Universidad Católica de Colombia Bogotá, Colombia
- Pardo A., Graciela; Sandoval D., Adriana; Umbarila Z., Diana. (2004). *Adolescencia y depresión*. Revista Colombiana de Psicología, núm. 13, pp. 17-32 Universidad Nacional de Colombia Bogotá, Colombia
- Pascual, Liliana. (2008). *El contexto familiar y su acción mediadora en el desarrollo cognitivo y el rendimiento escolar*. Propuesta Educativa, núm. 29, junio, pp. 73-82 Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales Buenos Aires, Argentina
- Peñafiel, E.; Serrano, C. (2010). *Habilidades Sociales*. Madrid: Editex.
- Pérez de la Barrera, Citlalli. (2013). *Habilidades para la vida y uso de anticoncepción por tipo de pareja sexual en adolescentes*. Enseñanza e Investigación en Psicología, vol. 18, núm. 1, enero-junio, pp. 35-49 Consejo Nacional para la Enseñanza e Investigación en Psicología A.C. Xalapa, México
- Pérez de la Barrera Citlalli. (2012). *Habilidades para la vida y consumo de drogas en adolescentes escolarizados mexicanos*. Adicciones, vol. 24, núm. 2, pp. 153-160 Sociedad Científica Española de Estudios sobre el Alcohol, el Alcoholismo y las otras Toxicomanías Palma de Mallorca, España

- Perinat, A; Corral, A; Crespo, I; Domenech, E. (2003). *Los adolescentes en el siglo XXI. Un enfoque psicosocial*. Barcelona. Editorial UOC. 1ª. Edición
- Pinheiro Mota, Catarina; Mena Matos, Paula. (2014). *Padres, profesores y pares: contribuciones para la autoestima y coping en los adolescentes*. Anales de Psicología, vol. 30, núm. 2, mayo-agosto, pp. 656-666 Universidad de Murcia, España
- Pizarro Ruiz J; Martín Palacio Ma.; Cortés Luengo V. (2012) *Cuestionario de personalidad eficaz ampliado para niños y niñas de 8 a 12 años*. Revista de orientación vocacional. Vol. 26, No. 49. Facultad de Ciencias de la Educación. Playa Ancha, Chile
- Puentes Roza, P; Cervantes Henríquez, M; Pineda Alhucema, Wilmar; Sánchez Rojas, (2014). *Déficit en Habilidades Sociales en Niños con Trastorno por Déficit de Atención- Hiperactividad*, Evaluados con la Escala BASC. Revista Colombiana de Psicología, Enero-Junio, 95-106
- Pulido Rull, Marco Antonio; Pulido Rull, Ana (2006). *La historia vista a través de una perspectiva cognitivo-conductual*. Enseñanza e Investigación en Psicología, vol. 11, núm. 2, julio-diciembre, pp. 385-397 Consejo Nacional para la Enseñanza en Investigación en Psicología A.C. Xalapa, México
- Ramírez, María Aurelia. (2005). *Padres y desarrollo de los hijos: prácticas de crianza*. Estudios Pedagógicos, vol. XXXI, núm. 2, pp. 167-177 Universidad Austral de Chile Valdivia, Chile
- Rendón Arango, María Isabel. (2007). *Regulación emocional y competencia social en la infancia*. Diversitas: Perspectivas en Psicología, vol. 3, núm. 2, julio-diciembre, pp. 349-363. Universidad Santo Tomás Bogotá, Colombia
- Rodrigo López, M. ^a José; Martín Quintana, Juan Carlos; Cabrera Casimiro, Eduardo; Máiquez Chaves, M. ^a Luisa (2009). *Las Competencias Parentales en Contextos de Riesgo Psicosocial*. Psychosocial Intervention, vol. 18, núm. 2, pp. 113-120 Colegio Oficial de Psicólogos de Madrid, España

- Rodríguez Matamoros, Laura Yolanda; Cacheiro González, María Luz; Gil Pascual, Juan Antonio (2014). *Desarrollo de habilidades sociales en estudiantes mexicanos de preparatoria a través de actividades virtuales en la plataforma moodle*. Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información, vol. 15, núm. 3, septiembre-diciembre, pp. 149-171 Universidad de Salamanca, España
- Romero, Angélica; Pick, Susan; Parra Coria, Ana de la; Givaudan, Martha. (2010). *Evaluación del Impacto de un Programa de Prevención de Violencia en Adolescentes*. Interamerican Journal of Psychology, vol. 44, núm. 2, pp. 203-212 Sociedad Interamericana de Psicología Austin, Organismo Internacional
- Roncero, David; Andreu, José M.; Peña, M. Elena; (2016). *Procesos cognitivos distorsionados en la conducta agresiva y antisocial en adolescentes*. Anuario de Psicología Jurídica. Vol. 16. Núm. 1, pp. 122-129
- Rosentreter Z., Jeannette. (1996). *Habilidades sociales y salud mental. Un enfoque comunitario*. Última Década, núm. 4, pp. 1-21 Centro de Estudios Sociales Valparaíso, Chile
- Rueda, Amada; González Fragoso, Claudia; Guevara Benítez, Yolanda; (2014). *Comparación de Habilidades Sociales y ajuste psicológico en niños mexicanos de tres condiciones*. Enseñanza e Investigación en Psicología, vol. 19, núm. 2, 2014. Consejo Nacional para la Enseñanza en Investigación en Psicología A.C. Xalapa, México
- Ruiz Carrillo, Edgardo; Estrevel Rivera, Luis Benjamín. (2010). *Vigotsky: la escuela y la subjetividad* Pensamiento Psicológico, vol. 8, núm. 15, pp. 135-145 Pontificia Universidad Javeriana
- Ruíz Fernández, Ma. A; Díaz García, M; Villalobos Crespo, A. (2013). *Manual de Técnicas de Intervención Cognitivo Conductuales*. p. 24. Desclèè de Brouwer.
- Ruíz, V.; Nobles, D.; Ruíz, C. E. (2015). *Asertividad en funcionarios de la administración pública del municipio de Montería, Colombia*. Revista

Encuentros, Universidad Autónoma del Caribe, 13 (2), pp. 13-24. ISSN 1692-5858 Vol. 13 No. 02. Julio/Diciembre

Salom, E., Moreno J.M., Blázquez, M. (2012). *Desarrollo de la conducta prosocial a través de la educación emocional en adolescentes*. Madrid. Editorial CCS

Sánchez Meca, Julio; Alcázar, Ana Isabel Rosa; Olivares Rodríguez, José. (1999). *Las técnicas cognitivo-conductuales en problemas clínicos y de salud: meta-análisis de la literatura española*. Psicothema, vol. 11, núm. 3, pp. 641-654
Universidad de Oviedo, España

Sánchez-Loyo, Luis Miguel; Morfín López, Teresita; García de Alba García, Javier Eduardo; Quintanilla Montoya, Roque; Hernández Millán, Rosalía; Contreras Preciado Edith & Cruz Gaitán, José Ignacio. (2014). *Intento de Suicidio en Adolescentes Mexicanos: Perspectiva desde el Consenso Cultural*. ACTA DE INVESTIGACIÓN PSICOLÓGICA, 4 (1), 1446 - 1458 © UNAM Facultad de Psicología

Scandroglio, Bárbara; López Martínez, Jorge S.; San José Sebastián, Ma. Carmen. (2008). *La Teoría de la Identidad Social: una síntesis crítica de sus fundamentos, evidencias y controversias*. Psicothema, vol. 20, núm. 1, pp. 80-89
Universidad de Oviedo, España

Serapio Costa, Ana. (2006). *Realidad psicosocial: La adolescencia actual y su temprano comienzo*. Licenciada en Psicología por la Universidad Complutense de Madrid Revista de estudios de juventud. Junio, nº 73

Silva, Alejandrina. (2008). *Ser adolescente hoy*. Fermentum. Revista Venezolana de Sociología y Antropología, vol. 18, núm. 52, mayo-agosto, pp. 312-332
Universidad de los Andes Mérida, Venezuela

Simkin, Hugo; Becerra, Gastón. (2013). *El proceso de socialización. Apuntes para su exploración en el campo psicosocial*. Ciencia, Docencia y Tecnología, vol. XXIV, núm. 47, noviembre, pp. 119-142
Universidad Nacional de Entre Ríos
Concepción del Uruguay, Argentina

- Tello, Nelia. (2005). *La socialización de la violencia en las escuelas secundarias. Proceso funcional a la descomposición social*. Revista Mexicana de Investigación Educativa, vol. 10, núm. 27, octubre-diciembre, pp. 1165- 1181 Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A.C. Distrito Federal, México
- Torrente, Estefanía; Piqueras, José Antonio; Orgilés, Mireia; Espada, José Pedro. (2014). *Asociación de la adicción a Internet con la ansiedad social y la falta de habilidades sociales en adolescentes españoles*. Terapia Psicológica, vol. 32, núm. 3, pp. 175-183 Sociedad Chilena de Psicología Clínica Santiago, Chile
- Ugarte, F. (1997). *Pubertad normal*. En Meneghello, J., Fanta, E. Buenos Aires. Editorial Panamericana
- Valadez, M; Zavala, M; Vargas, M; (2008). *Inteligencia emocional y habilidades sociales en adolescentes con alta aceptación social*. Electronic Journal of Research in Educational Psychology, Septiembre 321-338.
- Valdés Cuervo, Ángel Alberto; Madrid López, Esthela Jacqueline; Martínez, Ernesto Alonso Carlos; Martínez Ferrer, Belén. (2016). *Propiedades psicométricas de una escala para medir dificultades en habilidades sociales relacionadas con la victimización*. Pensamiento Psicológico, vol. 14, núm. 2, pp. 77-88 Pontificia Universidad Javeriana Cali, Colombia.
- Vázquez Morejón Jiménez, Raquel; Jiménez García-Bóveda, Rosa; Vázquez Morejón, Antonio J.; (2007). *Habilidades sociales y apoyo social en esquizofrenia*. International Journal of Psychology and Psychological Therapy, April, 61-71
- Velásquez V, María Teresa, & Guillén Rojas, Natalia. (2007). *Regulación emocional en nadadores en proceso de formación deportiva, categoría infantil*. Avances en Psicología Latinoamericana. Julio, diciembre, año/vol. 25, número 002, Universidad del Rosario, Bogotá, Colombia, pp. 112-125
- Villarreal-González, María Elena; Sánchez-Sosa, Juan Carlos; Veiga, Feliciano H.; Moral Arroyo, Gonzalo. (2011). *Contextos de Desarrollo, Malestar Psicológico*,

Autoestima Social y Violencia Escolar desde una Perspectiva de Género en Adolescentes Mexicanos. Psychosocial Intervention, vol. 20, núm. 2, agosto, pp. 171-181 Colegio Oficial de Psicólogos de Madrid, España

Viveros Chavarría, Edison Francisco. (2010). *Roles, patriarcado y dinámica interna familiar: reflexiones útiles para Latinoamérica*. Revista Virtual Universidad Católica del Norte, núm. 31, septiembre-diciembre, pp. 388-406 Fundación Universitaria Católica del Norte Medellín, Colombia

Zebadúa Valencia, M. García, Palacios, E. (2011). *Cómo enseñar a hablar y escuchar en el salón de clases*. UNAM. Colección 2012. Área de Talleres de Lenguaje y Comunicación. Publicación editada por CCH

Referencias electrónicas

Ortego Maté María Carmen; López González Santiago; Álvarez Trigueros María Lourdes. *Las habilidades Sociales. Tema 7*
ocw.unican.es/ciencias-de-la-salud/ciencias-psicosociales-i/pdf.../tema_07.pdf
Desarrollo de Habilidades Sociales
<https://es.slideshare.net/jeralbeatriz/habilidades-sociales-18363415>

García López, Luis Joaquín. Técnicas operantes.

http://www4.ujaen.es/~ljgarcia/docencia/archivos%20docencia/Tema6_operantes.pdf

Cómo mejorar tus habilidades sociales
<https://eliarocapsicologa.files.wordpress.com/2016/02/asertividad.pdf>.

Modelo cognitivo conductual

<http://coebioetica.salud-oaxaca.gob.mx/biblioteca/libros/ceboax-0489.pdf>

Pérez, Salinas A. Introducción a la Terapia Cognitivo-Conductual. Instituto Cognitivo-Conductual de Salud Mental de México 4f722c7d0b931.pdf.
www.incosame.com.mx/downloader.php?archivo

Tapia Jopia Carlos
content/uploads/2014/02/Manual_Facilitador.pdf
www.unicef.org/ecuador/pub.adolescence_sp.pdf.2002

<http://www.cesso.cl/wp->

Anexos

Documento No. 1

Cuestionario de Habilidades Sociales de Arnold Goldstein

Instrucciones: A continuación encontrarás una lista de habilidades sociales que los adolescentes pueden poseer en mayor o menor grado. Deberás calificar tus habilidades de acuerdo a los siguientes puntajes:

Marca 1 si **nunca** utilizas la habilidad

Marca 2 si **muy pocas veces** utilizas la habilidad

Marca 3 si **alguna vez** utilizas la habilidad

Marca 4 si **a menudo** utilizas esa habilidad

Marca 5 si **siempre** utilizas esa habilidad

Grupo 1. Primeras Habilidades Sociales

	Nunca	Muy pocas veces	Alguna vez	A menudo	Siempre
1. ¿Prestas atención a la persona que te está hablando y haces un esfuerzo para comprender lo que dice?					
2. ¿Inicias una conversación con otras personas y luego puedes mantenerla por un momento?					
3. ¿Hablas con otras personas sobre cosas que interesan a ambos?					
4. ¿Eliges la información que necesitas saber y se la pides a la persona adecuada?					
5. ¿Dices a los demás que tú estás agradecida (o) con ellos por algo que hicieron por ti?					
6. ¿Te esfuerzas por conocer nuevas personas por propia iniciativa?					
7. ¿Presentas a nuevas personas con otros?					

8. ¿Dices a los demás lo que te gusta de ellos o de lo que hacen?					
---	--	--	--	--	--

Grupo 2 Habilidades Sociales Avanzadas

	Nunca	Muy pocas veces	Alguna vez	A menudo	Siempre
9. ¿Pides ayuda cuando la necesitas?					
10. ¿Te integras a un grupo para participar en una determinada actividad?					
11. ¿Explicas con claridad a los demás como hacer una tarea específica?					
12. ¿Prestas atención a las instrucciones, pides explicaciones y llevas adelante las instrucciones correctamente?					
13. ¿Pides disculpas a los demás cuando has hecho algo que sabes que está mal?					
14. ¿Intentas persuadir a los demás de que tus ideas son mejores y que serán de mayor utilidad que las de las otras personas?					

Grupo 3 Habilidades Sociales relacionadas con los sentimientos

	Nunca	Muy pocas veces	Alguna vez	A menudo	Siempre
15. ¿Intentas comprender y reconocer las emociones que experimentas?					
16. ¿Permites que los demás conozcan lo que sientes?					
17. ¿Intentas comprender lo que sienten los demás?					
18. ¿Intentas comprender el enfado de las otras personas?					
19. ¿Permites que los demás sepan que tú te interesas o te preocupas por ellos?					
20. ¿Cuándo sientes miedo, piensas por qué lo sientes, y luego intentas hacer algo para disminuirlo?					
21. ¿Te das a ti misma una recompensa después de hacer algo bien?					

Grupo 4 Habilidades Alternativas

	Nunca	Muy Pocas veces	Alguna vez	A menudo	Siempre
22. ¿Sabes cuándo es necesario pedir permiso para hacer algo y luego se lo pides a la persona indicada?					

23. ¿Compartes tus cosas con los demás?					
24. ¿Ayudas a quien lo necesita?					
25. ¿Si tú y alguien están en desacuerdo sobre algo, tratas de llegar a un acuerdo que satisfaga a ambos?					
26. ¿Controlas tu carácter de modo que no se te escapan las cosas de la mano?					
27. ¿Defiendes tus derechos dando a conocer a los demás cuál es tu punto de vista?					
28. ¿Conservas el control cuando los demás te hacen bromas?					
29. ¿Te mantienes al margen de situaciones que te pueden ocasionar problemas?					
30. ¿Encuentras otras formas para resolver situaciones difíciles sin tener que pelearte?					

Grupo 5 Habilidades para hacer frente al estrés

	Nunca	Muy Pocas veces	Alguna vez	A menudo	Siempre
31. ¿Le dices a los demás de modo claro, pero no con enfado, cuando ellos han hecho algo que no te gusta?					
32. ¿Intentas escuchar a los demás y responder imparcialmente cuando ellos se quejan por ti?					
33. ¿Expresas un halago sincero a los demás por la forma en que han jugado?					
34. ¿Haces algo que te ayude a sentir menos vergüenza o a estar menos cohibido?					
35. ¿Determinas si te han dejado de lado en alguna actividad y luego haces algo para sentirte mejor en esa situación?					
36. ¿Manifiestas a los demás cuando sientes que una amiga no ha sido tratada de manera justa?					
37. ¿Si alguien está tratando de convencerte de algo, piensas en la posición de esa persona y luego en la propia antes de decidir qué hacer?					
38. ¿Intentas comprender la razón por la cual has fracasado en una situación particular?					
39. ¿Reconoces y resuelves la confusión que se produce cuando los demás te explican una cosa, pero dicen y hacen otra?					

40. ¿Comprendes de qué y porqué has sido acusada y luego piensas en la mejor forma de relacionarte con la persona que hizo la acusación?					
41. ¿Planificas la mejor forma para exponer tu punto de vista, antes de una conversación problemática?					
42. ¿Decides lo que quieres hacer cuando los demás quieren que hagas otra cosa distinta?					

Grupo 4 Habilidades de Planificación

	Nunca	Muy pocas veces	Alguna vez	A menudo	Siempre
43. ¿Si te sientes aburrida, intentas encontrar algo interesante que hacer?					
44. ¿Si surge un problema, intentas determinar que lo causó?					
45. ¿Tomas decisiones realistas sobre lo que te gustaría realizar antes de comenzar una tarea?					
46. ¿Tomas decisiones realistas sobre lo que te gustaría realizar antes de comenzar una tarea?					
47. ¿Determinas lo que necesitas saber y cómo conseguir la información?					
48. ¿Determinas de forma realista cuál de tus numerosos problemas es el más importante y cuál debería solucionarse primero?					
49. ¿Analizas entre varias posibilidades y luego eliges la que te hará sentirte mejor?					
50. ¿Eres capaz de ignorar distracciones y sólo prestar atención a lo que quieres hacer?					

Gracias por responder, y recuerda que el cuestionario sólo tiene valor diagnóstico.

Documento No. 2 Frases introductorias

Frases introductorias

¿Sabes qué dejó de tarea el de mate? ¡Uff, hace mucho calor! ¿Qué hora es? ¿A qué hora cierran aquí?

Frases para mantener una conversación

Hacer preguntas abiertas, una vez que has iniciado la conversación.

¿De dónde eres? ¿Qué comida te gusta? ¿Qué música escuchas? Cuéntame más sobre...

Frases para finalizar una conversación

Bueno, ya me voy. Pues entonces ya quedamos, nos vemos mañana. ¿Te llamo mañana, vale?

Documento No. 3 ¿Qué canto yo?

Rock, balada, cumbia, bachata.

Shiki (haikú).

Andando con sus patitas mojadas,
el gorrión
por la terraza de madera.

Aprendiendo informática

- Mamá, ¿qué haces en frente de la computadora con los ojos cerrados?

- Nada, hijo, es que Windows me dijo que cerrara las pestañas...

Documento No. 4

Dilema 1

A Juan siempre le ha gustado defenderse y defender los derechos de los demás y ahora que termina el bachillerato ha logrado una beca para estudiar Derecho en la UNAM. Sin embargo se le ha presentado la oportunidad de trabajar ganando

\$20,000 al mes, esto implica ir a zonas muy alejadas, sin medios de comunicación, durante 2 años. La opción es importante y necesaria, ya que tiene tres hermanos menores y la madre está enferma, requiere cirugía y tratamiento con medicinas y rehabilitación.

¿Qué debe hacer Juan?

Documento No. 5

Dilema 2

Luis, cuando tenía 17 años, estaba metido en drogas y en compañía de dos amigos, asaltaron la vivienda de una mujer viuda, madre de dos niños pequeños y le robaron \$5000, que la señora tenía para pagar la renta, alimentación y otros servicios. También se llevaron la televisión, radio y la plancha. Los persiguieron y los encarcelaron a siete años de prisión. Salió con libertad condicional al cabo de tres años y se casó, trabaja como albañil y tienen un niño de dos años, es un esposo y padre ejemplar; pero le notificaron que tiene que terminar de cumplir su condena. Su abogado ha pedido el indulto, alegando que se ha reinsertado a la sociedad y que tiene responsabilidades familiares.

¿Se le debe perdonar?

Documento 6

Dilema 3

Durante la clase de biología han roto un vidrio de la ventana, pues estaban jugando fútbol en el patio. El profesor salió a preguntar quién había sido, pero ninguno de los jugadores y demás compañeros le quiso decir quién fue. No quieren quedar como soplones o traidores. Él ha dicho que si no le dicen quién es el culpable, todo el grupo tendrá que pagar el vidrio, además les bajará un punto en la próxima evaluación.

Tú ¿qué harías en un caso similar?

Cada secretario del grupo deberá hacer las anotaciones correspondientes, argumentado los pros y contras de cada decisión que tomaron. Se llevará a cabo una discusión grupal y se retroalimentará. Llevar a cabo conclusiones grupales.

Documento No. 7 Inventario de asertividad de Gambrill y Richey

Instrucciones: El cuestionario consta de tres columnas. La primera se refiere al grado de ansiedad que te genera dar una respuesta. La segunda columna contiene las situaciones en las que te puedes encontrar. La tercera columna corresponde a las respuestas habituales en determinada situación. En la columna “**Grado de Ansiedad**”, se contesta de acuerdo a la siguiente puntuación:

- 1= en absoluto
- 2= un poco
- 3= bastante
- 4= mucho
- 5= muchísimo

En la columna de “**Probabilidad de Respuesta**”, se contesta de acuerdo con la siguiente puntuación:

- 1= siempre lo hago
- 2= habitualmente
- 3= aproximadamente la mitad de las veces
- 4= raramente
- 5= nunca lo hago

Para responder al test, primero se responde a la columna de grado de ansiedad, puntuando de acuerdo con la escala anterior. Después, se responde a la columna de probabilidad de respuesta. Si no te has encontrado nunca en las situaciones que te propone un ítem, imagínate cómo te sentiría y cómo actuarías si se produjera esa situación.

Grado de ansiedad		Probabilidad de respuesta
	Decir no cuando te piden prestado el coche	
	Hacer un cumplido a un amigo	
	Pedir un favor a alguien	
	Resistir ante la insistencia de un vendedor	
	Disculparse cuando cometes una falta	
	Rehusar una invitación a una cita o a una reunión	
	Admitir que estás asustado y pedir ayuda	
	Decir a una persona con la que mantienes una relación íntima, que algo de lo que está haciendo o diciendo te molesta	

	Pedir un ascenso	
	Admitir tu ignorancia sobre algún tema	
	Decir que no cuanto te piden dinero prestado	
	Hacer preguntas personales	
	Cortar a un amigo demasiado charlatán	

Documento No. 8 Frases impresas (conducta asertiva, pasiva, agresiva)

Frases impresas

- Conducta no verbal: mirada fija, voz alta, gestos de amenaza, postura intimidadora...
- No defiende sus intereses
- Conducta no verbal: risitas, mira hacia abajo, voz baja, postura tensa, vacilaciones...
- Si no me comporto así soy débil
- Cuando discuto con alguien, o gano o pierdo
- Pérdida de autoestima/aprecio y/o falta de respeto de los demás
- Muestra su desacuerdo abiertamente, pide aclaraciones, dice "no", sabe aceptar errores
- Defiende sus propios intereses, deseos y necesidades
- Conducta verbal: "Si no tienes cuidado..." "Deberías" "Harías mejor en..."
- Piensa que hay gente que debe ser castigada
- Conoce sus derechos y sabe defenderlos
- No tiene en cuenta los sentimientos de los demás
- Conducta no verbal: contacto ocular directo, habla fluida, gesto firme, verbalizaciones positivas, seguridad, relajación corporal
- Contacto ocular reparador, cara y expresión tensa
- Siente que es necesario ser querido por todos
- Sensación constante de ser incomprendido, manipulado y no tenido en cuenta
- Sentimientos de impotencia, culpabilidad, ansiedad y frustración
- Efectos: tensión, descontrol, culpabilidad, mala imagen, soledad, hiere a los demás, frustración...
- Conducta verbal: uso de "Quizás", "No es importante", "No te molestes"...
- Pelea, acusa, interrumpe, amenaza, agrade a los demás
- Efectos que provoca: irritación, resentimiento, baja autoestima, disgusto...
- Inseguridad en saber qué hacer y qué decir
- Sabe pedir favores y hacer peticiones
- Actitud de los demás hacia el sujeto: enojo, deseo de venganza, resentimiento, humillación

-Conducta verbal: "Pienso...", "Siento...", "Quiero...", "¿Cómo podemos resolver esto?", "¿Qué piensas?"...

-Se defiende sin agredir

-Baja autoestima y falta de control

-Es capaz de elogiar a los demás

-Efectos: se siente satisfecho, seguro, autocontrol, autovaloración y respeta los derechos de los demás, control emocional...

-Produce rechazo en los demás

-Expresa lo que quiere y desea de forma adecuada, directa u honesta

-Muestra respeto hacia los demás, manteniendo una buena relación con las personas implicadas

-Respeta a los demás pero no permite que los demás se aprovechen de él

Documento 9

Disco rayado

Tus amigos te ofrecen marihuana y te insisten en que debes fumarla para que puedas pertenecer al grupo, porque todos lo hicieron y lo siguen haciendo. Tú tienes muchas ganas de estar en ese grupo, pues piensas que son buena onda, los respetan en la calle y está una chica que te gusta mucho. Empiezan a platicar:

Amigo: ¿Qué te pasa, eres maricòn o qué?

Tú: No, simplemente no quiero.

Amigo: Chale, mientras nosotros nos la pasamos bien chido, tú te lo estás perdiendo.

Tú: Si, pero no quiero.

Amigo: Qué van a decir de ti los demás, que tienes miedo, que te pega tu mami. Si no quieres, no vengas con nosotros. Vete al diablo.

Tú: No me importa lo que digan, yo no quiero fumar. Otro día nos vemos.

Terminado el ejercicio, el grupo ofrecerá alternativas y retroalimentación. El facilitador propondrá la discusión grupal, tomando en cuenta las opiniones de los participantes en cuanto a la conveniencia de usar tal o cual técnica.

Análisis grupal y retroalimentación al finalizar ejercicio.

Documento No. 10

Banco de niebla. Es eficaz cuando nos insultan o critican. Es como si las palabras entraran en una nube que te protege y no resuenan en tu interior haciéndote sentir culpable o triste. Se reconoce que puede ser verdad o probable lo que el otro dice,

sin negarlo, sin contraatacar, pero sin ceder a sus presiones. Con esta técnica le das de cierta forma la razón a la otra persona y parece que aparentemente estás cediendo.

Se pedirá la participación de dos integrantes del grupo para realizar un modelado de la siguiente situación, la cual se entregará impresa en una hoja.

Sandra y Mónica son amigas, están platicando en el patio de la escuela.

Mónica: ¡Qué gorda estás!

Sandra (Banco de niebla): Si es verdad, podría estar más delgada.

Mónica: Deberías ponerte a dieta.

Sandra (Banco de niebla): Si, tal vez comiendo un poco menos estaría menos gorda.

Mónica: Bueno, tampoco olvides hacer deporte.

Sandra: (Banco de niebla): Sí, a la mejor levantaré pesas y correré.

Mónica: Pues yo te aconsejo que te decidas ya, porque francamente estás muy gorda.

Sandra: (Banco de niebla) Sé que podría estar más delgada.

Es probable que al utilizar esta técnica, reduzca el sentimiento de culpabilidad o ansiedad que se siente al recibir críticas y ponerte a la defensiva.

Análisis grupal y retroalimentación al finalizar ejercicio.

Duración 15 minutos

Documento 11

Técnica de ignorar. Se puede usar cuando otra persona está muy enojada y la discusión pueda hacerse más violenta, sin que podamos defendernos.

La madre de Jessica se presentó a firma de boletas bimestral. Estando en la oficina de la tutora, ésta le dijo a la mamá de Jessica que había bajado su promedio de 9.7 a 8.5. La mamá se puso furiosa y empezó a gritarle. La tutora le pidió respeto para Jessica y le dijo que hablaran en su casa. Ellas se retiraron, pero durante el trayecto a casa, nuevamente volvió gritarle e insultarla.

Mamá: ¡estoy muy enojada contigo! ¡De nada sirve que me mate trabajando si tú no cumples con tus obligaciones!

Jessica: mamá, por favor no me grites

Mamá: ¡cómo no te voy a gritar, si eres una floja!

Jessica: no me grites por favor, cuando llegemos a casa podemos hablar

Mamá: ¡me siento muy decepcionada de ti! ¡Es lo único que haces y sales mal!

Jessica: mamá, por favor espera que lleguemos a casa y te podré explicar la razón de la baja de mi promedio. En este momento estás muy enojada y no podré hablar ¿podemos caminar un poco?

Mamá: (Un poco más tranquila). Bueno, caminemos a ver si se me baja el coraje. Pero no creas que se me olvidará ¿eh?

Documento No. 12 Identificando las distorsiones cognitivas

Instrucciones: Determinar qué tipo de distorsión está detrás de cada frase:

1. Desde que ella/él me rechazó, sé que no podré salir con ninguna otra/otro chica/chico.
-

2. Él/ella se muestra muy amable e incluso cariñoso conmigo, pero en el fondo yo sé que no le importo.
-

3. Tal como están las cosas en esta sociedad, con la corrupción generalizada y la ausencia de valores, lo único que nos puede deparar el futuro es la guerra y la miseria.
-

4. Si no estás conmigo, estás contra mí.
-

5. Irene ha tenido una discusión con su novio y han decidido terminar. Lo comenta con su amiga Luisa y le dice: estoy segura que no podré querer a nadie más, en el fondo todos los hombres son unos egoístas.
-

6. Ignacio es un chico tímido e inseguro. Se acerca a un grupo de sus compañeros, que se encuentran platicando en el patio de la escuela, en ese

momento la conversación acaba. Él piensa inmediatamente: “de seguro estaban hablando de mí, siempre pasa lo mismo, seguro le caigo mal a todo el mundo”.

Documento No. 13 Cuestionario sobre satisfacción del usuario

Nombre _____

Nombre del Taller _____

Lugar y fecha _____

Cuestionario de satisfacción del usuario

Este cuestionario, pretende recoger la opinión de los participantes en las distintas sesiones que han conformado el Taller de Habilidades Sociales.

Gracias por tu colaboración, tu opinión es necesaria para para corregir y mejorar la organización del taller.

1. Opina sobre el taller:

	Excelente	Muy bueno	Bueno	Indiferente	Malo
1. La organización del curso ha sido					
2. El nivel de los contenidos ha sido					
3. La utilidad de los contenidos aprendidos					
4. La utilidad de casos prácticos					
5. La utilización de medios audiovisuales					
6. La utilización de dinámicas de grupo					
7. La comodidad del aula					
8. El ambiente del grupo de alumnos					
9. La duración del curso ha sido					
10. El horario realizado ha sido					
11. El material entregado ha sido					
12. En general, el curso te ha parecido...					

Expresa con una frase, lo que comentarías a un compañero o compañera que vaya a realizar este curso:

2. Opina sobre las facilitadoras (puedes opinar individualmente, indicando el nombre de cada una y su valoración):

Facilitadora	Excelente	Muy bueno	Bueno	Indiferente	Malo
13. Ha utilizado explicaciones teóricas.					
14. Ha realizado prácticas					
15. Ha fomentado el trabajo en equipo					
16. Tiene buena capacitación técnica					
17. Ha propiciado buena comunicación					
18. Ha sabido motivar al grupo					
19. Ha cumplido los objetivos propuestos					

Facilitadora	Excelente	Muy bueno	Bueno	Indiferente	Malo
13. Ha utilizado explicaciones teóricas.					
14. Ha realizado prácticas					
15. Ha fomentado el trabajo en equipo					
16. Tiene buena capacitación técnica					
17. Ha propiciado buena comunicación					
18. Ha sabido motivar al grupo					
19. Ha cumplido los objetivos propuestos					

Puedes explicar tu valoración general sobre las facilitadoras

3. Opina sobre tu participación en este curso:

	Excelente	Muy bueno	Bueno	Indiferente	Malo
20. Mi motivación ha sido					
21. Mi participación ha sido					
22. La asimilación de contenidos					

23. La aplicación en mi vida personal será					
--	--	--	--	--	--

CARTAS DESCRIPTIVAS

TALLER DE HABILIDADES SOCIALES PARA ADOLESCENTES

¿Y SI LA RIEGO?

Taller de habilidades sociales para adolescentes ¿y si la riego?

- **Objetivo General**
Brindar a los participantes los conocimientos y habilidades necesarios para favorecer la interacción social y mejorar la calidad de vida

- **Objetivo específico**
Fomentar la integración de los participantes

1ª sesión

Contenido temático	Actividad	Material	Tiempo
▪ Bienvenida a los participantes	▪ Presentación de los facilitadores	No se requiere	5 minutos
▪	▪ Aplicación del cuestionario de Habilidades Sociales Goldstein	Hoja impresa con cuestionario de HHSS Goldstein	15 minutos
▪ Presentación del taller	▪ Presentación de los objetivos y el temario	Presentación en diapositivas, computadora, proyector	
▪ Encuadre terapéutico	▪ Establecer las reglas del taller. Entrega de gafetes para identificación	Presentación en diapositivas, computadora, proyector	10 minutos
▪ Integración grupal	▪ Dinámica de integración grupal: "Me llamo y soy..."	Hojas de papel y lápices	20 minutos

<ul style="list-style-type: none"> Exposición de las Habilidades Sociales Básicas 	<ul style="list-style-type: none"> Exposición teórica y presentación con diapositivas 		
<ul style="list-style-type: none"> Cómo iniciar, mantener y finalizar una conversación 	<ul style="list-style-type: none"> Instrucción verbal, modelado, práctica 	No se requiere	25 minutos
	<ul style="list-style-type: none"> Retroalimentación grupal, aclarar dudas. Conclusiones. Tarea para casa 		15 minutos

Sesión 2 Habilidades Sociales Avanzadas

- Objetivo específico**

Conocer alternativas para enfrentar el enojo

Contenido temático	Actividad	Material	Tiempo
	<ul style="list-style-type: none"> Bienvenida y agradecimientos por su participación Revisión y retroalimentación de tarea para casa 	No se requiere	10 minutos
<ul style="list-style-type: none"> Habilidades Sociales Avanzadas 	<ul style="list-style-type: none"> Exposición teórica 	Computadora, proyector y presentación en dispositivas	10 minutos
<ul style="list-style-type: none"> ¿Cómo puedo pedir ayuda? 	<ul style="list-style-type: none"> Modelado, ensayo y práctica 	Pizarrón, borrador y marcadores	20 minutos
<ul style="list-style-type: none"> Habilidades relacionadas con los sentimientos 	<ul style="list-style-type: none"> Exposición teórica 	Computadora, proyector y presentación en dispositivas	
<ul style="list-style-type: none"> Cómo enfrentar el enojo 	<ul style="list-style-type: none"> Dramatización "Viaje en microbús" 		20 minutos
	<ul style="list-style-type: none"> Dinámica escrita "estoy enojado con..." 	Hojas blancas y lápices	20 minutos
	<ul style="list-style-type: none"> Retroalimentación, aclaración de dudas, conclusiones y tarea para casa 		10 minutos

Sesión 3 Habilidades Sociales Alternativas

- **Objetivo específico**

Contenido temático	Actividad	Material	Tiempo
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Bienvenida y agradecimiento por su participación ▪ Revisión y retroalimentación de tarea para casa 	No se requiere	10 minutos
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Habilidades Sociales Alternativas 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Exposición teórica 	Computadora, proyector y presentación en dispositivos	10 minutos
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Plantear la pregunta ¿qué es un conflicto? Lluvia de ideas 	Pizarrón y marcadores	5 minutos
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Solución de conflictos 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Exposición del caso Salvador y Juan 	No se requiere	15 minutos
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Habilidades para hacer frente al estrés 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Exposición teórica 	Computadora, proyector y presentación en dispositivos	10 minutos
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ ¿Qué canto yo? 	Tarjetas con géneros musicales, chiste y poema	10 minutos
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Cómo responder a una acusación 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Instrucción verbal: Jimena 		15 minutos
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Retroalimentación, aclaración de dudas, conclusiones y tarea para casa 		10 minutos

Sesión 4 Habilidades de planificación

- **Objetivo específico**

Evaluar las consecuencias de nuestras decisiones

Contenido temático	Actividad	Material	Tiempo
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Bienvenida y agradecimiento por su participación ▪ Revisión de tarea y retroalimentación 	No se requiere	10 minutos
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Habilidades de planificación 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Exposición teórica 	Computadora, proyector y presentación en dispositivas	10 minutos
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Toma de decisiones 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ “Los regalos” 	Hojas impresas con dilema 1, 2 y 3. Cajas de tres tamaños, plumas.	25 minutos
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Asertividad 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Aplicación del cuestionario de Gambrill y Richey 	Cuestionario impreso, lápiz	15 minutos
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Asertividad 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Exposición teórica 	Computadora, proyector y presentación en dispositivas	10 minutos
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Frases impresas 	Tarjetas impresas con frases asertiva, pasiva y agresiva, hoja rotafolio, cinta adhesiva	10 minutos
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Retroalimentación, conclusiones y tarea para casa 		10 minutos

Sesión 5. Técnicas asertivas

- **Objetivo específico**
Conocer y practicar las técnicas asertivas durante la interacción social

Contenido temático	Actividad	Material	Tiempo
	<ul style="list-style-type: none">▪ Bienvenida y agradecimiento por su participación▪ Revisión de tarea y retroalimentación		10 minutos
<ul style="list-style-type: none">▪ Técnicas asertivas	<ul style="list-style-type: none">▪ Exposición teórica	Computadora, proyector y presentación en dispositivos	10 minutos
	<ul style="list-style-type: none">▪ Disco rayado	Hoja impresa para lectura	15 minutos
	<ul style="list-style-type: none">▪ Banco de niebla	Hoja impresa para lectura	15 minutos
	<ul style="list-style-type: none">▪ Técnica de ignorar	Hoja impresa para lectura	15 minutos
	<ul style="list-style-type: none">▪ Discusión grupal, retroalimentación, conclusiones, tarea para casa		10 minutos

Sesión 6. Distorsiones cognitivas, evaluación final y cierre del taller de Habilidades Sociales

- **Objetivo específico**
 - Aprender a identificar Distorsiones Cognitivas
 - Evaluar la participación de los jóvenes
 - Evaluar el trabajo del facilitador

Contenido temático	Actividad	Material	Tiempo
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Bienvenida y agradecimiento por su participación. Revisión de tarea y retroalimentación 		10 minutos
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Distorsiones Cognitivas 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Exposición teórica 	Computadora, proyector y presentación en dispositivos	10 minutos
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Identificando distorsiones cognitivas 	Hoja impresa con situaciones cotidianas	20 minutos
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Evaluación final 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Aplicación del cuestionario de Habilidades Sociales de Goldstein 	Hoja impresa con cuestionario	20 minutos
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Aplicación del cuestionario Satisfacción del usuario 	Hoja impresa con cuestionario	10 minutos
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ El espacio catártico 	Tres sillas	15 minutos
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Cierre del Taller 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Agradecimientos 		5 minutos