



REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA

UNIVERSIDAD MONTEÁVILA

COMITÉ DE ESTUDIOS DE POSTGRADO

ESPECIALIZACIÓN EN ATENCIÓN PSICOEDUCATIVA DEL AUTISMO



**PROGRAMA DE INTERVENCIÓN EN HABILIDADES SOCIALES PARA UN
NIÑO CON TRASTORNO DEL ESPECTRO AUTISTA**

**Trabajo Especial de Grado, para optar al Título de Especialista en Atención Psicoeducativa
del Autismo, presentado por:**

López Medina, Arianna Isabel, CI. 22.035.920

Asesorado por:

Goncalves Correia, Katherine Desiree

Meléndez Gómez, Nelly Coromoto

Caracas, Octubre de 2018

REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD MONTEÁVILA
COMITÉ DE ESTUDIOS DE POSTGRADO
ESPECIALIZACIÓN EN ATENCION PSICOEDUCATIVA DEL AUTISMO

**PROGRAMA DE INTERVENCIÓN EN HABILIDADES SOCIALES PARA UN
NIÑO CON TRASTORNO DEL ESPECTRO AUTISTA**

**Trabajo Especial de Grado, para optar al Título de Especialista en Atención Psicoeducativa
del Autismo, presentado por:**

López Medina, Arianna Isabel, CI. 22.035.920

Asesorado por:

Goncalves Correia, Katherine Desiree

Meléndez Gómez, Nelly Coromoto

Caracas, Octubre del 2018

Señores:

Universidad Monteávila

Comité de Estudios de Postgrado

Especialización en Atención Psicoeducativa del Autismo

Atención: Profesora Geraldine Cardozo

Coordinadora General del Comité de Estudios de Postgrado

Referencia: **Aprobación de los Asesores.**

Por medio de la presente le informo que hemos revisado el borrador final del Proyecto de Trabajo Especial de Grado de (los) Ciudadano (s): **López Medina, Arianna Isabel**, titular de la Cédula de Identidad N° V-22.035.920; cuyo título es: **"Programa De Intervención En Habilidades Sociales Para Un Niño Con Trastorno Del Espectro Autista"**, la cual cumple con los requisitos vigentes de esta casa de estudio para asignarles jurado y su

A los 21 días del mes de septiembre del 2018

Firma autógrafa

Meléndez Gómez, Nelly Coromoto

Asesora de Seminario de Trabajo Especial de Grado III



Firma autógrafa

Goncalves Correia, Katherine Desiree

Asesora académica

DEDICATORIA

A José Manuel.

AGRADECIMIENTOS

A Dios por concederme esta vida.

A mi familia toda por tanto apoyo incondicional. Las palabras no bastan.

A mis amistades, colegas y compañeros por sus ánimos y consejos.

A mis compañeras de la EAPA por recorrer este camino conmigo.

A mi tutora por su atención, orientación y ejemplo.

A la Universidad Monteávila y su gente, quien me brindo más de lo que esperaba.

A CEPIA y sus niños, sin ellos no hubiese sido extraordinario.

A mis profesores por sus conocimientos y guía a un camino más que intelectual, humano.

PROGRAMA DE INTERVENCIÓN EN HABILIDADES SOCIALES PARA UN NIÑO CON TRASTORNO DEL ESPECTRO AUTISTA

Autora: López Medina, Arianna Isabel

Asesora: Goncalves Correia, Katherine Desiree
Meléndez Gómez, Nelly Coromoto

Año: 2018

RESUMEN

El presente estudio, pensando en el modelo clínico de tratamiento, busca fomentar las habilidades sociales de un niño con Trastorno del Espectro Autista Grado 1 sin déficit intelectual ni deterioro del lenguaje acompañante, a través del desarrollo de un programa de intervención en habilidades sociales ajustado a las características del caso y al contexto sociocultural, para lo cual se generó dos cuestionarios uno de autoinforme y otro dirigido a los padres y docentes, consiguiendo con ello obtener un panorama más amplio sobre el problema. Se trabajó en base a 11 dimensiones o habilidades sociales entre las cuales se encuentran las habilidades conversacionales; expresar y recibir amor, agrado y afecto; expresión de desagrado o disgusto; hacer y rechazar peticiones; defensa de los derechos; solución de conflictos; afrontar las críticas; expresión de opinión personal; habilidades sociales no verbales; interacción con figuras de autoridad e interacción en grupo. Los resultados obtenidos al contrastar los datos del pretest y postest demuestran que si bien hubo mejoría esta fue mínima para considerar la efectividad del programa ya que por contratiempos la fase de ejecución no se desarrolló como se esperaba, aunque un análisis más detallado revela resultados prometedores a nivel teórico por lo que ciertos ajustes y correcciones al programa especialmente al momento de su ejecución, específicamente en lo tocante a la distribución del tiempo para las actividades de generalización puede conllevar a mejores resultados.

Línea de Trabajo: Destrezas Sociales y Síndrome de Asperger.

Palabras claves: Trastorno del Espectro Autista, Habilidades Sociales, Programa de Intervención.

ÍNDICE GENERAL

DEDICATORIA.....	iv
AGRADECIMIENTOS	v
ÍNDICE GENERAL	vii
ÍNDICE DE FIGURAS	ix
ÍNDICE DE CUADROS.....	x
INTRODUCCIÓN.....	1
CAPÍTULO I. PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN.....	3
Planteamiento del Problema	3
Objetivos de la Investigación.....	8
Justificación e Importancia.....	8
Alcance y Delimitación	9
CAPITULO II. MARCO TEÓRICO	11
Antecedentes de la Investigación	11
Bases teóricas	17
El Trastorno del Espectro Autista (TEA).....	17
Niveles de TEA.....	18
Síntomas Nucleares.....	20
Las habilidades sociales	21
Características.....	23
Elementos que conforman las Habilidades sociales	23
Tipos de Habilidades sociales.....	25
Importancia de las Habilidades Sociales.....	26
Formas como se trabajan las Habilidades Sociales	27
Técnicas implementadas en el abordaje de las habilidades sociales	28
Las HHSS y el Trastorno del Espectro Autista (TEA)	31
Bases legales	32
CAPITULO III. MARCO METODOLOGICO	34
Tipo y Diseño de Investigación	34

Población y muestra	36
Técnicas e instrumentos de recolección de información	36
CAPITULO IV. PRESENTACION Y ANÁLISIS DE DATOS	42
CAPÍTULO VI. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES	75
Conclusiones	75
Recomendaciones	78
BIBLIOGRAFÍA	79
ANEXOS	86
Anexo A	86
Anexo B	116
Anexo C	119
Anexo D	122

ÍNDICE DE FIGURAS

Gráfico N°1 Distribución de los puntajes del pretest del Cuestionario de Habilidades Sociales De Autoinforme para Niños	46
Gráfico N°2 Distribución de los puntajes del pretest del Cuestionario de Habilidades Sociales para Padres y Docentes aplicado al representante del caso.	49
Gráfico N°3 Distribución de los resultados del pretest del Cuestionario de Habilidades Sociales para Padres y Docentes aplicado al Docente del caso.	52
Gráfica N°4 Distribución de los resultados del pretest y postest del Cuestionario de Habilidades Sociales De Autoinforme para Niños.	68
Gráfica N°5 Distribución de los resultados del pretest y postest del Cuestionario de Habilidades Sociales para Padres y Docentes aplicado al representante del caso.	70
Gráfica N° 6 Distribución de los resultados del pretest y postest del Cuestionario de Habilidades Sociales para Padres y Docentes aplicado al docente	71
Gráfico N°7 Resultados de las Situaciones Sociales	74
Gráfica N°8 Resultados de las situaciones sociales en porcentajes	75

ÍNDICE DE CUADROS

Tabla N°1 Niveles de Gravedad del TEA	18
Tabla N°2 Operacionalización de variables.	37
Tabla N° 3 Resultados del pretest del Cuestionario de Habilidades Sociales De Autoinforme para Niños.	42
Tabla N° 4 Resultados del pretest del Cuestionario de Habilidades Sociales para Padres y Docentes aplicado al representante del caso	46
Tabla N°5 Resultados del pretest del Cuestionario de Habilidades Sociales para Padres y Docentes aplicado al Docente del caso	49
Tabla N°6 Diseño de actividades para las habilidades conversacionales	54
Tabla N° 7 Diseño de actividades para la habilidad de expresión y opiniones personales.	55
Tabla N° 8 Diseño de actividades para la habilidad de expresar y recibir sentimientos positivos.	56
Cuadro N°9 Diseño de actividades para la habilidad de expresar sentimientos de desagrado o disgusto.	57
Tabla N°10 Diseño de actividades para la habilidad de hacer y rechazar peticiones.	58
Tabla N°11 Diseño de actividades para la habilidad de expresar y defender los derechos.	60
Tabla N° 12 Diseño de actividades para la habilidad de expresar y afrontar las críticas.	61
Tabla N° 13 Diseño de actividades para expresar habilidades no verbales.	62

Tabla N° 14 Diseño de actividades para la habilidades de interactuar con figura de autoridad	63
Tabla N° 15 Diseño de actividades para la habilidad de interactuar en grupo.	64
Tabla N°16 Resultados del pretest y postest del Cuestionario de Habilidades Sociales De Autoinforme para Niños.	66
Tabla N° 17 Resultados del pretest y postest del Cuestionario de Habilidades Sociales para Padres y Docentes aplicado al representante del caso.	68
Tabla N° 18 Resultados del pretest y postest del Cuestionario de Habilidades Sociales para Padres y Docentes aplicado al docente.	69
Tabla N° 19 Resultados de los Ejercicios de Situaciones Sociales.	72

INTRODUCCIÓN

Las habilidades sociales representan un elemento importante dentro del repertorio de competencias que debe tener un individuo si quiere lograr un adecuado ajuste al medio. Es por esto que en el Trastorno del Espectro Autista, trastorno del neurodesarrollo que se caracteriza principalmente por un déficit en el área social, la intervención encaminada en fortalecer esta área, la cual en ellos no se desarrolla apropiadamente de manera natural, resulta necesaria y beneficiosa.

Tomando en cuenta que esta condición ha presentado una alta tasa de incidencia en las últimas décadas, tal como lo refleja la Organización Mundial de la Salud en el 2017 estimando que 1 de cada 160 niños la posee, y que Venezuela no escapa de esta realidad. Surge el interés de generar a través de esta investigación una estrategia, con enfoque psicoeducativo, centrada en las habilidades sociales de los niños con Trastorno del Espectro Autista de Venezuela. Para de esta manera reducir uno de los síntomas que mayor sufrimiento genera en la persona y su entorno, pues dificulta la creación de una red de apoyo y entorpece la adquisición de destrezas en otras áreas del desarrollo.

En consecuencia, se persigue el objetivo de desarrollar un Programa de Intervención en Habilidades Sociales para un niño con Trastorno Del Espectro Autista Grado 1 que asiste al Servicio psicoeducativo MARIMBA del estado Aragua, por presentar dificultades para establecer relaciones interpersonales de manera apropiada. Programa que ha de ajustar su diseño a las características y necesidades particulares del caso y ha de ser aplicado para valorar su efectividad en cuanto a su capacidad para generar un cambio positivo en el desempeño del niño en la esfera social.

Conforme a lo señalado, este trabajo especial de grado se estructura de la siguiente manera:

Capítulo I: Se plasma la caracterización del objeto de investigación, es decir, se define el problema acompañándolo con cifras de otros estudios que sirven como sustento al planteamiento. A su vez se redacta la justificación, el objetivo general, los objetivos específicos, el alcance y las limitaciones.

Capítulo II: Se presentan los antecedentes de la investigación, que sustentan y brindan aportes significativos que repercuten en el análisis de los resultados. Del mismo modo se desarrolla el marco teórico y legal en los cuales se conceptualiza la temática y el significado jurídico que posee.

Capítulo III: Se describe el marco metodológico utilizado para dar solución al problema planteado. Se compone por el tipo y diseño de la investigación realizada, la población y muestra utilizada, las técnicas e instrumentos de recolección de datos.

Capítulo IV: Se exponen, siguiendo el orden de los objetivos establecidos, los análisis y las interpretaciones de los resultados obtenidos; con sus respectivas gráficas y cuadros de distribución de frecuencia. Haciendo contraste con las cifras arrojadas por otras investigaciones.

Capítulo V: en él se describen los procedimientos que se siguieron en el diseño y ejecución del programa. Se detallan los objetivos propuestos, las actividades, los recursos y las tareas asignadas.

Capítulo VI: Se señalan las conclusiones y recomendaciones que se derivan de los hallazgos finales. Tomando en cuenta como marco de referencia los objetivos, hipótesis e interrogantes preestablecidas.

Para finalizar se presentan las referencias bibliográficas donde se incluyen todas las fuentes consultadas a lo largo del estudio, más los anexos donde se recopilan los instrumentos de recolección de datos y la guía teórica de habilidades sociales trabajadas en el programa.

CAPÍTULO I. PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN

Planteamiento del Problema

La evolución no es viable sin socialización, ya que como menciona Perinat (2007) “El desarrollo se va a concentrar...en los aspectos relacionales y de aprendizaje (en sentido amplio de capacitarse para la vida en aquella sociedad que les acoge)” (p.167). Siguiendo estas premisas los conocimientos y las habilidades son adquiridas gracias a la participación en situaciones de interacción con los demás, especialmente en situaciones educativas, es donde la persona acaba en niveles más altos de evolución y de desarrollo (Perinat, 2007) Por tanto al fallar en las interacciones sociales el éxito adaptativo se torna más escabroso.

El autismo es uno de los trastornos del neurodesarrollo que presenta alteraciones en la socialización el cual es reconocido por algunos autores como el hito, además de las dificultades en la comunicación, más representativo de esta condición (La Iglesia y Olivar, 2008) y el aspecto que más sensación de culpa y preocupación despierta en los padres (Wing, 1998), debido a que comúnmente los fracasos en alcanzar un adecuado funcionamiento adaptativo y contribuir con la responsabilidad social se deben, a las incompetencias en esta área, las cuales según el Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales en su quinta edición son: el déficit en la reciprocidad social, en los comportamientos no verbales para la interacción social y en las habilidades para desarrollar, mantener y entender las relaciones considerando los diferentes contextos (American Psychiatric Association, 2014) .

A lo anterior se añade que el resto de síntomas nucleares del TEA terminan convergiendo en la disfuncionalidad social. Si la persona no se comunica adecuadamente tendrá problemas al interactuar con su entorno y si presenta cierta inflexibilidad a nivel de intereses acompañado con patrones extraños en el comportamiento, el atractivo social se verá reducido, pues estas conductas asumen justamente el calificativo de extraños porque no se ajustan a lo que los otros consideran

adecuado. Para Attwood (2002) “La sociedad, valora a una persona por su apariencia, por cómo se comporta y habla” (p.14).

Las personas son seres sociales y necesitan al otro para cubrir en gran medida sus necesidades, incluso las más básicas. Según Perinat (2007) “La niñez es la fase de la vida en que la relación social es de una importancia vital” (s/n). En tal sentido los individuos con TEA no se escapan de esta realidad es por esto que las consecuencias que sufre una persona neurotípica al fallar en los intentos por relacionarse, ellos también los experimentan.

Señala Puerta (2013)

Los niños que no disponen de buenas habilidades sociales, experimentan aislamiento y rechazo por parte de sus compañeros. Estas habilidades no sirven únicamente para que el niño se relacione con los demás, sino también para adquirir los roles y normas sociales de su entorno, de tal modo que los problemas tempranos en la relación con los iguales están relacionados con problemas de ajuste en la vida adulta. (p.9)

De este modo las personas que no tienen comportamientos sociales apropiados experimentan aislamiento, rechazo y, en conjunto, menos felicidad e insatisfacción personal (Peñafiel y Serrano, 2010), perjuicios que suelen ser mayores y con peor pronóstico si se presentan desde la infancia.

Por ello las habilidades sociales (en adelante denominadas HHSS) son entendidas, según Puerta (2013) como “un conjunto de destrezas que nos ayudan a relacionarnos con nuestro entorno y nos capacitan para modificarlo en nuestro beneficio” (p.9). Son un repertorio de conductas verbales y no verbales que expresan los sentimientos, actitudes, deseos, opiniones o derechos de un modo adecuado a la situación, logrando de este modo incidir en el medio ambiente obteniendo, suprimiendo o evitando consecuencias deseadas y no deseadas en la esfera social.

Al ser conductas tienen la propiedad de ser aprendidas y gracias a ello se han creado programas destinados al entrenamiento en HHSS para inculcar técnicas conductuales y cognitivas que le permitan al sujeto alcanzar cierto éxito a nivel interpersonal. En consecuencia de ello el interés por el estudio de las habilidades de

interacción social se ha incrementado desde los años setenta, aumentando sensiblemente el número de publicaciones científicas sobre el tema, y programas y procedimientos para maximizar las competencias sociales (Cheek, 1990) no solo en sujetos neurotípicos sino en aquellos con algún tipo de condición como por ejemplo el ya nombrado TEA. Comenta Attwood (2002) “las intervenciones sociales han sido un punto fuerte en el tratamiento con personas con TEA” (p.56).

Hoy por hoy los resultados de este tipo de programa en población con TEA han demostrado ser efectivos, primordialmente los destinados a edades tempranas, generando un aumento de los elementos que conforman las habilidades sociales y con ello un mejor ajuste de la población al ambiente familiar, escolar y laboral. Por consiguiente manifiesta Puerta (2013) “Tras realizar los análisis estadísticos cualitativos de los datos, se observa una tendencia favorable, que sugiere que el entrenamiento en habilidades sociales mejora las interacciones de los niños, tanto con sus iguales como con los adultos” (p. 20).

Por lo tanto con el entrenamiento en HHSS los sujetos con TEA consiguen tener un mayor conocimiento de sí mismo y de su entorno; reconocer pautas de ajuste de su comportamiento al contexto; desarrollar empatía y la capacidad de adopción de roles; manejarse en términos de reciprocidad entre lo que se da y lo que se recibe; aceptar intercambios en el control de la relación; colaborar y cooperar de manera espontánea; obtener cierto autocontrol; adquirir destrezas en la negociación; mayor dominio del rol sexual; conciencia de la moral y por último y no menos importante poseer una nueva fuente de disfrute y de apoyo emocional lo que consecuentemente lleva a una adecuada autoestima (Monjas, 2012).

Con todo esto se ha hecho evidente que los programas de intervención en HHSS no siempre son generalizables, por un lado porque la eficacia social depende en gran medida de la cultura y de la edad del emisor de la conducta; y por otro lado porque la forma de administración del programa debe considerar el tipo de trastorno al cual va destinado, especialmente por los niveles de apoyo que estas personas puedan requerir para su adquisición.

Teniendo lo anterior en cuenta resulta claro que la mayoría de los instrumentos y programas de entrenamiento en habilidades sociales carecen de validación transnacional y transcultural (Boluarte, Méndez, Martell; 2006); y no todos se ajustan al trastorno del espectro autista y mucho menos a sus distintos grados de manifestación, o si lo hacen se trabajan en una modalidad grupal lo que en ocasiones podría dificultar la iniciación y mantenimiento del programa (por no contar con el número de integrantes mínimo para el cual fue pensado) además de pasar por alto las deficiencias propias de algún integrante de dicho grupo, pues tienden a responder a un diseño más genérico per sé, en otras palabras presentan mayor riesgo de no abarcar las características individuales de las personas involucradas (Caballo, 2009).

Considerando lo planteado surge la necesidad de generar un programa de intervención de HHSS que se ajuste al contexto venezolano, y que además se especialice en las personas con TEA. Iniciativa que se refuerza al saber que la morbilidad de este trastorno ha aumentado en los últimos años. Según la ONU (2017) “Uno de cada 160 niños tiene un trastorno del espectro autista”(s/n), y considerando el último reporte hecho por el Centro para el Control y la Prevención de Enfermedades (2018) “Aproximadamente a 1 de cada 59 niños de 8 años de edad en 11 comunidades de distintas partes de los Estados Unidos se le detectó autismo en el 2014” (s/n).

En el caso de Venezuela esta realidad, sobre el aumento de las tasas de personas con TEA, es común con lo publicado a nivel internacional. Según investigaciones individuales como el estudio de Estrella (2010) “puede inferirse que aproximadamente 7 de cada 100 niños en nuestros centros de educación inicial se encuentran en riesgo de autismo”. (p.156) Situación que lógicamente ha generado una necesidad de atención especializada con la que lamentablemente se cuenta escasamente. Pereira (2005) señala al respecto “El marcado incremento en la incidencia del autismo y otros trastornos del desarrollo ha generado una demanda de servicios especializados (terapéuticos y escolares) de intervención, que excede ampliamente, en cantidad y calidad, la oferta existente” (p.130) Estrella (2010) también respalda esta idea al acotar:

“En Venezuela y muchos países nos encontramos a ciegas en lo relativo a estadísticas propias, y al no contar con otro recurso válido nos hemos apropiado de estadísticos ajenos. Sin estadísticas, censos, o data nacional es poco probable la planificación de políticas de prevención y control adecuados”. (P.145)

En este sentido con un control sanitario escaso, hasta el punto de no llevar un seguimiento significativo sobre la salud y desarrollo evolutivo del venezolano, y más aún sobre los avances en cuanto a servicios y tratamientos disponibles en el país, cada investigación orientada a esta temática resulta de gran valor.

El Servicio Psicoeducativo Marimba ubicado en Cagua, Estado Aragua hace eco de esta realidad al tener en su seno personas con esta condición, entre ellos un niño que solicita intervención psicológica. Y como parte del tratamiento abarca el área social y no se cuenta con suficientes programas que se ajusten a las características de la población, ya sea por difusión o por publicación de los mismos, surge la necesidad de crear un programa que cumpla con los criterios antes señalados, que pueda servir de modelo en la clínica psicológica y psicoeducativa. Ante este panorama emergen las siguientes inquietudes:

¿Cuáles son las habilidades sociales que el niño requiere fortalecer? Y con base a las necesidades detectadas ¿cuáles son los efectos sobre el desarrollo de las destrezas sociales en el niño con TEA que asiste al Servicio Psicoeducativo Marimba, si se implementa un programa de intervención en habilidades sociales?

Objetivos de la Investigación

Objetivo General

Desarrollar un programa de intervención en habilidades sociales para un niño con TEA que asiste al Servicio Psicoeducativo Marimba en el periodo 2017-2018.

Objetivos específicos

1. Identificar las habilidades sociales que presenta un niño con TEA que asiste al Servicio Psicoeducativo Marimba en el periodo 2017-2018.
2. Diseñar un programa de entrenamiento en habilidades sociales sobre la base de las necesidades detectadas.
3. Aplicar el programa de entrenamiento en habilidades sociales al niño con TEA que asiste al Servicio Psicoeducativo Marimba en el periodo 2017-2018.
4. Verificar la eficacia del programa de entrenamiento en habilidades sociales

Justificación e Importancia

El TEA es un trastorno del neurodesarrollo que según Dominguez y Mahfoud (2009) “constituye un reto científico de gran magnitud, primero, porque supone una de las formas más graves y tempranas de alteración psicopatológica infantil, y, segundo, porque las causas del autismo, las bases neurobiológicas y la fisiopatológica no están completamente definidas”. (p.3) así mismo ha mostrado un crecimiento considerable de casos detectados y diagnosticados por lo que los esfuerzos para su entendimiento y manejo se han reforzado en las últimas décadas.

Al ser considerado un trastorno con etiología multifactorial las metodologías de intervención han provenido de diversas disciplinas como la biomédica, la psicológica y la educativa. Sin embargo, en la actualidad se ha comprobado que las intervenciones más eficaces son las psicoeducativas, que aplican las teorías del aprendizaje de manera sistemática, para instaurar o modificar conductas que permitirán a la persona con TEA adaptarse adecuadamente a su entorno. Según Mulas, Ros-cervera, Millá,

Etchepareborda, Abad y Téllez (2010) “las intervenciones conductuales han sido las únicas capaces de obtener resultados significativos en estudios bien diseñados” (p.3)

Bajo este orden de ideas y considerando que unos de los síntomas centrales del TEA es el déficit en la interacción social recíproca, ha surgido la iniciativa de desarrollar un programa en habilidades sociales para un niño con TEA, que se ajuste a las características y necesidades de la condición, de la etapa evolutiva y del contexto cultural del caso de estudio para de este modo contribuir en la atenuación de los síntomas propios del déficit así como en la prevención de las alteraciones asociadas al mismo, tales como una inadecuada adaptación escolar, familiar y social traducida en acoso, aislamiento, depresión, ansiedad, entre otras psicopatologías.

De igual modo favorecer al enriquecimiento de la ciencia al servir a futuro como marco de orientación y referencia a especialistas e instituciones dedicados a la investigación, formación y aplicación de programas de prevención y tratamiento, efectivos y eficientes, para sujetos con TEA y otros trastornos asociados; especialmente el Servicio Psicoeducativo Marimba, institución en la cual se extrajo el caso de estudio, ya que de los hallazgos que de la investigación se obtengan podrán hacerse generalizaciones desde la validez cultural, considerando que la información de la que se dispone hoy, especialmente en lo que ha esta línea de investigación se refiere, provienen en su mayoría de países extranjeros y por añadidura suelen ser anacrónicos.

Alcance y Delimitación

La investigación en desarrollo tiene como alcance implementar un programa de entrenamiento en habilidades sociales para niños con TEA, tomando en cuenta en su diseño y aplicación las características culturales, así como también las necesidades particulares de esta población en relación al déficit en el funcionamiento social característico de la condición. Respetando y reforzando, de esta manera, el planteamiento de que como “Espectro” su manifestación sintomatológica varía en cada individuo.

Para ello se trabajará con una población constituida por un niño con TEA que es atendido en el Servicio Psicoeducativo Marimba ubicado, en Cagua Estado Aragua, en

el periodo 2017-2018 por consulta psicológica; al cual, en primera instancia, se le aplicará un instrumento psicométrico para determinar la presencia de alteraciones en las interacciones sociales, así como su magnitud y forma; y en segunda instancia, se les administrará el programa de intervención en Habilidades sociales creado por la autora en base a los resultados obtenidos por el test; finalmente se realizará un posttest para determinar la efectividad del programa y su impacto en el caso.

Por lo antes expuesto, este estudio se encuentra delimitado dentro del campo de la psicología clínica y de la salud así como la educativa, ya que aplica el conocimiento teórico, metodológico y práctico proporcionado por estas ciencias para generar una herramienta dirigida a reducir y prevenir uno de los síntomas egodistónicos que menoscaban la adaptación al entorno, de personas con trastornos mentales, en esta caso específicamente de los niños con TEA.

CAPITULO II. MARCO TEÓRICO

Antecedentes de la Investigación

Este trabajo especial de grado se fundamenta en una serie de estudios que aportan cifras estadísticas y datos teóricos que orientan y refuerzan el curso de la investigación.

El primero se trata de un estudio hecho por García, M. (2014) denominado Programa De Entrenamiento En Habilidades De Interacción Social Y Habilidades Para Hacer Amigos En Niños Con Trastorno Del Espectro Autista De Alto Funcionamiento. Desarrollado en Venezuela en la Universidad Monteávila como Trabajo Especial de Grado para optar al título de especialista en la atención psicoeducativa del autismo. Tuvo como objetivo evaluar la efectividad de un programa de entrenamiento dirigido a mejorar las habilidades de interacción social y habilidades para hacer amigos en un grupo de niños con trastorno del espectro autista de alto funcionamiento con edades comprendidas entre 5 y 6 años. Para su desarrollo se dividió en varias fases: elaboración del programa, validación social del programa y aplicación del mismo. Los instrumentos diseñados para medir la efectividad se encuentran constituidos principalmente por una lista de chequeo basada en el PEHIS de Monjas (2000).

Según los resultados obtenidos, el programa resultó ser efectivo para establecer habilidades de interacción social y habilidades para hacer amigos en niños con TEA, además se demostró que técnicas conductuales como el reforzamiento, ensayo conductual, modelado, reforzamiento diferencial de conductas aplicadas mostraron un efecto adecuado en el cambio comportamental de los participantes. Lo anterior se vio reflejado en la proporción de habilidades adquiridas las cuales aumentaron en el postest luego de la intervención. Resultados que fueron de utilidad para esta tesis al sustentar la necesidad de atención del déficit social de los niños con TEA y la

efectividad de los programas psicoeducativos para tal fin, especialmente en la población venezolana y bajo un contexto educativo regular.

El segundo estudio considerado en la presente investigación fue el de Araya, V. (2017) titulado Guía Práctica De Actividades En Destrezas Sociales Adaptadas A La Población Con Tea, Dirigida Al Personal Docente De Primera Etapa Del Colegio “San Martin De Porres”, Maracay, Estado Aragua. El cual tuvo como finalidad indagar sobre las competencias en el área social de los escolares con TEA integrados en la escuela regular específicamente en la etapa de preescolar y segundo grado de primaria, al mismo tiempo, explorar el abordaje que realizaban las docentes de aula para el trabajo en dicha área. Dicho Trabajo de investigación así como el anterior fue elaborado como prerrequisito para obtener el título de Especialista en la atención psicoeducativa del TEA por la Universidad Monteávila.

Se determinó que en los niños con TEA se presentaban debilidades tales como: conductas disruptivas y de oposición, frustración, invasión de espacio físico, dificultades en la espera, toma de turnos, etc. Para descubrir dichas debilidades así como las fortalezas en los escolares, se realizó un cuestionario de preguntas sencillas que debían ser respondidos por las docentes. De tal manera según las respuestas obtenidas, se consideró necesario abordar las conductas que no se encontraban favorecidas y reorientarlas. Finalmente, se realizó una guía práctica adaptada a cada niño dentro del espectro, la cual contiene actividades, material de apoyo y contenido teórico, accesible a todos los docentes de aula regular, guía que sirvió de inspiración para algunas de las actividades diseñadas en el presente programa.

El tercer estudio consultado y de gran valor para la presente investigación fue el de Peiró, L. (2014) denominado Programa De Intervención Conductual Mediada Por Pares Para Fomentar Las Destrezas Sociales De Estudiantes Con Trastorno Del Espectro Autista De La Unidad Educativa Colegio San Luis De Caracas. Ejecutado en la Universidad Monteávila como TEG de la especialidad en Atención psicoeducativa del TEA. Tuvo como propósito determinar la efectividad de un Programa de Intervención Conductual Mediada por Pares para fomentar las Destrezas Sociales en 3 casos de niños diagnosticados con TEA estudiantes de una escuela regular. Para la recolección

de datos se elaboró e implemento un instrumento de registro de frecuencias de conductas asociadas con las destrezas sociales de estos estudiantes entre ellas: inicia una interacción verbal con un par, responde a una interacción verbal de un par y participa en juegos con sus pares.

Dichas conductas se evaluaron durante el recreo, antes y después del Programa de Intervención. Se utilizó la estadística descriptiva para el análisis de los datos cuantitativos acerca de las destrezas sociales de los estudiantes con TEA. Los resultados del Programa demuestran un incremento en aquellas conductas relacionadas con las destrezas sociales en los niños con TEA, lo cual sugiere el éxito del mismo.

Este programa si bien se enfoca en los pares de las personas con TEA, fue de gran utilidad al momento de diseñar el programa presente al sugerir estrategias conductuales dirigidas al aprendizaje de destrezas, en este caso sociales, tales como el modelado. Al mismo tiempo representa una herramienta complementaria al programa individualizado que se pretende diseñar, de tal modo que se pueda incidir en el problema desde diferentes angulas promoviendo la generalización y reduciendo el margen de error.

El cuarto estudio que sirvió de antecedente para la investigación fue el de Antuña (2016) que tiene por título Aprendizaje De Habilidades Sociales Y Enseñanza Específica De Interacciones Sociales En Niños Con Autismo Y Síndrome De Asperger: Respuestas Flexibles Y Emergencia De Nuevas Habilidades De Comunicación. Representa una tesis doctoral de tipo experimental, de la Universidad de Oviedo (España), que tiene por objetivo identificar variables importantes para la adquisición de habilidades sociales. Se estudió si el procedimiento utilizado promueve la generalización a situaciones diferentes de las del contexto de aprendizaje y la aparición de habilidades de reciprocidad social. La población de estudio estuvo constituida por niños de entre 5 a 7 años de los cuales un grupo presentaban un desarrollo típico y otro grupo un Trastorno Generalizado del desarrollo.

Los procesos se estudiaron primero con niños de desarrollo típico y luego se estudiaron con niños con Trastorno Generalizado del Desarrollo (Autismo y Síndrome

de Asperger) a través de la aplicación de cuatro experimentos: 1) evaluación del procedimiento propuesto con niños de desarrollo típico. 2) réplica del experimento 1 con niños diagnosticados con TDG con Síndrome de Asperger. 3) incremento de interacciones sociales y generación de lenguaje con cambio de roles en niños diagnosticados con TGD con Autismo y Síndrome de Asperger. 4) incremento de la variabilidad y generalización a más situaciones sociales en niños diagnosticados de TGD.

Los resultados de los cuatro experimentos demostraron la importancia del uso del reforzador natural en el aprendizaje de las conductas socialmente habilidosas y la efectividad de los ensayos en distintos contextos para el surgimiento de la generalización. Además se muestra un procedimiento para elaborar programas de enseñanza a niños con TEA con el que pueden aprender muchas habilidades y utilizarlas de forma variable y flexible en diferentes situaciones.

Este trabajo fue de gran relevancia para la presente investigación pues además de resaltar el déficit en la comunicación y en la interacción social como síntoma nuclear en el autismo, también advierte la capacidad de reducir tales déficits a través del aprendizaje y entrenamiento de ciertas habilidades más simples.

De igual modo además de probar la capacidad de aprendizaje de las habilidades sociales en pacientes con Autismo, también se encargó de diseñar un programa para dar cumplimiento a este planteamiento, sugiriendo técnicas, estrategias y actividades útiles para futuras investigaciones y diseños de programas bajo este mismo fin.

El siguiente trabajo que sirvió como antecedentes fue elaborado por Bonete (2013) y lleva por título Impacto Del Entrenamiento En Habilidades Interpersonales Para La Adaptación Laboral En Jóvenes Con Síndrome De Asperger. Corresponde, igual a la anterior, a una tesis doctoral de la Universidad de Granada (España), que tiene por objetivo evaluar la viabilidad y los efectos del programa SCI-Laboral en jóvenes con SA utilizando como escala de evaluación para el pretest y postest el Wisconsin Card Sorting Test-Learning Potential (WCST-LP). Se enmarca en una metodología cuasi-experimental con dos grupos de comparación no homogéneos (una muestra con

Síndrome de Asperger frente a un grupo de jóvenes de la misma edad y sexo con desarrollo normal) que permita la evaluación de competencias.

Los resultados de este trabajo demostraron que el perfil de las personas con síndrome de Asperger se presenta con claros déficits sociales y de resolución de problemas interpersonales; y en general los resultados post-tratamiento demostraron que el grupo con Síndrome de Asperger mejoró en la resolución de problemas interpersonales y en las habilidades de socialización.

Su aporte para esta investigación fue principalmente el recalcar la presencia de déficits en las interacciones sociales en las personas con TEA al describir su expresión, así como, los efectos negativos que estos generan en la adaptación y desarrollo de los individuos, haciendo especial hincapié en el fracaso dentro del entorno laboral.

Así mismo sugiere un posible modelo de programa de entrenamiento en HHSS el cual resulta efectivo en la población con TEA y señala la importancia de estudios controlados en el entrenamiento de habilidades sociales e interpersonales, y que estos al mismo tiempo logren cumplir con las exigencias acordadas para las investigaciones sobre intervenciones psicosociales.

Otro antecedente para esta investigación es el estudio de Gómez (2017) de la Universidad de Granada, denominado Inteligencia Y Comprensión Social. Relaciones Entre Coherencia Central, Habilidades Interpersonales Y Funciones Ejecutivas En Niños. Se trata de una tesis doctoral que tiene por objetivo comparar dos grupos de niños, unos con Trastorno del Espectro Autista (TEA) y otros en situación de Exclusión Social (ES) junto a un grupo de niños con desarrollo típico (DT) en las funciones ejecutivas y habilidades interpersonales. Por otro lado también se propuso entrenar ambos conjuntos de habilidades con dos programas de intervención. Considerando lo anterior se trata de una investigación de campo, comparativa y cuasi-experimental.

En el estudio 1, participaron un total de 91 niños españoles de edades comprendidas entre los 7 y 13 años, divididos en tres grupos de población diferentes: un grupo de 28 niños diagnosticados de TEA sin discapacidad intelectual o de lenguaje, un grupo de 36 niños en situación de ES, y un grupo de 27 niños con DT. En el estudio

2, participaron 61 niños de la muestra total: 27 niños del grupo DT, y 34 del grupo ES. Todos los participantes fueron evaluados con diferentes medidas de funciones ejecutivas y de habilidades interpersonales, y el grupo ES recibió los programas de entrenamiento en funciones ejecutivas y habilidades de resolución de problemas interpersonales, en diferente orden según el subgrupo.

Los resultados finales muestran, entre otras cosas, que en los grupos aparecen diferencias significativas entre las diferentes medidas de funciones ejecutivas y habilidades interpersonales, pero no en todos los casos de la forma esperada, especialmente porque el grupo TEA no presenta dificultades en ambos conjuntos de habilidades cuando se utilizan medidas de ejecución directa, pero que éstas sí aparecen cuando son evaluadas con informes de terceros, en los que padres o tutores juzgan sus habilidades; apareciendo discrepancias entre medidas.

En cuanto a la relevancia para este trabajo especial de grado se destaca el hecho de presentar un tipo de programa para trabajar las HHSS con una población con TEA, sirviendo de este modo como marco orientador en el diseño del propio programa de intervención en HHSS que se pretende elaborar, también sustenta con datos estadísticos la efectividad de los mismos.

Por otro lado facilitó la elaboración del marco teórico del presente estudio al aportar contenido teórico acerca de las HHSS y el propio déficit en la interacción social, y por supuesto del TEA.

Por otro lado se encuentra también como antecedente a Bonete, Vives, Fernández, Dolores y García (2010) y su tesis titulada Potencial De Aprendizaje Y Habilidades Sociales En Escolares Con El Trastorno De Asperger. La cual fue elaborada en la Universidad de Granada (España) y se presenta con el propósito de examinar si existe relación entre las dificultades sociales en el Síndrome de Asperger y el potencial de aprendizaje. Se comparó el rendimiento de un grupo de niños con el síndrome (n= 10, entre 11 y 16 años) y un grupo de escolares neurotípico (igualados en edad y sexo) a través de un test tradicional de inteligencia, una prueba de potencial de aprendizaje y variables sociales como son las habilidades interpersonales, la empatía y la solución de

conflictos interpersonales. En este sentido se trató de un estudio de comparativo cuasi-experimental, con dos fases una de pre-tratamiento y otra para el post-tratamiento.

Los resultados confirman las dificultades de socialización en la condición y revela las posibilidades de combinar los procedimientos de evaluación estática con la evaluación del potencial de aprendizaje para elaborar una imagen más completa del rendimiento de los niños con Síndrome de Asperger. Respecto a su potencial de aprendizaje ambos grupos muestran similar capacidad de aprendizaje en una tarea de razonamiento como es el Raven. Lo que permite descartar que una capacidad de aprendizaje limitada esté afectando a las dificultades sociales mencionadas por la literatura.

Este trabajo de grado así como los otros representa un ejemplo y una guía en la ejecución y diseño del Programa de Entrenamiento en Habilidades Sociales que el autor pretende implementar, en este caso al sugerir instrumentos de evaluación para las variables en estudio.

Bases teóricas

El Trastorno del Espectro Autista (TEA)

El TEA es un trastorno del neurodesarrollo que se define a partir de un cuadro clínico caracterizado principalmente por alteraciones en la comunicación y en las interacciones sociales así como inflexibilidad cognitiva, que genera conductas repetitivas e intereses restringidos (Camino y López, 2016). Y se dice que se define a partir de un cuadro clínico ya que en la actualidad no existe un correlato biológico exclusivo y determinante que revele la presencia de este trastorno.

Se manifiesta en los primeros años de vida y acompaña a la persona durante toda su vida, pues no existe cura para esta condición; sin embargo se han desarrollado distintas intervenciones terapéuticas y farmacológicas para reducir los niveles de apoyo generado por los déficits antes mencionados y lograr así una adaptación al medio y un cumplimiento de las exigencias sociales.

Bajo este orden de ideas el TEA se manifiesta de una forma distinta en cada individuo, lo que se ve reflejado en la cantidad de apoyo que requiere la persona para mantener un desarrollo y madurez en cada una de las áreas evolutivas y responder de forma efectiva a las demandas del ambiente.

Niveles de TEA

Después de los planteamientos, teorías y descripciones hechas por autores a lo largo de la historia, entre ellos Kanner y Asperger en los años 70, que hacían de lo que hoy se conoce como trastorno del espectro autista, una serie de condiciones distintas, con nombres, características y origen diversos. A partir del 2013, con la publicación del DSM-V, formalmente la ciencia los unifica al considerarlos partes de un mismo espectro, es decir como una misma condición con distintos grados de afectación en las distintas áreas que componen el cuadro clínico.

En base a ello, lo que antes eran condiciones diferentes hoy son niveles de funcionamiento del TEA, delimitados por el grado de apoyo que necesita según la magnitud de las deficiencias en el desarrollo que producen limitaciones en áreas específicas o limitaciones globales a nivel personal, social, académico, laboral, etc. Estos niveles según el DSM-V son:

Tabla N°1 Niveles de Gravedad del TEA

Nivel de gravedad	Comunicación social	Comportamientos restringido y repetitivo
Grado 3 “Necesita ayuda muy notable”	Las deficiencias graves de las aptitudes de comunicación social verbal y no verbal causan alteraciones graves del funcionamiento, inicio muy limitado de las interacciones sociales y respuesta mínima a la apertura social de otras personas. Por ejemplo, una	La inflexibilidad de comportamiento, la extrema dificultad de hacer frente a los cambios u otros comportamientos restringidos/ repetitivos interfieren notablemente con el

	<p>persona con pocas palabras inteligibles que raramente inicia interacción y que, cuando lo hace, realiza estrategias inhabituales sólo para cumplir con las necesidades y únicamente responde a aproximaciones sociales muy directas.</p>	<p>funcionamiento en todos los ámbitos. Ansiedad intensa/dificultad para cambiar el foco de acción.</p>
<p>Grado 2 “Necesita ayuda notable”</p>	<p>Deficiencias notables de las aptitudes de comunicación social verbal y no verbal; problemas sociales aparentes incluso con ayuda in situ; inicio limitado de interacciones sociales; y reducción de respuesta o respuestas no normales a la apertura social de otras personas. Por ejemplo, una persona que emite frases sencillas, cuya interacción se limita a intereses especiales muy concretos y que tiene una comunicación no verbal muy excéntrica.</p>	<p>La inflexibilidad de comportamiento, la dificultad de hacer frente a los cambios u otros comportamientos restringidos/repetitivos aparecen con frecuencia claramente al observador casual e interfieren con el funcionamiento en diversos contextos. Ansiedad y/o dificultad para cambiar el foco de acción.</p>
<p>Grado 1 “Necesita ayuda”</p>	<p>Sin ayuda in situ, las deficiencias en la comunicación social causan problemas importantes. Dificultad para iniciar interacciones sociales y ejemplos claros de</p>	<p>La inflexibilidad de comportamiento causa una interferencia significativa con el funcionamiento en uno</p>

	respuestas atípicas o insatisfactorias a la apertura social de otras personas. Puede parecer que tiene poco interés en las interacciones sociales. Por ejemplo, una persona que es capaz de hablar con frases completas y que establece comunicación pero cuya conversación con otras personas falla y cuyos intentos de hacer amigos son excéntricos y habitualmente sin éxito.	o más contextos. Dificultad para alternar actividades. Los problemas de organización y de planificación dificultan la autonomía.
--	--	--

Fuente: American Psychiatric Association (2014)

Síntomas Nucleares

Lorna Wing hablaba de la existencia de tres afectaciones centrales en el autismo una en la comunicación, otra en la interacción social y por último en el dominio de los intereses restringidos y/o conductas repetitivas (Herlyn, 2016) teoría que se le denominó “Triada de Wing”.

Nuevamente en las publicaciones recientes de la APA se considera la existencia de dos síntomas nucleares pues, el área social así como la del lenguaje y comunicación se funcionan, ya que ambas están intrínsecamente relacionadas considerando que el lenguaje es producto de la socialización y la socialización no será lo suficientemente eficaz sin comunicación. Por tal motivo afirma Herlyn (2016) “La razón es que desde el punto de vista de los mecanismos fisiopatológicos que explican las constelaciones sintomáticas de estos cuadros las alteraciones de la comunicación y de la interacción social se solaparían francamente”. (p.3)

Cuando se trata de deficiencias persistentes en la comunicación social y en la interacción social, el DSM-V señala que estas deben presentarse en diversos contextos

y repercutir desfavorablemente en el desenvolvimiento y adaptación del individuo en todos sus ámbitos. Algunas de estas deficiencias pueden ser: en la reciprocidad socioemocional, ya sea por evitación del contacto e interacción social o por un deseo e interés por relacionarse aunque de una manera inapropiada; en el lenguaje verbal y no verbal, incluyendo no solo alteraciones en la expresión y comprensión sino también en el componente prosódico y pragmático; en el juego imaginativo y en la comprensión de códigos sociales implícitos.

En lo concerniente a patrones restrictivos y repetitivos de comportamiento, intereses o actividades, tenemos que además de interferir en el óptimo desempeño y adaptación del niño a su ambiente, se manifiestan de la siguiente manera: movimientos o verbalizaciones estereotipadas; rigidez en la rutina; inquietud ante los cambios; formación de rituales; intereses y motivaciones restringidas; híper o hipo sensibilidad a estímulos sensoriales.

Las habilidades sociales

Las habilidades sociales (HHSS) son un constructo psicológico desarrollado y ampliamente abordado por la psicología psicodinámica, evolutiva, cognitiva, y del comportamiento. Las cuales hacen referencia a las capacidades que tienen los individuos para establecer y mantener interrelaciones exitosas.

En primer lugar para comprender a profundidad de que se tratan las habilidades sociales vale la pena descomponer y analizar el término. Cuando se habla de habilidad se está haciendo referencia a destreza o maestría, es decir no es solo hacer algo sino hacerlo bien. Por otro lado, como señalan Peñafiel y Serrano (2010) “El término habilidad se emplea para destacar que la competencia social no es un rasgo de la personalidad, sino un conjunto de respuestas específicas asociadas a determinadas clases de estímulos que son adquiridas mediante procesos de aprendizaje” (p.10) en otras palabras las habilidades se manejan en el plano de lo adquirido y perfeccionado, por tanto en lo que puede ser aprendido.

En cuanto al término social tiene que ver con el Yo en relación con el Otro, con la cultura, con lo interpersonal. De tal manera que, según plantea Peñafiel y Serrano

(2010), las HHSS hacen referencia a “las conductas o destrezas sociales específicas, requeridas para ejecutar competentemente una tarea de índole interpersonal (por ejemplo, hacer amigos)” (p.10). O como plantea Caballo (1993):

La conducta socialmente habilidosa es ese conjunto de conductas emitidas por un individuo en un contexto interpersonal que expresa los sentimientos, actitudes, deseos, opiniones o derechos de ese individuo de un modo adecuado a la situación, respetando esas conductas en los demás y que, generalmente, resuelve los problemas inmediatos de la situación mientras minimiza la probabilidad de futuros problemas (p.22).

En este orden de ideas considerando la cita de Caballo se pueden apreciar tres afirmaciones en relación a las HHSS:

La primera es que se trata de repertorios conductuales como forma de expresión de esa capacidad para establecer una relación con el otro. Conductas claro esta tanto explícitas como implícitas, que son producto de procesos mentales complejos como la inteligencia la atención conjunta, la empatía, la asertividad, el autocontrol, etc. que si bien no son percibidos a simple vista están allí implicados.

La segunda es que son entendidas como la capacidad de responder adaptativamente a los códigos y exigencias culturales, de tal forma que la sociedad en la que se desenvuelve el sujeto lo acepte. Por ello Combs y Slaby (1977) definen las habilidades sociales como “la capacidad para interactuar con los demás en un contexto social dado de un modo determinado que es aceptado o valorado socialmente y, al mismo tiempo, personalmente beneficioso, mutuamente beneficioso, o principalmente beneficioso para los demás” (p.15).

Y la tercera es que su expresión, como también lo señala la cita anterior, genera beneficios. Por ello Rinn y Marke (1979) plantean:

Este repertorio actúa como un mecanismo a través del cual los niños inciden en su medio ambiente obteniendo, suprimiendo o evitando consecuencias deseadas y no deseadas en la esfera social... En la medida en que tienen éxito para obtener las consecuencias deseadas y evitar o escapar de las no deseadas sin causar dolor a los demás, se considera que tienen habilidades sociales (p.23).

En conclusión si en su ejecución la conducta no logra satisfacer al propio sujeto y a su entorno no estaríamos ante una habilidad social.

Características

Tomando en consideración lo antes expuesto y lo descrito por Peñafiel y Serrano en su libro Habilidades sociales se pueden establecer una serie de características indispensables en lo tocante a las habilidades sociales, estas son:

- Son conductas.
- Se adquirieren principalmente a través del aprendizaje.
- Su existencia, manifestación y éxito variara según el entorno interpersonal en el que se desarrolle la persona.
- Se compone de elementos manifiestos como las respuestas motoras y verbales, así como de elementos no tan evidentes como los procesos afectivos y cognitivos.
- Son un tipo de respuesta ante situaciones específica. Respuesta, cabe acotar, que tiene la particularidad de ser acertada o apropiada.
- Se expresan en contextos interpersonales, es decir se dan siempre con relación a un otro. Lo que implica que debe estar presente más de una persona para que la conducta tenga lugar.

Elementos que conforman las Habilidades sociales

Un único repertorio conductual, eficaz a nivel social, hasta los momentos no está estipulado, en primera instancia porque una conducta será exitosa en términos sociales dependiendo de la cultura, de la situación, de las intenciones, incluso de la edad del emisor y del receptor, entre otras variables contextuales.

En segunda instancia, como señalamos anteriormente, porque las modalidades de respuesta que componen las habilidades sociales pueden ser manifiestas y encubiertas, por lo que hasta los momentos son pocos los estudios que se encargan de integrar cada una de ellas, especialmente porque las metodologías con que los investigan son opuestas respondiendo algunas a un enfoque objetivo y otras a uno

subjetivo, o como mencionaba Caballo concibiéndolos por categorías molares o moleculares.

Caballo (1993) “este análisis a dos niveles ha sido una fuente de considerable confusión sobre que se deberá evaluar concretamente... algunos de los investigadores han obtenido evaluaciones de las categorías globales, otros han medido componentes específicos, y otros han evaluado los dos” (p.16). En este sentido no se ha llegado a un consenso entre autores. Lo que sí está claro por otro lado es que a grandes rasgos las habilidades sociales se componen de elementos conductuales observables, elementos encubiertos tales como los procesos cognitivos y afectivos, así como de elementos fisiológicos.

Conductas manifiestas:

Como su nombre lo indica son respuestas conductuales que pueden ser fácilmente percibidas. Entre ellas según Caballo (1993) considerando la “frecuencia de los componentes conductuales empleados en 90 estudios sobre habilidades desde 1970 a1986” (p.13), se encuentran las no verbales como por ejemplo miradas, los gestos, la postura, la latencia de la respuesta, la apariencia personal, los movimientos de manos y de piernas, entre otros; las paralingüísticas entre ellas la voz, el tiempo del habla y la fluidez del habla; las verbales como iniciar una conversación, mantenerla, el manejo de distintos contenidos como el humor, las peticiones, las negaciones, los reforzadores, etc.

Componentes cognitivos

Son aquellos procesos que se ponen en marcha en el momento de la interacción con otros y que su presencia facilita el éxito del encuentro. Son respuestas encubiertas pues se llevan a cabo en el plano de lo mental pero tienen repercusión en el campo, en este caso, social. Algunos de estos procesos son percepciones sobre ambientes de comunicación, conocimiento de la conducta habilidosa, conocimiento de las costumbres, empatía, conocimiento para la toma de decisiones y la resolución de problemas, habilidad en el procesamiento de la información, creencias irracionales, expectativas, planes de autorregulación, entre otros (Peñafiel y Serrano, 2010).

Respuestas fisiológicas:

Guardan relación con las reacciones orgánicas involucradas antes, durante y después de una situación social, y que son indispensables para el éxito o fracaso interpersonal. Estas serían el ritmo cardíaco, el flujo y presión sanguínea, las respuestas electrodermales, la respiración etc. (Caballo,1993).

Cabe acotar que esta forma de visualizar las habilidades sociales es meramente didáctica ya que, como todo en el ser humano, se da de manera holística, en este sentido la manifestación de cada uno de los componentes de las HHSS (conductas manifiesta, procesos cognitivos subyacentes y respuesta fisiológica.) guardan relación entre sí y se expresan de manera integral. Por ello acota Evans (1986) “lo motor, lo fisiológico y lo cognitivo conforman un sistema de relaciones interdependientes” (p.41).

Tipos de Habilidades sociales

Partiendo del conocimiento expuesto tenemos que las habilidades sociales según se pueden clasificar dependiendo del componente mayormente desarrollado (Peñañiel y Serrano 2010), de tal modo se encuentran:

- Destrezas Cognitivas: Relacionadas con el pensamiento. Por ejemplo: Identificación de necesidades, preferencias, gustos y deseos en uno mismo y en los demás; Identificación y discriminación de conductas socialmente deseables; Habilidad de resolución de problemas mediante el uso de pensamiento alternativo, consecuencial y relacional; Autorregulación por medio del auto-refuerzo y el autocastigo; Identificación de estados de ánimo en uno mismo y en los demás.
- Destrezas Emocionales: Relacionadas con el sentir. Por ejemplo la identificación y expresión de ira, tristeza, desagrado y alegría
- Destrezas Instrumentales: Tienen una utilidad. Y requieren de la acción. Como las conductas verbales, las no verbales, o aquellas que son alternativas a la agresión o a la sumisión (Alternativas a la agresión, rechazo de provocaciones, negociación en conflictos, entre otros.)

Importancia de las Habilidades Sociales

El hombre como ya se ha dicho en numerosas oportunidades es un ser social por naturaleza, lo que significa que tiene la necesidad de contactar y comunicarse con el otro, principalmente para hacer intercambios beneficiosos. Sin embargo para que esta interrelación se presente de manera efectiva se debe contar con una serie de habilidades que si bien algunas son innatas (como el temperamento) muchas son aprendidas.

Las habilidades sociales permiten al sujeto expresar sentimientos e ideas, forjar vínculos con otros, generar una red de apoyo y como plantea Michelson, Sugai, Wood y Kazdin (1987) “permiten que el niño y el adolescente asimilen los papeles y las normas sociales” (p.7). Por consiguiente un déficit en las mismas acarrea graves consecuencias en la adaptación al entorno y en el bienestar psíquico y afectivo de la persona.

Lacunza y Contini (2009) “Distintos son los estudios que señalan que las HHSS inciden en la autoestima, en la adopción de roles, en la autorregulación del comportamiento y en el rendimiento académico, entre otros aspectos, tanto en la infancia como en la vida adulta” (p.22). En este sentido en niños y adolescentes la adquisición temprana de las HHSS se vuelve crucial para alcanzar un adecuado desarrollo en distintas áreas vitales como la escolar, laboral, la filial y la familiar.

Siguiendo con Lacunza y Contini (2011) se destaca que “Está comprobado que aquellos niños y/o adolescentes que muestran dificultades en relacionarse o en la aceptación por sus compañeros del aula, tienden a presentar problemas a largo plazo vinculados con la deserción escolar, los comportamientos violentos y las perturbaciones psicopatológicas en la vida” (p.18) por tal motivo las repercusiones del déficit en HHSS se proyectan en el tiempo y superan la salud mental.

Sobre este respecto Mohamed, Mohamed y Seijo (2005) expresan que:

En algunas situaciones, el sujeto se siente bloqueado, ansioso o tiene una necesidad imperiosa de evitar esa situación incómoda para él, en este caso estos problemas rompen la relación que se iba a establecer y como consecuencia no existe ningún tipo de relación interpersonal y no se efectúa dicho comportamiento. (p.11).

Concluyendo así que la irrupción de comportamientos anómalos (agresivos o pasivos) y trastornos mentales como la depresión y la ansiedad serán constantes a lo largo de la vida gracias a estos fracasos, desencadenando a la vez un círculo vicioso en el que tanto trastorno emergente como déficit en HHSS se refuerzan mutuamente.

Formas como se trabajan las Habilidades Sociales

El ser humano como parte de sus características intrínsecas naturales no se mantiene siempre igual, evoluciona, se desarrolla, se transforma y lo logra en todas sus áreas que lo componen. Las HHSS como uno de los tantos constructos psicológicos presentes en la persona tienen la propiedad de cambiar.

Como se señaló en apartados anteriores las habilidades sociales responden a la teoría del aprendizaje, ya que así como se instauran a través de este también pueden ser modificadas por el mismo. Al respecto señala Lacunza (2012) parafraseando a Feuerstein, Rand y Hoffman (1979) “La enseñanza de las habilidades sociales se fundamenta en modelos teóricos que sostienen la capacidad de aprender que tiene todo sujeto” (p.2) Es por ello que toda intervención dirigida a las habilidades sociales de las personas se fundamenta sobre las bases de la teoría del aprendizaje, pero en este caso específicamente al aprendizaje social, debido a que es en este plano donde se desarrollan las destrezas necesarias para adaptarse de manera exitosa.

Ahora bien cuando se trata de decidir el qué de la intervención, en este caso el qué enseñar, el tratamiento sobre las HHSS empieza a diversificarse pues se deben de tomar en cuenta las características de la población (si presentan algún trastorno mental o no), cuales son los problemas específicos que posee asociados a las HHSS (poco interés para socializar, fallas en la empatía, agresividad, escasa asertividad, entre otros), la edad y el contexto sociocultural. (Michelson, Sugai, Wood y Kazdin 1987).

Por otro lado cuando se busca responder al cómo, las intervenciones mayormente se unifican por lo antes expuesto, es decir las HHSS pueden cambiar y cambian porque son aprendidas. Partiendo de esta perspectiva las intervenciones sobre las HHSS se corresponden con procedimientos de enseñanza.

Es por eso que los entrenamientos en habilidades sociales son experiencias de aprendizajes que consisten fundamentalmente en observar un modelo de conductas adecuadas, practicar dichas conductas, corregir aquellas conductas disfuncionales, perfeccionar las ejecuciones correctas, reforzar aquellas ejecuciones adecuadas y practicar dichas conductas en situaciones variadas y reales. (García-Vera, Sanz y Gil, 1998)

Técnicas implementadas en el abordaje de las habilidades sociales

Los problemas de HHSS fueron asumidos bajo dos modelos teóricos uno era el que interpretaba las causas del problema a partir de un déficit de habilidades específicas y el otro consideraba que el origen del problema eran estados emocionales y cognitivos que inhibían el repertorio de HHSS que todo sujeto tenía por sí.

Sin embargo la experiencia y los datos científicos han demostrado que independientemente de que el origen sea uno u otro (de hecho actualmente se sabe que ambos modelos no son mutuamente excluyentes sino complementarios) o que uno tenga mayor peso que otro, la enseñanza de HHSS específicas mejoran el déficit e incluso favorecen la reducción de los estados emocionales y cognitivos negativos debido a que como el ser humano es una totalidad, las conductas influyen en las emociones y cogniciones y viceversa. Michelson, Sugai, Wood y Kazdin (1987) “el desarrollo de repertorios de respuestas específicas puede superar tanto las inhibiciones como los déficits de respuestas específicas” (p.52)

El hecho de enseñar respuestas específicas no significa exclusivamente conductas sino también cogniciones, es por esto que las técnicas implementadas en las intervenciones de las HHSS son tanto cognitivas como conductuales. Algunas de las técnicas de enseñanza mayormente implementadas son (Monjas 2002, Caballo 1993, Michelson, Sugai, Wood y Kazdin, 1987):

Instrucción verbal: implica la expresión verbal por parte del terapeuta para indicar, explicar, pedir, preguntar, ejemplificar o definir una conducta (Monjas, 2002). Esta expresión cabe destacar no es unilateral pues lo que se busca con ella es la discusión y reflexión por parte del aprendiz acerca de la importancia de la habilidad a aprender.

Entrenamiento autoinstruccional: consiste en la implementación de la expresión verbal propia como guía en la ejecución de la destreza aprendida. Monjas (2002) “Representan las verbalizaciones que cada uno se dice a si mismo cuando afronta distintas tareas o problemas” (p.76). Se procura con esta técnica que el sujeto a través del lenguaje sea capaz de regular y planificar su accionar. La autoinstrucción inicialmente suele ser en voz alta pero progresivamente debe ser encubierto, es decir que solo ocurra en el plano mental (dialogo interno).

Modelado: Esta técnica consiste en la exposición de un modelo el cual ejecuta la acción requerida (por ser exitosa) para que a través del aprendizaje observacional el sujeto conozca las respuestas necesarias para lograr su objetivo y las repita en el contexto apropiado. En el ámbito de las HHSS esta técnica se ha implementado con el apoyo de videos, imágenes, títeres y actuaciones de los propios terapeutas u otros compañeros (pares) que se reclutan para apoyar en la intervención.

El modelado suele ser más efectivo cuando el sujeto que sirve como modelo se parece al observador, cuando el observador le agrada el modelo o lo admira; cuando se hace distintas demostraciones en distintos momentos y variando incluso al propio modelo; cuando las demostraciones son precisas y concisas, con suficientes detalle para comprenderlas además de ser presentadas de manera secuencial considerando el nivel de dificultad; cuando el observador ensaya las demostraciones una vez ejecutadas (Michelson, Sugai, Wood y Kazdin, 1987; Monjas, 2002)

Reforzamiento: Implica el suministrar al sujeto un estímulo agradable tras haber ejecutado la conducta esperada, con el objeto de que la tasa de frecuencia de la conducta aumente con la intención de obtener el mismo reforzamiento. Este estímulo puede ser social (un elogio, un abrazo, aplausos, una sonrisa, palmadas, etc.), material (un dulce, un juguete, la pc, el teléfono, la tv, etc.) o una actividad (salir a manejar bicicleta, jugar Nintendo, ir al cine, etc).

Generalmente el reforzamiento suele ser mixto pues se implementan al mismo tiempo distintos reforzadores. Cabe destacar que de manera natural las conductas

socialmente habilidosas generan consecuencias que son reforzantes en sí misma como la atención, aceptación y aprobación del grupo.

Los elementos a considerar para que el reforzamiento sea efectivo son: procurar que la consecuencia tras la emisión de la conducta apropiada sea realmente reforzante para el sujeto; que al iniciar la enseñanza en las habilidades sociales los reforzamientos sean inmediatos; que con el paso del tiempo su presentación sea más demorada o intermitente; que cuando la habilidad sea compleja se divida en otras más sencilla y se refuercen sus aproximaciones; que ante la presencia de pares es importante el refuerzo de estos para con el aprendiz, así mismo el autoreforzo que implica la toma de conciencia y reconocimiento de cada pequeño logro.

Moldeamiento: consiste en dividir una conducta compleja por otra más sencilla y reforzar cada pequeña aproximación de manera sucesiva.

Práctica: tiene que ver con el ensayo de las conductas enseñadas hasta integrarla en el repertorio conductual de la persona, de tal manera que el sujeto la ejecute apropiadamente en el contexto pertinente. Estos ensayos pueden ser en un contexto simulado (Role-Playing) o en situaciones cotidianas donde sea pertinente poner en práctica lo aprendido (práctica oportuna) de tal manera que se genere la generalización más allá del espacio de entrenamiento.

Retroalimentación: consiste en informar al aprendiz de sus aciertos y desaciertos tras la ejecución de la conducta enseñada con la intención de que sea consciente de lo que debe continuar haciendo, lo que no y lo que debe reforzar. Por esta razón este reporte se acompaña de recomendaciones, nuevos modelados e indicaciones para que el sujeto corrija su accionar. La retroalimentación puede ser emitida por el entrenador en HHSS, los pares que fungen como coterapeutas y por el resto de personas que pudiera estar observando la escena.

Tareas o deberes: consiste en la asignación de actividades que el sujeto debe realizar en otros contextos fuera del espacio terapéutico donde ponga en práctica lo aprendido. Su objetivo principal es fomentar la generalización de las destrezas adquiridas en ambientes naturales más cotidianos para el aprendiz. Los criterios a

seguir para que esta técnica sea efectiva son: procurar especificar claramente lo que se espera del sujeto (qué, cómo, dónde, cuándo, con quién); deben ser personalizados es decir ajustarse a las posibilidades, necesidades y características del aprendiz, así como de sus capacidades para garantizar la motivación, utilidad y éxito.

Deben también procurar responder positivamente a necesidades del propio sujeto y de su entorno para que su ejecución sea naturalmente reforzante; han de ser revisadas en la próxima sesión de intervención a través de un informe o reporte hecho por el aprendiz, el cual tras ser revisado y discutido generara una retroalimentación.

Las HHSS y el Trastorno del Espectro Autista (TEA)

Ha quedado claro que las HHSS hacen referencias a conductas que son mayormente aprendidas, entonces por lógica una pobre estimulación ambiental reduce las posibilidades de adquirir dichas destrezas, sin embargo, teniendo esto en consideración existen ciertas condiciones y trastornos mentales que presentan disfunciones a nivel orgánico que limitan las capacidades del sujeto para captar naturalmente dichas estimulaciones, por lo que se requiere de un esfuerzo y apoyo voluntario por parte del entorno para lograr que este aprendizaje tenga lugar.

Una de estas condiciones es el TEA que se caracteriza como bien se señala en el CIE-10 y el DSM-V por una alteración en la comunicación, en el pensamiento, en el comportamiento, en los intereses, en el procesamiento sensorial, y en el funcionamiento y desarrollo social. Entre esta serie de síntomas Lorna Wing planteaba que habían tres que constituían el núcleo del espectro, y uno de ellos era justamente las deficiencias en la interacción social. A propósito de ello además señalaba Wing (1998) “Éste es el aspecto de los trastornos autistas que origina a los padres más dolores de cabeza y más sentimientos de inadecuación y culpa, totalmente inmerecido” (p.106), pues no solo se ven afectadas las interacciones con los otros sino también con los mismos progenitores y cuidadores.

Galán (2007) “Una de las principales limitaciones que las personas con autismo padecen es una gran incapacidad para demostrar sus sentimientos, pensamientos, ideas y emociones de forma oral o escrita, y forzosamente tienen que ser interpretadas

por los demás” (p.5) además de una dificultad para desarrollar juego cooperativo y conductas prosociales.

Actualmente se han desarrollado investigaciones a nivel neuropsicológico, que en complemento con los planteamientos psicodinámicas, han dado con teorías que explican a fondo y detalladamente las raíces de este déficit, entre ellas la teoría de la intersubjetividad, de las neuronas espejo, de la mente, de la atención conjunta, del cerebro masculino, entre otras.

En estas se concuerda que el inicio de este problema se encuentra en la infancia, pues existen procesos que se gestan en esta etapa y que evolucionan en otros más complejos a medida que pasa el tiempo, y en el caso de estas condiciones no se presentan con el ritmo y secuencia esperada. Klinger y Dawson (2006) “Para los niños con autismo, es muy probable que su discapacidad les impida beneficiarse de la tendencia natural de sus cuidadores a guiarles a través de las secuencias del desarrollo” (p.24).

Bajo este panorama comenta Attwood (2002) “las intervenciones sociales han sido un punto fuerte en el tratamiento con personas con TEA” (p.56). Y hoy por hoy se asumen como parten de la intervención temprana necesaria para el logro de la autonomía y la adaptación al medio de esta población.

El entrenamiento en habilidades sociales en estos casos se ha centrado especialmente en atacar el problema de la evitación del contacto, la comprensión de códigos y normas sociales, la ceguera mental, la pasividad y la inflexibilidad de intereses. Al generar estrategias Klinger y Dawson (2006) “que incluya comunicación verbal y no verbal, contingencia, mirada social, toma de turnos, imitación y atención conjunta en niños con autismo” (p.4). Para su ejecución se han diseñado programas de atención grupal, individualizada o multimodal; que involucran al propio paciente y a su familia, respetando y reforzando la naturaleza de enseñanza original de las HHSS.

Bases legales

Carta Magna:

Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (1999)

En sus artículos 3, 20, 21, 46, 58, 78, 79, 81, 83, 102, 103, 109, 110, 132 donde estipula los derechos de todo venezolano especialmente en materia de educación, de trabajo, de salud, de inclusión e integración, así como resalta sus deberes como ciudadanos a formar parte activa en la construcción social. Por lo que se sustenta la necesidad de generar estudios científicos que contribuyan al cumplimiento de cada una de estas estipulaciones.

Ley Orgánica y Decreto de Urgencia:

Ley orgánica del niño niña y adolescente (2015)

Como la población de estudio se trata de niños esta ley no puede dejar de formar parte de los antecedentes legales, pues rescata una vez más los derechos y deberes del ciudadano venezolano, pero esta vez exclusivamente centrados en esta etapa evolutiva, con miras a garantizar su bienestar tengan alguna discapacidad o no. Algunos de los artículos que respaldan lo planteado son el 29, 41, 43 y 61.

Ley para las Personas con Discapacidad (2007)

Con sus artículos 8, 10, 11, 12, 16, 17 pues así como sustentan y complementan los derechos y deberes dictados en la carta magna, también hacen alusión específica a la atención integral que se merecen las personas con alguna discapacidad, incluyéndose aquí el TEA. Por tal motivo la creación de un programa que intervenga en las debilidades sociales que presenta esta población forma parte de ese tratamiento integral. También rescatan la idea de prevención y a la formación como parte de esta acción, ya que permite el empoderamiento de los sujetos al dotarlos de habilidades que favorecen la adaptación y el cumplimiento de las exigencias sociales y culturales.

Ley Orgánica de Educación (2009)

En sus artículos 3 y 15 los cuales plantean la importancia de la formación y capacitación integral para todos sin excepción, siguiendo unos objetivos que entre ellos

destaca la felicidad y responsabilidad social. Si las personas no logran establecer relaciones exitosas cómo podrían alcanzar esos objetivos. Este estudio busca justamente capacitar a los niños de herramientas que le permitan ser exitosos socialmente o al menos reducir la posibilidad de fracasar en su intento por formar parte de la sociedad.

Ley del ejercicio de la psicología (1978)

Por su artículo 2 donde se ve reflejada la labor del psicólogo y entre ellas esta no solo la intervención para procurar la salud mental sino también la función de investigador de la conducta humana. Donde este tipo de trabajos responde a ese llamado de ley al fortalecimiento de esta ciencia.

CAPITULO III. MARCO METODOLOGICO

Tipo y Diseño de Investigación

Una vez establecido el marco teórico que permite la aproximación conceptual del objeto de estudio, a continuación se procederá a describir la forma en la cual se abordara dicho objeto, es decir el procedimiento a seguir para lograr contrastar la teoría con la realidad.

Considerando el fin intrínseco por el que se lleva a cabo este estudio científico el cual no es más que solucionar un problema práctico y su posibilidad de aplicación, se trata entonces de una investigación de tipo aplicada puesto que está orientada a recolectar información que servirá de insumo para dar lugar a la acción (Sabino, 1994). Acción que ira en beneficio del desarrollo integral del país (Valarino, Yáber y Cemborain, 2010) especialmente en materia científica y social. En este sentido se

caracteriza a su vez por ser una investigación aplicada de desarrollo ya que pretende diseñar y generar soluciones a partir de una indagación de necesidades.

De igual modo considerando el estado del conocimiento alrededor del problema científico en cuestión y por tanto el alcance de los resultados que se obtendrán responde a un nivel de investigación explicativo puesto que como señala Jiménez (1998) “Parten de problemas bien identificados en los cuales es necesario el conocimiento de relaciones causa- efecto... En el área de la investigación clínica los estudios explicativos, experimentales por excelencia, son los llamados ensayos clínicos; estudios especialmente concebidos para la evaluación comparativa de procedimientos terapéuticos” (p.13)

Por otra parte posee los rasgos propios de un estudio de caso único con diseño experimental ya que como indica Wainer (2012) “En todos ellos se realiza un control y manipulación de las variables independientes, así como una evaluación de los rendimientos en las diferentes condiciones y a lo largo del tiempo”. Es decir que tiene como objetivo además de la evaluación de un fenómeno (en este caso un constructo psicológico denominado HHSS) su intervención, para posteriormente analizar los resultados generados, sobre una población que además tiene la particularidad de que puede estar constituida por uno o más sujetos que representan el caso en sí mismo, por ejemplo un paciente o una familia. Cabe destacar que también se caracterizan por el registro sucesivo, ya sean sesiones, días, o semanas, de la conducta de un individuo o grupo pequeño, antes, durante, y en algunos casos, después de un tratamiento. (Kratowill, 1992).

Este tipo de estudios se ha implementado a lo largo de la historia de la psicología como ciencia y ha contribuido en su consolidación pues ha permitido la aparición y validación de teorías e hipótesis. Como bien señala Wainer (2012) “permite realizar predicciones acerca del comportamiento, realizar réplicas y establecer relaciones de orden causal”. (p.218) Es por esto que el campo que se ha visto más favorecido y que implementa por ende con mayor frecuencia este tipo de investigación es la psicología clínica y dentro de esta el área de evaluación de procesos y resultados de tratamientos

que es justamente lo que se pretende en el presente trabajo de investigación, generar un tratamiento para un niño y comprobar su efectividad.

Población y muestra

Para Balestrini (1998, cit. en Véliz, 2010) se entiende por población “cualquier conjunto de elementos de los que se quiere conocer o investigar, alguna o algunas de sus características” (p. 122). Considerando lo anterior en esta investigación la población de estudio está constituida por un niño de 10 años cursante del 4to grado de educación básica, quien fue previamente diagnosticado con TEA Grado 1 sin déficit intelectual acompañante ni alteración en el lenguaje; que asiste a tratamiento psicológico en el Servicios Psicoeducativo Marimba.

Técnicas e instrumentos de recolección de información

Para Arias (2006) “las técnicas de recolección de datos, son las distintas formas de obtener una información, que se quiere hallar para estudiar las causas de un fenómeno”. Considerando lo anterior para este TEG se implementaron como técnicas la observación y como instrumentos el cuestionario.

Lacasella (2000), expone que “el instrumento científico por excelencia es la observación y puede tener varios significados, según se le defina y según el empleo que se haga de la misma” (p. 31). Por otro Kerlinger (2002) señala que “el método de observación y recolección de datos más utilizado en las ciencias del comportamiento es el de las pruebas y escalas” (p.645).

Las pruebas la define Kerlinger (2002) como un procedimiento sistemático en el que se presenta a los individuos un conjunto de estímulos contruidos a los cuales responden. Las respuestas permiten que quien realiza la prueba asigne a los examinados valores numéricos o conjuntos de valores numéricos, a partir de los cuales se pueden realizar inferencias sobre si el examinado posee aquello que se supone que la prueba está midiendo” (p.633)

Para esta investigación se generaron dos cuestionarios, uno de autoinforme y otro dirigido a los padres y docentes; partiendo de una revisión bibliográfica (Caballo y Co., 2017; Caballo, 2009; Eceiza, Arrieta y Goñi, 2008; Monjas, 2002; Michelson, L., Sugai, D., Wood, R. y Kazdin, A., 1987) y de la revisión clínica de 4 expertos, 3 en el área de la psicología especialistas además en el abordaje de personas con TEA y 1 metodólogo.

Estos cuestionarios están orientados a recabar información sobre las habilidades sociales del caso de estudio a través de una serie de afirmaciones que se distribuyen en 11 dimensiones o destrezas, entre ellas: 1) habilidad conversacional, 2) expresar opinión personal, 3) expresar y recibir sentimientos positivos 4) expresar desagrado o disgusto, 5) hacer y rechazar peticiones, 6) defensa de los derechos, 7) afrontar las críticas, 8) resolución de conflictos, 9) habilidades sociales no verbales, 10) interacción con estatus diferentes e 11) interacción en grupo. La respuesta a cada ítem se realiza en una escala de tipo Likert, puntuando desde 1 (“Nunca”) hasta 5 (“Siempre”) cuando se trata de ítems directos y 1 (“Siempre”) hasta 5 (“Nunca”) en lo que respecta a ítems inversos.

Procedimiento para el análisis de datos

Una vez codificados los datos se procedió a su tabulación, es decir a la ordenación sistemática en tablas, y presentación de manera gráfica, para facilitar la siguiente fase de interpretación y explicación de los resultados. Este procedimiento gráfico de presentación de la información permite como apunta Wainer (1992) no solo presentar datos sino advertir relaciones y descubrir estructuras.

El análisis de datos es el precedente para la actividad de interpretación. La interpretación se realiza en términos de los resultados de la investigación. Esta actividad consiste en establecer inferencias sobre las relaciones entre las variables estudiadas para extraer conclusiones y recomendaciones (Kerlinger, 1982).

Tabla N°2 Operacionalización de variables

Obj. General: Desarrollar un programa de intervención en habilidades sociales para un niño con TEA que asiste al Servicio Psicoeducativo Marimba en el periodo 2017-2018						
Objetivos	Definición	Definición	dimension	indicadores	Fuent.	Instru

específicos	nominal	teórica	es		De Inf.	mento
Identificar el nivel de habilidades sociales en un niño con TEA previo que asiste al Servicio Psicoeducativo Marimba en el periodo 2017-2018	Habilidades sociales	Caballo (1993) “La conducta socialmente habilidosa es ese conjunto de conductas emitidas por un individuo en un contexto interpersonal que expresa los sentimientos, actitudes, deseos, opiniones o derechos de ese individuo de un modo adecuado a la situación, respetando esas conductas en los demás y que, generalmente , resuelve los problemas inmediatos de la situación mientras minimiza la probabilidad de futuros problemas (p.7).	Aspectos conductuales Aspectos cognitivos Aspectos emocionales Aspectos fisiológicos	Habilidades conversacionales Expresión de amor, agrado y afecto / Hacer y recibir cumplidos Expresión de malestar, desagrado o disgusto Hacer y rechazar peticiones Defensa de los derechos Resolución de conflictos Afrontar las críticas Expresión de opinión personal Habilidades sociales no verbales Interacción con estatus diferentes Interactuar en grupo	El Niño Los Padres El Docente	Cuestionario de autoinforme Cuestionario para padres y docentes Cuestionario para padres y docentes

<p>Diseñar un programa de entrenamiento en habilidades sociales sobre la base de las necesidades detectadas.</p>	<p>programa de entrenamiento en habilidades sociales</p>	<p>Monjas (2003) "Es una estrategia de entrenamiento o y enseñanza en la que se plantean un conjunto de técnicas conductuales y cognitivas enfocadas a adquirir aquellas conductas socialmente efectivas que el sujeto no tiene en su repertorio y también a modificar las conductas de relación interpersonal que el sujeto posee pero que son inadecuadas". (p.50)</p>	<p>Aspectos conductuales Aspectos cognitivos Aspectos emocionales Aspectos fisiológicos</p>	<p>Habilidades conversacionales Expresión de amor, agrado y afecto / Hacer y recibir cumplidos Expresión de malestar, desagrado o disgusto Hacer y rechazar peticiones Defensa de los derechos Resolución de conflictos Afrontar las críticas Expresión de opinión personal Habilidades sociales no verbales Interacción con estatus diferentes Interactuar en grupo</p>	<p>Especialistas Bibliografía</p>	<p>Pre test</p>
--	--	--	---	--	---------------------------------------	-----------------

<p>Aplicar el programa de entrenamiento en habilidades sociales a los niños con TEA que asisten al Servicio Psicoeducativo Marimba en el periodo 2017-2018.</p>	<p>programa de entrenamiento en habilidades sociales</p>	<p>Monjas (2003) "Es una estrategia de entrenamiento o y enseñanza en la que se plantean un conjunto de técnicas conductuales y cognitivas enfocadas a adquirir aquellas conductas socialmente efectivas que el sujeto no tiene en su repertorio y también a modificar las conductas de relación interpersonal que el sujeto posee pero que son inadecuadas". (p.50)</p>	<p>Aspectos conductuales Aspectos cognitivos Aspectos emocionales Aspectos fisiológicos</p>	<p>Habilidades conversacionales Expresión de amor, agrado y afecto / Hacer y recibir cumplidos Expresión de malestar, desagrado o disgusto Hacer y rechazar peticiones Defensa de los derechos Resolución de conflictos Afrontar las críticas Expresión de opinión personal Habilidades sociales no verbales Interacción con estatus diferentes Interactuar en grupo</p>	<p>Especialistas Bibliografía</p>	
---	--	--	---	--	---------------------------------------	--

<p>Verificar la eficacia del programa de entrenamiento en habilidades sociales para niños con TEA que asisten al Servicio Psicoeducativo Marimba en el periodo 2017-2018.</p>	<p>programa de entrenamiento en habilidades sociales</p>	<p>Monjas (2003) "Es una estrategia de entrenamiento o enseñanza en la que se plantean un conjunto de técnicas conductuales y cognitivas enfocadas a adquirir aquellas conductas socialmente efectivas que el sujeto no tiene en su repertorio y también a modificar las conductas de relación interpersonal que el sujeto posee pero que son inadecuadas". (p.50)</p>	<p>Aspectos conductuales Aspectos cognitivos Aspectos emocionales Aspectos fisiológicos</p>	<p>Habilidades conversacionales Expresión de amor, agrado y afecto / Hacer y recibir cumplidos Expresión de malestar, desagrado o disgusto Hacer y rechazar peticiones Defensa de los derechos Resolución de conflictos Afrontar las críticas Expresión de opinión personal Habilidades sociales no verbales Interacción con estatus diferentes Interactuar en grupo</p>	<p>Especialistas Bibliografía</p>	<p>Post test</p>
---	--	--	---	--	---------------------------------------	------------------

Fuente: López (2018)

CAPITULO IV. PRESENTACION Y ANÁLISIS DE DATOS

En el presente capítulo se procede a analizar los resultados obtenidos con los instrumentos aplicados al niño con TEA que representa el caso de estudio, así como a su representante y docente a través del cuestionario de autoinforme y el Cuestionario de Habilidades Sociales para Padres y Docentes construidos en la presente investigación. De igual modo se analizan los hallazgos adquiridos de los guiones sociales elaborados como parte de las tareas del programa, diseñados con la intención de sondear los avances de la intervención y generar una retroalimentación con el niño tras trabajar una determinada habilidad. Todo esto se logra a través de un análisis estadístico descriptivo que permitirá conocer el comportamiento de la distribución de los resultados, cuantitativa y cualitativamente.

Hurtado (2006) señala que “el propósito del análisis es aplicar un conjunto de estrategias y técnicas que le permiten al investigador obtener el conocimiento que estaba buscando, a partir del adecuado tratamiento de los datos recogidos” (p.181). Es decir, es el procedimiento que permitirá dar respuesta a las interrogantes, hipótesis y objetivos que motivaron la investigación.

A continuación conforme a lo establecido por los objetivos específicos se expondrán, en tablas de distribución de frecuencia simple, los resultados correspondientes a las variables de estudio y sus dimensiones, es decir se expondrán los cambios gestados en el caso de estudio tras la aplicación del programa:

Tabla N° 3 Resultados del pretest del Cuestionario de Habilidades Sociales De Autoinforme para Niños.

Dimensiones	Items	Puntaje Bruto	total
Habilidades Conversacionales	Ítem 1	2	11
	Item 2	2	
	Item 3	1	
	Item 4	2	
	Item 5	2	
	Item 6	2	

Expresar y recibir amor, agrado y afecto	Item 1	5	22
	Item 2	4	
	Item 3	5	
	Item 4	4	
	Item 5	4	
Expresión de desagrado o disgusto	Item 1	5	24
	Item 2	5	
	Item 3	3	
	Item 4	4	
	Item 5	5	
	Item 6	2	
Hacer y rechazar peticiones	Item 1	3	23
	Item 2	3	
	Item 3	4	
	Item 4	5	
	Item 5	3	
	Item 6	5	
Defensa de los derechos	Item 1	5	28
	Item 2	3	
	Item 3	5	
	Item 4	5	
	Item 5	5	
	Item 6	5	
Solución de conflictos	Item 1	3	23
	Item 2	5	
	Item 3	3	
	Item 4	5	
	Item 5	2	
	Item 6	5	
Afrontar las críticas	Item 1	1	11
	Item 2	1	
	Item 3	3	
	Item 4	5	

	Item 5	1	
Expresar opinión personal	Item 1	5	18
	Item 2	3	
	Item 3	5	
	Item 4	5	
Habilidades sociales no verbales	Item 1	5	20
	Item 2	5	
	Item 3	5	
	Item 4	5	
Interacción con figuras de autoridad	Item 1	3	15
	Item 2	3	
	Item 3	5	
	Item 4	4	
Interacción en grupo	Item 1	5	23
	Item 2	3	
	Item 3	5	
	Item 4	5	
	Item 5	2	
	Item 6	2	
	Item 7	1	

Fuente: López (2018)

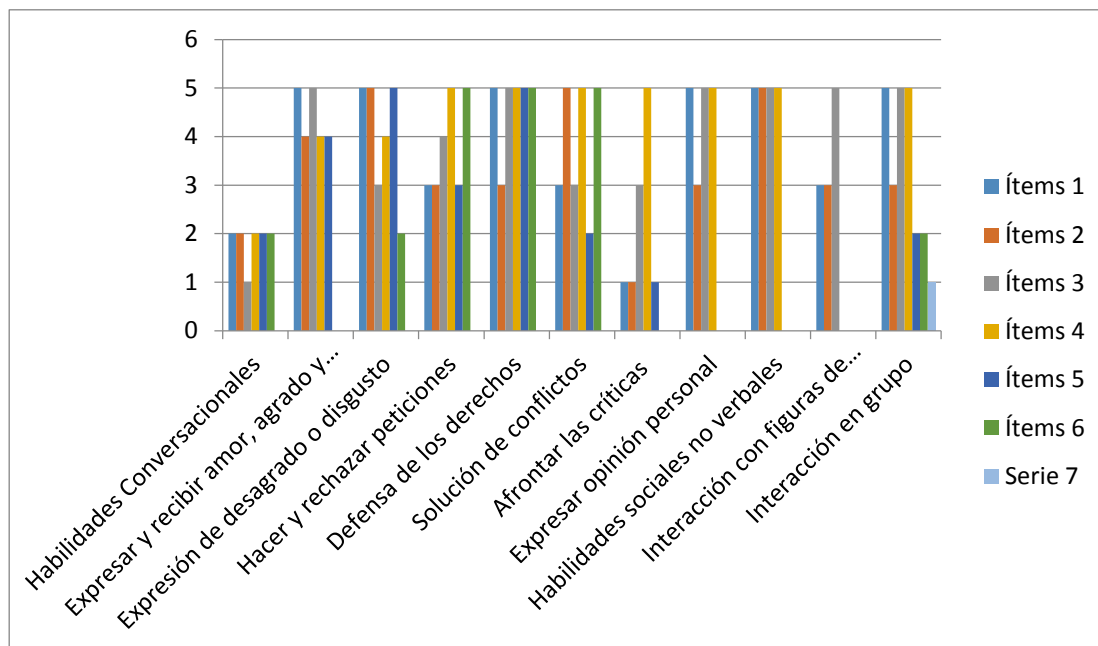


Gráfico N°1 Distribución de los puntajes del pretest del Cuestionario de Habilidades Sociales De Autoinforme para Niños.

Conforme a lo señalado en la Tabla N°3 y el gráfico N°1 el niño que representa el caso de estudio al momento del pretest exhibió, en rasgos generales, de 59 ítems 32 con puntuaciones entre 4 y 5, lo que simboliza una presencia muy alta de conductas socialmente habilidosas de acuerdo a la dimensión a la cual pertenece. Por otro lado se detectaron a su vez 14 ítems de los 59 con baja valoración, alrededor de 2 a 1 punto, que equivale a la carencia de conductas habilidosas y al mismo tiempo a la presencia de conductas poco hábiles en el plano social. Algunas de las conductas favorecedoras son aceptar cumplidos, mostrar afecto a otros, demostrar enfado cuando alguien le molesta, pedir ayuda, hacer favores, manifestar cuando alguien es injusto por ejemplo al colearlo, expresar y defender sus opiniones, decir lo que piensa ante sus padres y familiares cercanos, y opinar en contra si no está de acuerdo.

Por otro lado las conductas más deficitarias son las de conseguir temas de conversación, explicar las cosas más veces de las necesarias, hablar del mismo tema, no experimentar interés por conversar con el otro, identificar que origina los problemas cuando se relaciona con otras personas; salirse de sus casillas cuando lo critican y le hacen bromas en público, gritar e insultar a un adulto cuando se molesta, le cuesta

hacer nuevos amigos, desinterés por la moda (juegos, ropas, comiquitas, músicas, deportes), ve innecesario hacer nuevos amigos si ya tiene otros y manifiesta poco esfuerzo en hacer nuevas amistades; todas características propias del TEA pues tal como señala la American Psychiatric Association (2014) en el DSM V, uno de los criterios diagnósticos del trastorno es “Las deficiencias en la reciprocidad socioemocional la cual varía, por ejemplo, desde un acercamiento social anormal y fracaso de la conversación normal en ambos sentidos, pasando por la disminución en intereses, emociones o afectos compartidos, hasta el fracaso en iniciar o responder a interacciones sociales.” (p.50)

Tabla N° 4 Resultados del pretest del Cuestionario de Habilidades Sociales para Padres y Docentes aplicado al representante del caso

Dimensiones	Items	Puntaje Bruto	Total
Habilidades Conversacionales	Ítem 1	4	13
	Item 2	1	
	Item 3	2	
	Item 4	1	
	Item 5	2	
	Item 6	1	
	Item 7	2	
Expresar y recibir amor, agrado y afecto	Item 1	4	24
	Item 2	5	
	Item 3	5	
	Item 4	5	
	Item 5	5	
Expresión de desagrado o disgusto	Item 1	5	21
	Item 2	5	
	Item 3	5	
	Item 4	5	
	Item 5	1	
Hacer y rechazar peticiones	Item 1	4	21
	Item 2	5	

	Item 3	4	
	Item 4	5	
	Item 5	3	
Defensa de los derechos	Item 1	5	28
	Item 2	5	
	Item 3	5	
	Item 4	5	
	Item 5	5	
	Item 6	5	
Solución de conflictos	Item 1	5	25
	Item 2	5	
	Item 3	3	
	Item 4	4	
	Item 5	5	
	Item 6	3	
Afrontar las críticas	Item 1	1	8
	Item 2	1	
	Item 3	1	
	Item 4	5	
Expresar opinión personal	Item 1	5	20
	Item 2	5	
	Item 3	5	
	Item 4	5	
Habilidades sociales no verbales	Item 1	5	13
	Item 2	3	
	Item 3	3	
	Item 4	2	
Interacción con figuras de autoridad	Item 1	2	14
	Item 2	5	
	Item 3	5	
	Item 4	2	
Interacción en grupo	Item 1	5	24
	Item 2	1	

	Item 3	5	
	Item 4	3	
	Item 5	2	
	Item 6	1	
	Item 7	5	
	Item 8	2	

Fuente: López (2018)

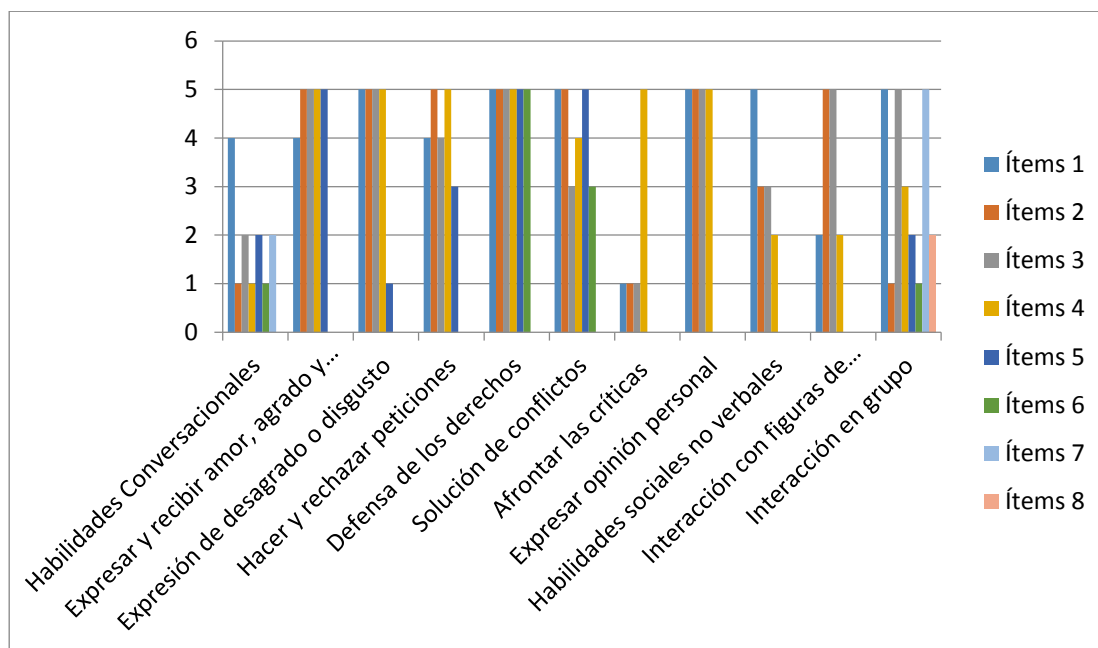


Gráfico N°2 Distribución de los puntajes del pretest del Cuestionario de Habilidades Sociales para Padres y Docentes aplicado al representante del caso.

Tal como indican la Tabla N°4 y el gráfico N°2 el niño que representa el caso de estudio presenta para los padres, en rasgos generales, de 58 ítems 34 con puntuaciones entre 4 y 5, que equivale a una presencia considerable de conductas socialmente habilidosas de acuerdo a la dimensión a la cual pertenece. Al mismo tiempo reconocen conductas deficitarias en esta área al señalar que 17 ítems de los 58 con baja valoración, presentan puntuaciones alrededor de 2 a 1 punto, que equivale a la carencia de conductas habilidosas y a la presencia de conductas disruptivas e inapropiadas para el plano social. Algunas de las conductas favorecedoras la mayor parte del tiempo no pareciera interesarle hablar con los demás, es cariñoso con sus

padres y/o maestros, establece límites al negarse sin dificultad ante la petición de algo que no desea realizar, defiende y expresa sus opiniones así sean contrarias a la mayoría y habla en público fácilmente.

Por otro lado las conductas más deficitarias son dificultad para conseguir temas de conversación; explica las cosas más veces de las necesarias; suele hablar con frecuencia del mismo tema; cuando se enoja grita, insulta y tira las cosas; se le dificulta identificar la causa cuando tiene un problema interpersonal; se sale de sus casillas cuando lo critican o le hacen una broma; cuando se enfada con un adulto le grita e insulta; dificultad para unirse al juego de otros; no le parece necesario hacer nuevos amigos si ya tiene otros y no se esfuerza en hacer nuevas amistades. Elementos que como bien señalaba Martín (2008) se corresponde a un “déficits significativos en las áreas de la comprensión social, la adquisición de habilidades sociales, la comunicación no verbal y la reciprocidad emocional” (p. 54) típicos en el TEA.

Tabla N°5 Resultados del pretest del Cuestionario de Habilidades Sociales para Padres y Docentes aplicado al Docente del caso.

Dimensiones	Ítems	Puntaje Bruto	total
Habilidades Conversacionales	Ítem 1	4	26
	Item 2	5	
	Item 3	4	
	Item 4	3	
	Item 5	4	
	Item 6	5	
	Item 7	4	
Expresar y recibir amor, agrado y afecto	Item 1	1	14
	Item 2	4	
	Item 3	3	
	Item 4	2	
	Item 5	4	
Expresión de desagrado	Item 1	4	20

o disgusto	Item 2	5	
	Item 3	4	
	Item 4	4	
	Item 5	3	
Hacer y rechazar peticiones	Item 1	4	14
	Item 2	3	
	Item 3	2	
	Item 4	3	
	Item 5	2	
Defensa de los derechos	Item 1	1	13
	Item 2	3	
	Item 3	2	
	Item 4	3	
	Item 5	4	
	Item 6	5	
Solución de conflictos	Item 1	5	13
	Item 2	1	
	Item 3	1	
	Item 4	2	
	Item 5	4	
	Item 6	5	
Afrontar las críticas	Item 1	4	11
	Item 2	2	
	Item 3	3	
	Item 4	2	
Expresar opinión personal	Item 1	4	16
	Item 2	4	
	Item 3	4	
	Item 4	4	
Habilidades sociales no	Item 1	3	13

verbales	Item 2	4	
	Item 3	4	
	Item 4	3	
Interacción con figuras de autoridad	Item 1	4	13
	Item 2	4	
	Item 3	4	
	Item 4	1	
Interacción en grupo	Item 1	4	27
	Item 2	4	
	Item 3	4	
	Item 4	3	
	Item 5	3	
	Item 6	2	
	Item 7	5	
	Item 8	2	

Fuente: López (2018)

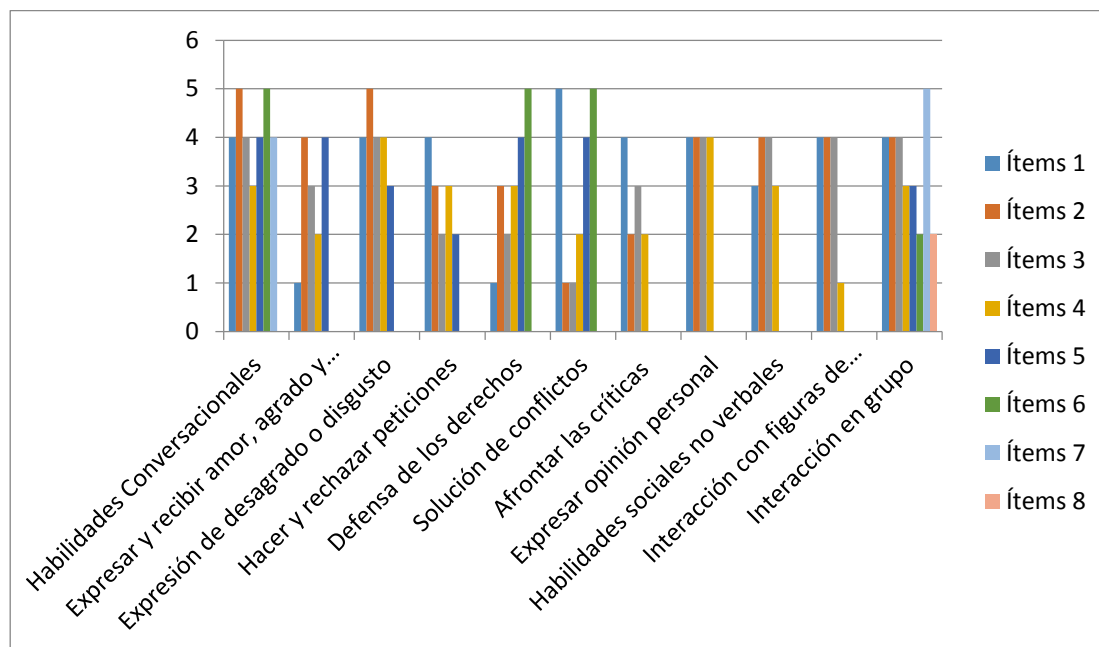


Grafico N°3 Distribución de los resultados del pretest del Cuestionario de Habilidades Sociales para Padres y Docentes aplicado al Docente del caso.

De igual manera como se reflejó en cuadros y tablas anteriores la docente del niño presenta una visión similar a la del representante y a la del propio niño con respecto a las habilidades sociales de este último pues como se expresa en la tabla N°5 y en el grafico N°3 de los 58 ítems presentes 31 obtuvieron una valoración optima entre 5 y 4 puntos, por otra parte 14 de estos 58 ítems fueron calificados con puntuaciones deficientes de 1 a 2 los cuales también se corresponden con lo antes narrado, entre ellas están alterarse ante críticas y bromas, escaso interés por seguir modas y tendencias propia de sus pares, de igual modo se le suma la dificultad para expresar un elogio o cumplido a alguien y para planificar y buscar soluciones ante un conflicto.

Comparando y unificando los resultados hasta ahora descritos se evidencia un déficit a nivel de las habilidades sociales, característico del TEA en el niño que representa el caso de estudio. Pues cumple con los criterios diagnósticos, que como señala Attwood (2002) son “incapacidad de interactuar con sus iguales b) falta de deseo de interactuar con sus iguales c) falta de apreciación de las reglas sociales d) Comportamiento social emocionalmente inapropiado”. (p.14)

Tomando en cuenta lo anterior se puede inferir que el caso de estudio presenta *per se* muchas de las destrezas trazadas como objetivos a trabajar al revisar la bibliografía y diseñar el programa; al mismo tiempo que carece de otras necesarias en el proceso de socialización, carencia que se hace notoria al ser ocupada por conductas desadaptativas tales como expresiones inapropiadas de los sentimientos negativos a través de berrinches, ser monotemático que conlleva a una dificultad para mantener una conversación con los demás, dificultad para hacer amigos, desinterés por los intereses de sus pares, pensamientos inflexibles, entre otros, que ponen en evidencia el bagaje de posibilidades en lo que respecta a la expresión de los síntomas en las personas con TEA (Wing, 1998), que van desde altas competencias para ciertas áreas y actividades hasta un rendimiento significativamente deficientes en otras.

CAPITULO V. PROPUESTA

A continuación se expondrán los procedimientos que se llevaron a cabo en el desarrollo del Programa De Intervención En Habilidades Sociales Para Un Niño Con Trastorno Del Espectro Autista, especificando los pasos previos al diseño, así como los seguidos en su aplicación.

Diseño

- Revisión Bibliográfica: se recolectaron y revisaron distintas fuentes, desde tesis de pre y postgrado, artículos de investigación hasta libros relacionados con el abordaje de habilidades sociales, haciendo especial énfasis en aquellas donde la población de estudio fueron niños o jóvenes con TEA. Todo con el propósito de constituir el marco referencial para el diseño y aplicación del programa de intervención así como de los instrumentos de evaluación.
- Solicitud de consentimiento a los padres: se realizó una sesión con la madre del niño para informarle sobre la intención de la autora de generar un programa de intervención en habilidades sociales para niños con TEA como trabajo especial de grado en la especialidad de abordaje psicoeducativo del autismo por parte de la Universidad Monteávila. Además de explicarle en qué consistirá el mismo y solicitar su permiso para que su hijo participe en él.
- Elaboración de cuestionarios: se elaboraron dos cuestionario uno de auto-informe para ser respondidos por el niño y otro para padres y docentes. Tienen por objetivo recolectar información sobre las habilidades sociales del niño tanto antes como después de la aplicación del programa de intervención para de esta manera ponderar la influencia del programa sobre dichas habilidades. Se basó en instrumentos como el CHASO de Caballo y Co., 2017; EMES-M y el EMES-C de Caballo, 1987; el CDI de Eceiza, Arrieta y Goñi, 2008; el PEHIS de Monjas, 2002; y el CABS de Michelson, L., Sugai, D., Wood, R. y Kazdin, A., 1987 tanto la versión de informe para otras personas como el de autoinforme. Se compone de 11 dimensiones o destrezas las cuales fueron consideradas en el programa, estas son: 1) habilidad conversacional, 2) expresar opinión personal, 3) expresar

y recibir sentimientos positivos 4) expresar desagrado o disgusto, 5) hacer y rechazar peticiones, 6) defensa de los derechos, 7) afrontar las críticas, 8) resolución de conflictos, 9) habilidades sociales no verbales, 10) interacción con estatus diferentes e 11) interactuar en grupo.

Asimismo se generaron guiones sobre situaciones sociales donde se ponen en práctica las habilidades impartidas en el programa de intervención a través de modalidades u opciones de respuestas para dichas situaciones sociales. Con la intención de sondear y reforzar los conocimientos teóricos del niño tras culminar la intervención.

- Elaboración del programa de intervención: Conforme a la bibliografía consultada, a los resultados de los cuestionarios y a las observaciones, disposiciones y limitaciones del caso (niño, representante y colegio) se diseñó un programa de intervención en las habilidades sociales, generando para ello una guía teórica de consulta y orientación sobre las habilidades sociales a trabajar (Anexo A) así como un listado de actividades y materiales que doten al niño de experiencias prácticas que refuercen ese conocimiento teórico, todo esto dirigido al especialista que desee implementar el programa. A continuación se reflejan en tablas los objetivos establecidos; las técnicas y estrategias implementadas; los recursos materiales y humanos utilizados; el tiempo requerido y las tareas solicitadas para su generalización y práctica:

Tabla N°6. Diseño de actividades para las habilidades conversacionales

Objetivo	Descripción	Recursos	Tiempo	Tareas
Impartir información teórica e implementar actividades vivenciales que doten al niño de los	Exponer en que consiste la destreza y las ventajas de contar con ella. Modelar y ejemplificar cada una de las	Materiales: 2 muñecos de dinosaurio.	2 sesiones de 1 hora cada una.	Iniciar conversación con una persona desconocida Hacer llamadas telefónicas a un amigo y a una

conocimientos y experiencias básicas para iniciar, mantener y finalizar conversaciones de manera exitosa.	<p>estrategias implementadas para conversar exitosamente.</p> <p>Ensayar como Iniciar, mantener y finalizar una conversación.</p> <p>Suministrar asignaciones para que el niño practique lo aprendido en otros contextos.</p>			<p>tienda de servicio.</p> <p>Mantener una conversación con una persona desconocida.</p> <p>Coordina un recuento con un amigo.</p> <p>Pídele el número a un amigo o alguna dirección de red social para comunicarte con él.</p> <p>Ejercicios sobre situaciones sociales</p>
---	---	--	--	--

Fuente: López (2018)

Tabla.7 Diseño de actividades para la habilidad de expresión y opiniones personales.

Objetivo	Descripción	Recursos	Tiempo	Evaluación
Impartir información teórica e implementar actividades vivenciales que doten al niño de los conocimientos	<p>Exponer en que consiste la destreza y las ventajas de contar con ella.</p> <p>Modelar y ejemplificar cada una de las estrategias</p>	<p>Materiales: muñecos de dinosaurio.</p>	<p>2 de 1 sesión de 1 hora.</p>	<p>Expresar opiniones a un amigo.</p> <p>Expresar una opinión contraria a las creencias o preferencias de alguien.</p> <p>Ejercicios sobre</p>

y experiencias para expresar su opinión sin irrespetar al otro en el intento.	<p>implementadas para expresar apropiadamente una opinión y responder ante los intentos de otros por hacernos cambiar de idea.</p> <p>Ensayar como expresar opiniones asertivamente.</p> <p>Suministrar asignaciones para que el niño practique lo aprendido en otros contextos.</p>			situaciones sociales
---	--	--	--	----------------------

Fuente: López (2018)

Tabla N° 8 Diseño de actividades para la habilidad de expresar y recibir sentimientos positivos

Objetivo	Descripción	Recursos	Tiempo	Evaluación
Impartir información teórica e implementar actividades vivenciales	Exponer en que consiste la destreza y las ventajas de contar con ella. Modelar y	<p>Materiales: 2 muñecos de dinosaurio.</p> <p>Humanos: Apoyo de mamá, Tía, Abuela y Vecino.</p>	2 de 1 sesión 1 hora.	<p>Hacerle un cumpleaños a un familiar.</p> <p>Hacerle un cumpleaños a un amigo.</p>

que doten al niño de los conocimientos y experiencias básicas para expresar así como recibir cumplidos y sentimientos positivos de manera exitosa.	ejemplificar cada una de las estrategias implementadas para expresar así como recibir cumplidos y sentimientos positivos exitosamente. Ensayar como hace y recibir cumplidos apropiadamente. Suministrar asignaciones para que el niño practique lo aprendido en otros contextos.			Hacerle un cumplido a un desconocido. Juega con tus amigos a realizar una ronda de cumplidos. Ejercicios sobre situaciones sociales
--	---	--	--	---

Fuente: López (2018)

Tabla N°9 Diseño de actividades para la habilidad de expresar sentimientos de desagrado o disgusto

Objetivo	Descripción	Recursos	Tiempo	Evaluación
Impartir información teórica e implementar actividades vivenciales	Exponer en que consiste la destreza y las ventajas de contar con ella. Modelar y	Materiales: 2 muñecos de dinosaurio.	2 de 1 sesión 1 hora.	Tomar una foto con cara neutra, cara de enfado y cara de estoy bromeando. Identificar una

que doten al niño de los conocimientos y experiencias básicas para expresar sentimientos de desagrado o disgusto de manera exitosa.	ejemplificar cada una de las estrategias implementadas para expresar sentimientos de desagrado o disgusto exitosamente sin recurrir a ofensas. Ensayar como expresar disgusto y desagrado apropiadamente. Suministrar asignaciones para que el niño practique lo aprendido en otros contextos.			situación que te desagrede en tu vida producto de otro y enfréntate a ello utilizando las técnicas aprendidas. Ejercicios sobre situaciones sociales.
---	--	--	--	---

Fuente: López (2018)

Tabla N° 10 Diseño de actividades para la habilidad de hacer y rechazar peticiones.

Objetivo	Descripción	Recursos	Tiempo	Evaluación
Impartir información teórica	Exponer en que consiste la destreza y las	Materiales: muñecos de dinosaurio.	2 de 1 hora.	Preguntar la hora a un desconocido.

<p>implementar actividades vivenciales que doten al niño de los conocimientos y experiencias básicas para expresar y rechazar peticiones de manera exitosa, así como de afrontar un rechazo apropiadamente.</p>	<p>ventajas de contar con ella. Modelar y ejemplificar cada una de las estrategias implementadas para expresar y rechazar peticiones exitosamente y para hacerle frente a un rechazo. Ensayar como expresar y rechazar peticiones apropiadamente y como responder a un rechazo. Suministrar asignaciones para que el niño practique lo aprendido en otros contextos.</p>			<p>Preguntar por una dirección a un desconocido en la calle. Pedir a un amigo que te acompañe al cine o a un parque. Llamar a una tienda por teléfono y preguntar si tienen alguna cosa. Entrar en una tienda y preguntar por el precio de cualquier producto. Ejercicios sobre situaciones sociales.</p>
---	--	--	--	---

Fuente: López (2018)

Tabla N° 11 Diseño de actividades para la habilidad de expresar y defender los derechos

Objetivo	Descripción	Recursos	Tiempo	Evaluación
<p>Impartir información teórica e implementar actividades vivenciales que doten al niño de los conocimientos y experiencias básicas para reconocer y defender sus derechos de manera exitosa.</p>	<p>Exponer en que consiste la destreza y las ventajas de contar con ella. Modelar y ejemplificar cada una de las estrategias implementadas para reconocer y defender los derechos ante una violación de los mismos. Ensayar como defender los derechos apropiadamente. Suministrar asignaciones para que el niño practique lo aprendido en otros contextos.</p>	<p>Materiales: 2 muñecos de Mario.</p>	<p>1 sesión 1 hora.</p>	<p>Hacer varias preguntas en una tienda sobre un producto luego retirarte sin hacer la compra. Acordar hacerle un favor a un amigo y luego cambiar de opinión. Pedir un producto en una tienda y luego pedir que te lo cambien por otro. Pedir en una clase a la maestra que te vuelva a explicar todo nuevamente. Ejercicios sobre situaciones sociales.</p>

Fuente: López (2018)

Tabla N° 12 Diseño de actividades para la habilidad de expresar y afrontar las críticas

Objetivo	Descripción	Recursos	Tiempo	Evaluación
<p>Impartir información teórica e implementar actividades vivenciales que doten al niño de los conocimientos y experiencias básicas para hacer frente a las críticas de manera apropiada, tanto si estas son constructivas o no.</p>	<p>Exponer en que consiste la destreza y las ventajas de contar con ella. Modelar y ejemplificar cada una de las estrategias implementadas para afrontar las críticas exitosamente. Ensayar como responder a una crítica cuando esta es constructiva o no. Suministrar asignaciones para que el niño practique lo aprendido en otros contextos.</p>	<p>2 muñecos de Minecraft.</p>	<p>1 sesión de 1 hora.</p>	<p>Durante una semana anota las críticas que te hagan y al mismo tiempo intenta aceptar algo ya sea la verdad que puede haber en ella, el estado emocional en el que se encuentra el otro y/o el derecho que tiene a expresar su opinión y escríbelo. Ejercicios sobre situaciones sociales</p>

Fuente: López (2018)

Tabla N° 13 Diseño de actividades para expresar habilidades no verbales.

Objetivo	Descripción	Recursos	Tiempo	Evaluación
<p>Impartir información teórica e implementar actividades vivenciales que doten al niño de los conocimientos y experiencias básicas hacer un uso apropiado del lenguaje no verbal.</p>	<p>Exponer en qué consiste la destreza y las ventajas de contar con ella. Modelar y ejemplificar cada una de las estrategias implementadas para hacer un uso apropiado del lenguaje no verbal. Ensayar como aplicar el lenguaje no verbal en situaciones de interacción social. Suministrar asignaciones para que el niño practique lo aprendido en otros contextos.</p>	<p>Materiales: un espejo y una cámara.</p>	<p>1 sesión de 1 hora.</p>	<p>Intentar comunicar algo como hacer una petición sin usar la oralidad. Mostrar rechazo o desinterés sin hacer uso de la oralidad. Conversar con alguien de confianza apoyándose del lenguaje no verbal para indicar interés en la conversación y luego desinterés en determinados periodos. Ejercicios sobre situaciones sociales.</p>

Fuente: López (2018)

Tabla N° 14 Diseño de actividades para las habilidades de Interactuar con figura de autoridad.

Objetivo	Descripción	Recursos	Tiempo	Evaluación
<p>Impartir información teórica e implementar actividades vivenciales que doten al niño de los conocimientos y experiencias básicas interactuar apropiadamente con una figura de autoridad.</p>	<p>Exponer en qué consiste la destreza y las ventajas de contar con ella. Modelar y ejemplificar cada una de las estrategias implementadas para interactuar apropiadamente con una figura de autoridad. Ensayar como interactuar apropiadamente con una figura de autoridad. Suministrar asignaciones para que el niño practique lo aprendido en otros contextos.</p>	<p>Materiales: 2 muñecos de Mario.</p>	<p>1 sesión de 1 hora.</p>	<p>Conversar con una figura de autoridad. Hacerle una petición a una figura de autoridad. Expresar desacuerdo con una figura de autoridad. Rechazar petición de una figura de autoridad. Ejercicios sobre situaciones sociales.</p>

Fuente: López (2018)

Tabla N° 15 Diseño de actividades para la habilidad de Interactuar en grupo.

Objetivo	Descripción	Recursos	Tiempo	Evaluación
<p>Impartir información teórica e implementar actividades vivenciales que doten al niño de los conocimientos y experiencias básicas para Interactuar en grupos de manera exitosa.</p>	<p>Exponer en qué consiste la destreza y las ventajas de contar con ella. Modelar y ejemplificar cada una de las estrategias implementadas para interactuar con más de una persona a la vez apropiadamente. Ensayar como interactuar en grupos. Suministrar asignaciones para que el niño practique lo aprendido en otros contextos.</p>	<p>Materiales: 3 invitados, específicamente una niña y dos niños.</p>	<p>1 sesión de 1 hora.</p>	<p>Ir a un parque o lugar de recreación y solicitar jugar con un grupo de niños. En el recreo del colegio intenta comer con un grupo de niños y conversar sobre algún tema propuesto por ti. Ejercicios sobre situaciones sociales</p>

Fuente: López (2018)

Aplicación

La aplicación del programa de intervención se llevó a cabo tomando en cuenta características que se especifican a continuación:

1. Ambiente: consultorio privado localizado en el Servicio Psicoeducativo Marimba ubicado en Cagua, Estado Aragua. Se encuentra ubicado en plata baja y cuenta con un escritorio con tres sillas, una mesa pequeña con tres sillas pequeñas, un estante con juguetes variados, un archivo, una colchoneta con un puf, dos ventanas, un aire acondicionado y una puerta.
2. Participante: un niño que al momento de la aplicación del programa contaba con 10 años y 8 meses de edad cronológica y se encontraba cursando el 5to grado de educación primaria. Posee un diagnóstico previo de Trastorno del Espectro Autista Grado 1 sin déficit intelectual acompañante o deterioro del lenguaje y asiste a consulta por problemas conductuales, acoso escolar y dificultad para establecer relaciones de amistad con sus pares.
3. Tiempo: 15 sesiones de 1 hora cada una, distribuidas de la siguiente manera: 1 sesión para el pretest; 1 sesión para hablarle al niño de las habilidades sociales y su importancia, así como de lo que haremos en las próximas sesiones; 12 sesiones para trabajar las habilidades sociales seleccionadas; 1 sesión para el postest. Cabe destacar que el niño se le asignaron tareas que debió ejecutar de una sesión a otra fuera del espacio clínico lo que sería un tiempo extra que ocupa el programa.
4. Procedimiento: el entrenamiento constó de 14 sesiones, la primera consistió en la aplicación del pre-test, donde se recolectó información tanto del niño como de su madre acerca de las habilidades sociales del primero; en esa misma sesión se entregó el cuestionario para los docentes a la madre, para que fuese esta quien se lo hiciera llegar a la maestra del niño con la intención de que los respondiera según sus consideraciones. Posteriormente se requirió de 12 sesiones en las cuales se aplicó el programa de intervención, es decir en las cuales se trabajaron las 11 habilidades sociales seleccionadas en el programa. Cabe destacar que estas sesiones, por infortunios tales como distancia y limitaciones de tiempo, se programaron para ser ejecutadas en dos semanas consecutivas, de tal manera

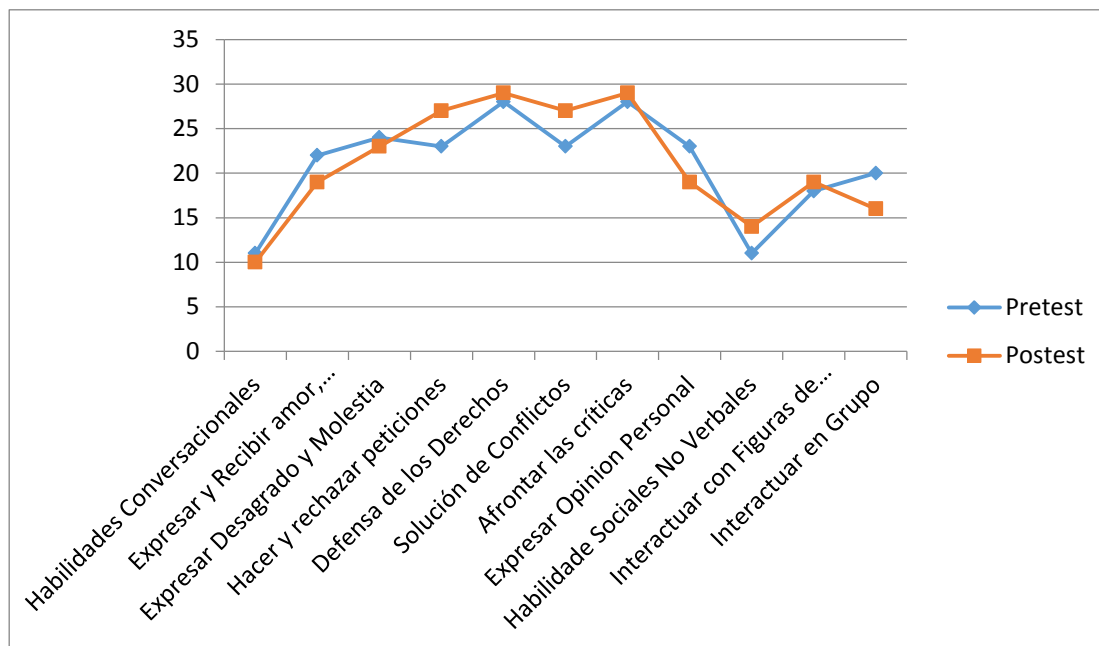
que se trataron de sesiones continuas. Finalmente la última sesión se destinó a la recolección de información post-tratamiento y a la retroalimentación acerca de la evolución del caso.

Validación

Tabla N°16 Resultados del pretest y postest del Cuestionario de Habilidades Sociales De Autoinforme para Niños.

Dimensiones	Pretest	Postest
Habilidades Conversacionales	11	10
Expresar y recibir amor, agrado y afecto	22	19
Expresión de desagrado o disgusto	24	23
Hacer y rechazar peticiones	23	27
Defensa de los derechos	28	29
Solución de conflictos	23	19
Afrontar las críticas	11	14
Expresar opinión personal	18	19
Habilidades sociales no verbales	20	16
Interacción con figuras de autoridad	15	26
Interacción en grupo	23	20

Fuente: López (2018)



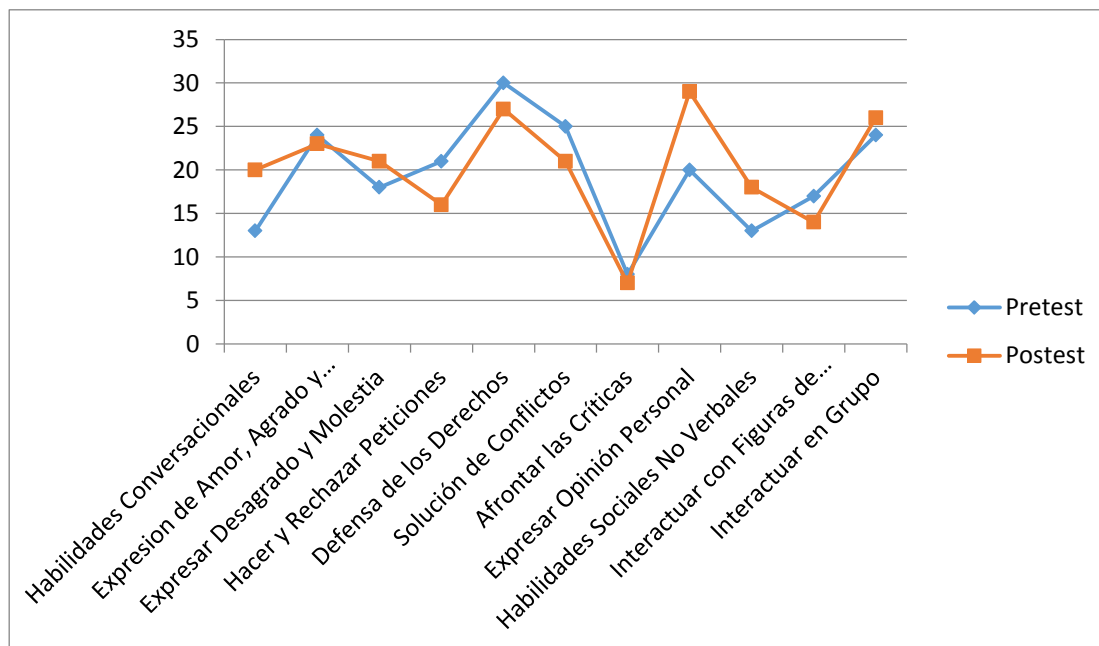
Gráfica N°4 Distribución de los resultados del pretest y postest del Cuestionario de Habilidades Sociales De Autoinforme para Niños.

Tal como se refleja en la Tabla N°6 y la Gráfica N°4 los resultados obtenidos en el pre-test y pos-test reflejan una diferencia positiva mínima, ya que las curvas de crecimiento revelan que de 11 dimensiones que conforman las habilidades sociales abordadas en el programa, 6 presentan una mejoría mínima (Hacer y rechazar peticiones, defensa de los derechos, solución de conflictos, habilidades sociales no verbales e interactuar con una figura de autoridad) mientras que las 5 dimensiones restantes presentaron un decrecimiento (Habilidades conversacionales; expresar y recibir amor, agrado y afecto; expresar desagrado y molestia; afrontar las críticas; expresar opinión personal e interactuar en grupo) . Esto significa que según la opinión del niño que representa el caso de estudio para el momento del pos-test presentaba mayores habilidades en algunas dimensiones mientras que presentaba también mayores dificultades en otras dimensiones al compararlo con el pre-test.

Tabla N° 17 Resultados del pretest y postest del Cuestionario de Habilidades Sociales para Padres y Docentes aplicado al representante del caso.

Dimensiones	Pretest	Postest
Habilidades Conversacionales	13	20
Expresar y recibir amor, agrado y afecto	24	23
Expresión de desagrado o disgusto	18	21
Hacer y rechazar peticiones	21	16
Defensa de los derechos	30	27
Solución de conflictos	25	21
Afrontar las críticas	8	7
Expresión de Opinión Personal	20	19
Habilidades sociales no verbales	13	18
Interacción con figuras de autoridad	17	14
Interacción en grupo	24	26

Fuente: López (2018)



Gráfica N°5 Distribución de los resultados del pretest y postest del Cuestionario de Habilidades Sociales para Padres y Docentes aplicado al representante del caso.

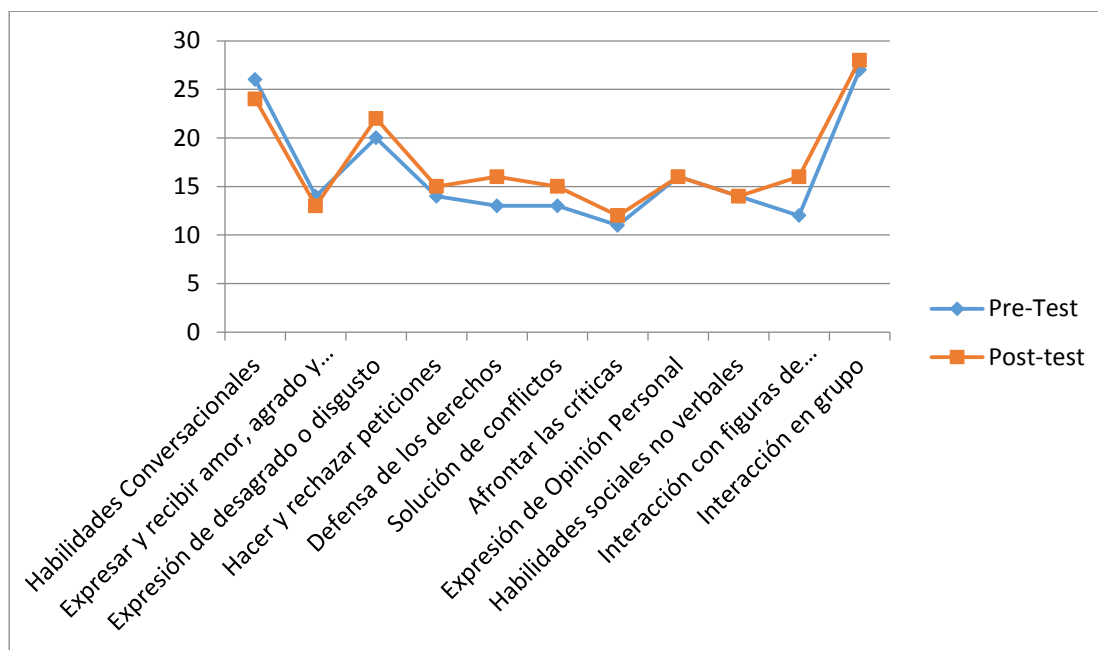
Conforme a lo indicado en la Tabla N°7 y la Gráfica N°5 según la opinión del representante del niño que representa el caso de estudio, no existe una mejora significativa post-tratamiento ya que considera que de 11 habilidades sociales trabajadas en el programa 5 obtuvieron una mejoría (habilidades conversacionales, expresar desagrado y molestia, expresar opinión personal, habilidades sociales no verbales e interactuar en grupo), mientras que las otras 5 exhibieron deficiencias (hacer y rechazar peticiones, defensa de los derechos, solución de conflictos e interactuar con una figura de autoridad).

Tabla N° 18 Resultados del pretest y postest del Cuestionario de Habilidades Sociales para Padres y Docentes aplicado al docente.

Dimensiones	Pretest	Postest
Habilidades Conversacionales	26	24
Expresar y recibir amor, agrado y afecto	14	13

Expresión de desagrado o disgusto	20	22
Hacer y rechazar peticiones	14	15
Defensa de los derechos	13	16
Solución de conflictos	13	15
Afrontar las críticas	11	12
Expresión de Opinión Personal	16	16
Habilidades sociales no verbales	14	14
Interacción con figuras de autoridad	12	16
Interacción en grupo	27	28

Fuente: López (2018)



Gráfica N°6 Distribución de los resultados del pretest y postest del Cuestionario de Habilidades Sociales para Padres y Docentes aplicado al docente.

De acuerdo a la tabla N°8 y a la Gráfica N°3 para la docente del niño que representa el caso de estudio, al realizar la comparación de su opinión previo y posterior al tratamiento se observa ligeros cambios, ya que si bien es cierto, de 11 dimensiones abordadas en el programa, el niño logro tener una mejoría en 7 estas no fueron lo suficientemente significativas. Por otro lado 2 dimensiones (expresión de opinión personal y habilidades sociales no verbales) se mantuvieron iguales y 2 (habilidades conversacionales así como expresar y recibir amor, agrado y afecto) mostraron una pequeña desmejora.

En resumen según todo lo plasmado con anterioridad los datos obtenidos de la aplicación de los cuestionarios contruidos para evaluar las habilidades sociales del caso, revelan que el programa de intervención de las habilidades sociales en un niño con TEA no fue efectivo, ya que no generó mejorías significativas en este. Sin embargo se debe considerar las circunstancias particulares en las cuales se aplicó el programa, especialmente la variable tiempo, pues el mismo debido a la situación país se llevó a cabo en 12 sesiones consecutivas por lo que al no haber suficiente espacio entre sesiones las tareas asignadas, que conducían a la puesta en práctica de lo aprendido para su generalización, no fueron ejecutadas a cabalidad.

Señalan Morales, García, Álvarez, Gervás, Pardo, Pérez, De La Torre y Santacreu (2015) al hablar sobre los aspectos a tener en cuenta en la aplicación de la intervención de las habilidades sociales “Los nuevos patrones de conducta necesitan ser practicados de forma repetida y en diferentes situaciones para favorecer su generalización. Para aumentar la probabilidad de generalización han de entrenarse las conductas en múltiples situaciones, con diferentes personas y que el niño reciba refuerzo en el contexto natural”. (p.88) como este procedimiento no pudo llevarse a cabo como se esperaba pudo ser un factor interviniente en las apreciaciones obtenidas tras la aplicación del programa.

Al mismo tiempo se debe considerar que la recogida de datos del pos-test fue inmediata a la aplicación del programa, específicamente 5 días después, por ende no hubo suficiente tiempo transcurrido para poder notar una mejoría. Esta hipótesis se reafirma con Labrador, Vallejo, Matellanes, Echeburúa, Bados y Fernandez (2002) al

señalar que “en general, los tratamientos psicológicos más efectivos tienen objetivos claros, están centrados en la solución de problemas inmediatos, son más bien de corta duración (de 2 a 6 meses, aunque es mayor en problemas graves o cuando hay muchos problemas) y producen mejoría tras la 8-10 primeras sesiones” (p.8). Lo que sugiere que a pesar de ser pocas las sesiones dispuestas para el tratamiento el espacio de tiempo entre ellas suele ser lo suficiente para abarcar más de un mes; espacio temporal vale resaltar que no se ocupó en el presentó estudio.

Otro elemento que pudo haber incidido en los resultados es la toma de conciencia sobre el problema tras haber conocido mediante el programa de intervención lo que representa y comportan las habilidades sociales, ya que tal como lo indica Prochaska y Diclemente en su teoría transteórica, el cambio de comportamiento que se produce en el paciente en la dinámica psicoterapéutica pasa por una serie de estadios (Cabrera, 2000), los cuales al mismo tiempo se componen de unos procesos, entre los que se encuentra la autoevaluación que forma parte de la segunda etapa del cambio denominada contemplación.

La contemplación es antecedida por la precontemplación donde la conciencia de la problemática es más escasa y el paciente suele acceder al tratamiento en obediencia a otro más que por decisión propia, tal como ocurrió en el caso de estudio. CONACE (2004) al hablar de los procesos asociados al estadio de contemplación señala “A medida que los usuarios se vuelven más conscientes de sí mismos y de la naturaleza de sus problemas, adquieren mayor libertad para autoevaluarse afectiva y cognitivamente...Así, durante este estadio se da inicio al proceso de la auto-reevaluación” (Pag.9). Es por ello que quizá parte de las puntuaciones del postest decrecieron en contraste con el pretest, al adoptar una postura más crítica sobre sí mismo considerando el haber alcanzado una mayor comprensión de la problemática.

Cuadro N°19 Resultados de los Ejercicios de Situaciones Sociales

Dimensiones	Puntaje Máximo	Puntaje Bruto
Habilidades Conversacionales	6	5

Expresar y recibir amor, agrado y afecto	5	4
Expresión de desagrado o disgusto	6	6
Hacer y rechazar peticiones	8	8
Defensa de los derechos	4	4
Solución de conflictos	4	3
Afrontar las críticas	4	3
Expresión de Opinión Personal	3	3
Habilidades sociales no verbales	4	3
Interacción con figuras de autoridad	3	3
Interacción en grupo	3	3

Fuente: López (2018)

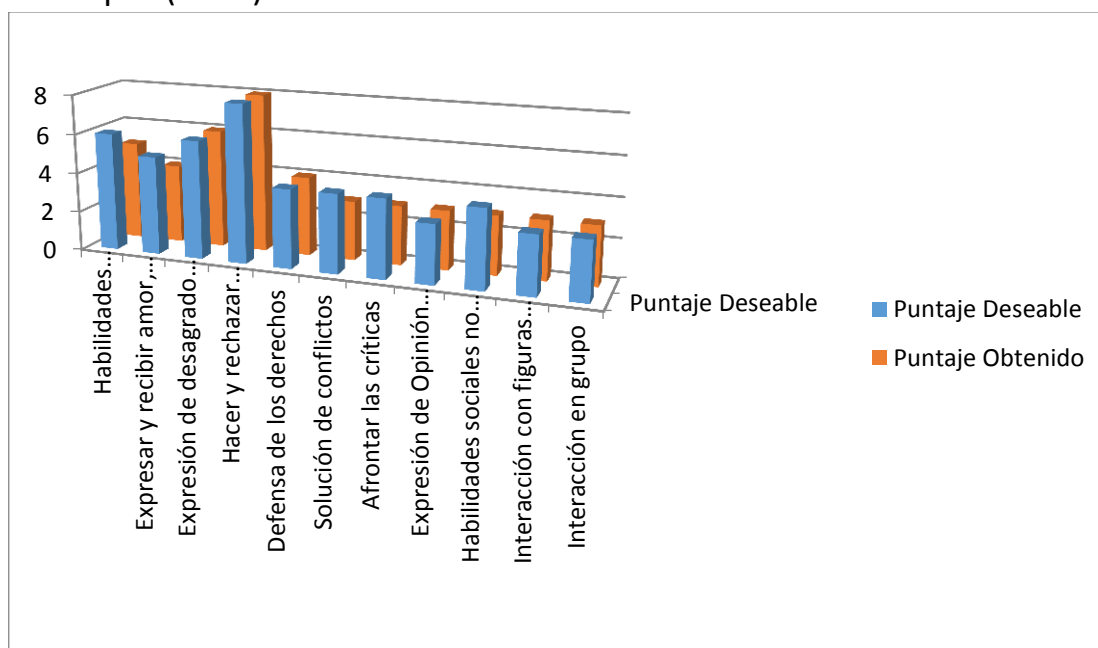
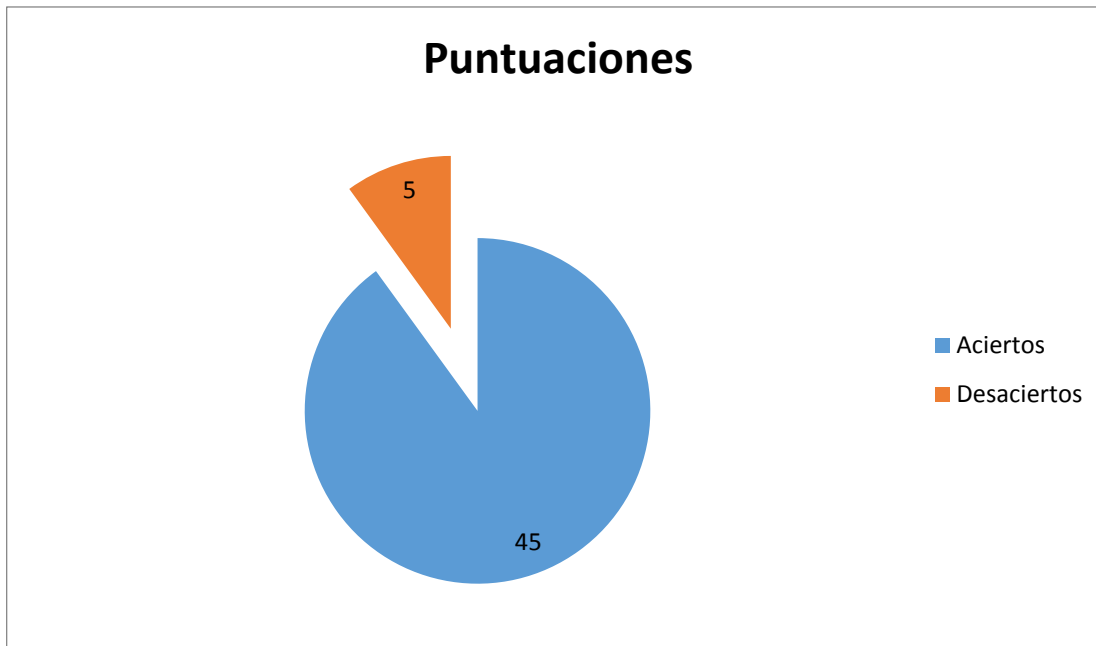


Gráfico N°7 Resultados de las Situaciones Sociales



Gráfica N°8 Resultados de las situaciones sociales en porcentajes

Considerando lo indicado en la tabla N°9, Gráfica N°7 y Gráfica N°8 en los 11 ejercicios de situaciones sociales diseñados en función de las 11 habilidades sociales abordadas en el programa, el niño que representó el caso de estudio obtuvo resultados favorables ya que de 50 ejercicios, a los cuales se les asignó una valoración de un punto por acierto respectivamente, alcanzó 45 aciertos lo que equivale a un 90% del puntaje total. Esto puede interpretarse como una adquisición significativa de los conceptos teóricos brindados en el programa. Lo que representa un buen pronóstico si estos conocimientos se refuerzan de tal manera que sean trasladados a la práctica.

CAPÍTULO VI. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

Conclusiones

Tomando en consideración los objetivos de la investigación y el análisis de los resultados, se concluye lo siguiente:

Parte de las características de las personas que presentan TEA es una dificultad en el establecimiento de relaciones interpersonales, especialmente cuando se trata de pares. El niño que constituye el caso de estudio en esta investigación no escapa de esta realidad, tras consultar una extensa bibliografía acerca de programas dirigidos a intervenir sobre las habilidades sociales tanto de personas con TEA como de neurotípicos, adultos y niños, se originó una serie de cuestionarios para explorar las habilidades sociales del caso, procurando alcanzar una visión amplia del problema al contemplar no solo el punto de vista del terapeuta tras la observación y análisis clínico, sino también las apreciaciones del caso (autoanálisis) y de su contexto (familia y escuela).

En los cuestionarios antes señalados se evidenció un consenso con respecto a las deficiencias del caso, en cuanto pensamientos irracionales entorno a las relaciones sociales, por su inflexibilidad y literalidad (tales como no parecerle necesario hablar con las personas o hacer nuevas amistades si ya tiene otras) y conductuales al manifestar hábitos o comportamiento poco beneficiosos al momento de socializar (como por ejemplo una tendencia hablar excesivamente del tema de su interés y explicar las cosas más de lo necesario, que origina dificultades al momento de sostener una conversación; una inapropiada expresión de los sentimientos negativos a través de berrinches, que responde a la baja tolerancia a la frustración y el inmaduro manejo emocional propio del TEA; el escaso uso de recursos para el manejo de conflictos al carecer del hábito de reflexionar sobre las causas y consecuencia de sus actos y sobre las soluciones posibles al momento de un conflicto, que de igual modo se explica por una tendencia a la impulsividad y una ceguera mental típica en la condición; un desconocimiento y desinterés por las actividades, temas e información que maneja la mayoría de sus

pares) que se traducen de manera genérica a dificultades para hacer amigos e integrarse en los grupos.

Martín (2008) a este respecto comenta que “muchos de los niños con TEA no logran alcanzar el primer estadio del desarrollo de la amistad (juego coordinado y cooperativo), y que esto genera un malestar psicosocial en él, aunque comenta que en otros casos, si bien los niños son conscientes de su dificultad para establecer relaciones de amistad, algunos no desean hacer nada al respecto”. Por consiguiente se evidencia la presencia de elementos conductuales y cognitivos que interfieren en el éxito social sino se cuenta con el apoyo necesario para hacerles frente.

De tal manera se diseñó un programa centrado en 11 habilidades o destrezas sociales básicas para fortalecer el repertorio de habilidades que ya poseía el niño a través de la dotación de conocimientos, sobre estrategias y técnicas que facilitan el desenvolvimiento social, y de la exposición a situaciones sociales reales a través de tareas prácticas para desarrollar en consulta y fuera de ella procurando la generalización de lo aprendido, la concretización a través de conductas de ese conocimiento teórico y el desarrollo de una confianza en las propias capacidades.

Sin embargo esta última fase no pudo ejecutarse a cabalidad, pues presento ciertas limitaciones especialmente de tiempo y espacio, agravada por la situación política social del país, que dificultaron el encuentro entre la terapeuta y el niño una vez iniciada la investigación. De tal manera que las sesiones para la aplicación del programa se concentraron en dos semanas constituidas por 12 sesiones consecutivas. Situación que se infiere entorpeció la aplicación del programa y por ende sus resultados ya que los mismos fueron mínimos como para considerar efectividad del programa desarrollado.

Además se debe tener en cuenta que los programas de intervención en Habilidades Sociales no generan resultados inmediatos, especialmente cuando se trata de déficits que presentan una base neurológica. Michelson, L., Sugai, D., Wood, R. y Kazdin, A. (1987) señalan que “La generalización no se da de forma natural como resultado de la mayoría de los programas psicoeducativos... investigaciones han indicado que niños con deficiencias sociales no adquieren de manera automática, las habilidades sociales

requeridas por el hecho de que sean integrados con los estudiantes normales” (p.61) situación que se agrava aún más cuando los niños presentan problemas conductuales al ser rechazados por los demás reduciendo así las posibilidades de que se gesten interacciones que permitan el desarrollo de comportamientos sociales apropiados. Michelson, L., Sugai, D., Wood, R. y Kazdin, A. (1987).

Cabe destacar citando a Peiro (2014) “A pesar de las limitaciones, esta investigación arroja resultados prometedores” (p.82) ya que si bien es cierto los datos obtenidos tras la comparación entre el pretest y el postest no fueron suficientemente significativos, al detallar las respuestas cualitativas y cuantitativas del caso, especialmente en los ejercicios de situaciones sociales impresiona haber adquirido un conocimiento teórico sobre habilidades sociales por lo tanto faltaría su cristalización y asimilación en un nuevo repertorio conductual que genere en el ambiente social respuestas exitosas, es por ello que este estudio podría ser de utilidad a futuras investigaciones al verlo como una propuesta de abordaje a ser validada, lo cual conllevaría a la continuación de la investigación y a la finalización de los objetivos planteados en cuanto a la propuesta de actividades y sus resultados finales.

Se refuerza lo anterior considerando que el escenario para su generalización se encuentra presente, puesto que en la elaboración de este programa se construyeron tres instrumentos (cuestionarios y guía de situaciones sociales) que pretenden explorar la evolución de la variable, por tanto la efectividad de la intervención desde distintos ángulos; así como una guía teórica o manual de aplicación para el especialista de tal manera que se oriente en cómo debe llevar a cabo el tratamiento. Recursos cabe destacar que resultan valiosos ya que no todos los programas dirigidos a esta área los poseen.

Recomendaciones

- Alargar el tiempo entre sesiones, como mínimo una semana, para que el niño pueda exponerse a situaciones sociales donde experimente las consecuencias de sus acciones al aplicar las estrategias y conocimientos impartidos.
- En cuanto al niño que representó el caso de estudio continuar con el seguimiento psicológico para terminar de fortalecer sus habilidades y conocimientos ahora con el objetivo principal de lograr la generalización.
- Para otros investigadores se sugiere estudiar la validez y confiabilidad de los instrumentos construidos para el presente programa, pues podría ser útil a futuras investigaciones así como al ejercicio clínico, considerando que los datos obtenidos en los mismos mostraban cierta correlación.
- Complementar este programa con otros que estén orientados a trabajar las habilidades sociales siguiendo diferentes enfoques y modelos como el grupal, el dirigido a los padres, el dirigido a los docentes y el dirigido a los pares quienes son convertidos en coterapeutas. Peiro (2014) "Para un desarrollo adecuado de su autoestima es necesario tener tres factores: tener padres que lo acepten y apoyen, establecer una relación con algún adulto fuera de la familia (maestro, terapeuta, etc.), y como tercero, tener acceso a un grupo de pares que puedan o no compartir las mismas dificultades que este niño presenta". (p. 21)
- Ampliar el programa al generar actividades enfocadas a trabajar sobre los intereses del niño, sobre su aspecto e imagen personal, sobre el uso de las amenazas como elemento de protección y sobre el aprendizaje de técnicas como la auto-instrucción, la relajación y la visualización, útiles para el control y manejo emocional.
- Estudiar la factibilidad y efectividad de aplicar dicho programa a otro grupo etario con o sin la condición de TEA, especialmente adultos y adolescentes, considerando la suministración de adaptaciones de ser necesario.

BIBLIOGRAFÍA

- Aláez, M., Martínez, R., y Rodríguez, C. (2000). Prevalencia de trastornos psicológicos en niños y adolescentes, su relación con la edad y género. *Psicothema*, 12, 525-532.
- American Psychiatric Association (APA) (2000). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders, DSM-IV-TR (texto revisado)*. Barcelona, España: Masson.
- American Psychiatric Association (2014). *DSM-5. Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales*. Editorial Médica Panamericana.
- Antuña B. (2016) *Aprendizaje de habilidades sociales y enseñanza específica de interacciones sociales en niños con autismo y síndrome de Asperger: Respuestas flexibles y emergencia de nuevas habilidades de comunicación*. Oviedo, España: Editorial Universidad de Oviedo.
- Aramayo, M. (2005). *La Discapacidad. Construcción de un modelo teórico venezolano*. Caracas: Fondo editorial de la facultad de Medicina de la Universidad Central de Venezuela.
- Aramayo, M. (Comp). (2014) *Trastornos del Espectro Autista – TEA: Algunas investigaciones venezolanas del siglo XXI. Una aproximación al modelo social venezolano de la discapacidad*. Caracas. Universidad Monteávila. Centro de estudios para la discapacidad.
- Araya, V. (2017) *Guía práctica de actividades en destrezas sociales adaptadas a la población con tea, dirigida al personal docente de primera etapa del Colegio “San Martín de Porres”, Maracay, estado Aragua*. Universidad Monteavila. Caracas-Venezuela.
- Arias F. (2006) *El proyecto de investigación. Introducción a la metodología científica*. Sexta Edición. Caracas, Venezuela. Editorial Episteme.

- Attwood, T. (2002) Síndrome de Asperger: Una guía para padres y profesionales. Barcelona, España: Paidós
- Bados, A. y García E. (2002) El Proceso De Evaluación Y Tratamiento. Departamento de Personalidad, Evaluación y Tratamiento Psicológicos Facultad de Psicología, Universidad de Barcelona.
- Balestrini, M. (1998) Como se Elabora un Proyecto de Investigación. Caracas: Editorial Consultores y Asociados.
- Boluarte, A., Méndez, J. y Martell, R. (2006) Programa de entrenamiento en habilidades sociales para jóvenes con retraso mental leve y moderado. Mosaico Cient, 3, 34-42
- Bonete S. (2013) Impacto del entrenamiento en habilidades interpersonales para la adaptación laboral en jóvenes con síndrome de Asperger. España: Editorial Universidad de Granada.
- Bonete, S., Vives, C., Fernández A., Dolores C. y García B. (2010) Potencial de aprendizaje y habilidades sociales en escolares con el Trastorno de Asperger. Behavioral Psychology / Psicología Conductual, Vol. 18, Nº 3, pp. 473-490.
- Caballo V. (1993). Manual de evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales. Madrid, España: Siglo XXI.
- Caballo V., Salazar I, Y Equipo De Investigación CISO (2017) Desarrollo y Validación de un Nuevo Instrumento para la Evaluación de las Habilidades Sociales: el “Cuestionario de Habilidades Sociales” (CHASO) Behavioral Psychology / Psicología Conductual, Vol. 25, Nº 1, Pp. 5-24. Universidad De Granada (España)
- Cabrera G. (2000) El modelo transteórico del comportamiento en salud. Rev. Fac. Nac. Salud Pública; 18(2): 129-13

- Centros para el Control y la Prevención de Enfermedades (2018) Informe Comunitario sobre el Autismo 2018. Revisado en agosto del 2018 por: <https://www.cdc.gov/ncbddd/spanish/autism/addm-community-report/georgia.html>
- Combs, M. L. & Slaby, D. L. (1977). Social skills training with children. En B.B. Lahey y A. E. Kazdin. (Eds): *Advances in clinical child psychology*. Vol. 1, New York, Plenum.
- CONACE (2004) Diagnóstico, Tratamiento y Alianza Terapéutica, Programa de Apoyo a los Planes de Tratamiento y Rehabilitación de Personas derivados del Consumo de Drogas Ilícitas u Otras Sustancias Estupefacientes o Psicotrópicos.
- Constitución de la República Bolivariana de Venezuela. (1999, 30 de diciembre). Gaceta Oficial de la República, N° 36.860 Extraordinaria. Marzo 24, 2000.
- Costa y López (1996). *Educación para la Salud. Una estrategia para cambiar los estilos de vida*. España, Madrid: Pirámide.
- De la Iglesia, M. y Olivar, J. (2008) Intervenciones sociocomunicativas en los trastornos del espectro autista de alto funcionamiento. *Revista de psicopatología y psicología clínica* vol. 13, n.º 1, pp. 1-19.
- Domínguez, C. y Mahfoud, A. (2009) Una mirada a la investigación en autismo en Venezuela RET. *Revista de Estudios Transdisciplinarios*, vol. 1, núm. 2, pp. 110-115
- Eceiza, M., Arrieta, M. y Goñi, A. (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-Gasteis, España.
- Evans, I. (1986). Response structure and de triple-response-mode concept. En R.O.Nelson y S. E. Hayes. U. S. A., New York: Guilford.

- Feuerstein, R., Rand, Y. & Hoffman, M. (1979). Dynamic assessment of retarded performers. The learning Assessment Device: Theory, instruments and techniques. Baltimore: University Park Press.
- Galán, A. (2007) Entrenamiento de habilidades sociales para niños con autismo: un estudio de caso. D.F, México: Universidad Pedagógica Nacional. Unidad Ajusco.
- García, M. (2014) Programa de entrenamiento en habilidades de interacción social y habilidades para hacer amigos en niños con trastorno del espectro autista de alto funcionamiento. Universidad Monteavila. Caracas-Venezuela.
- García-Vera, M., Sanz, J. & Gil, F. (1998). Entrenamientos en habilidades sociales. En F. Gil & J. León Rubio (Ed.), *Habilidades Sociales. Teoría, investigación e intervención* (pp. 63-93). Madrid, Síntesis
- Garner, A. (1981) *Conversationally speaking* Nueva York, McGraw-Hill.
- Goldstein, A., Sprafkin, R., Gershaw, J., y Klein P. (1989) *Habilidades sociales y autocontrol en la adolescencia Un programa de enseñanza*. Barcelona, España: Ediciones Martínez Roca, S. A.
- Gómez M. (2017) *Inteligencia y comprensión social. Relaciones entre coherencia central, habilidades interpersonales y funciones ejecutivas en niños*. Granada, España: Editorial Universidad de Granada.
- Jiménez, R. (1998) *Metodología De La Investigación Elementos Básicos Para La Investigación Clínica*. Editorial Ciencias Médicas, La Habana.
- Kerlinger, F. y Howard B. (2002) *Investigación del comportamiento*. 4a. ed. Pie de Imprenta, México: McGraw-Hill.
- Klinger, L. y Dawson., G. (1992). Facilitating early social and communicative development in children with autism. In S. F. Warren, & J. Reichle (Eds.), *Causes and effects in communication and language intervention*, Vol. 5. Baltimore, MD: Brookes.

- Kratochwill, T. y Levin, J. (1992). Single-case research design and analysis: New directions for psychology and education. Hillsdale, NJ, US: Lawrence Erlbaum Associates, Inc
- Labrador, F., Vallejo, M., Matellanes, M., Echeburua, E., Bados, A. y Fernandez, J. (2002) Eficacia de los Tratamientos. Sociedad Española para el Avance de la Psicología Clínica y de la Salud. Siglo XXI.
- Lacasella, R. (2000). Metodología para el estudio del desarrollo infantil desde la perspectiva conductual. Caracas: Fondo editorial de la Facultad de Humanidades y Educación. Universidad Central de Venezuela.
- Lacunza, A. (2012) Las intervenciones en habilidades sociales: revisión y análisis desde una mirada salugénica. Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET). Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Tucumán. España
- Lacunza, A. y Contini, N. (2011) Norma 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.
- Lacunza A. y Contini, N (2009). ¿Las habilidades sociales son un recurso positivo para los niños? Un estudio preliminar en contextos de pobreza. Memorias del I Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología, XVI Jornadas de Investigación y V Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur. Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires, Tomo III, 549-551.
- Ley de ejercicio de la psicología. Gaceta Oficial de la República, N° 2.306 Extraordinaria. Septiembre 11, 1978.
- Ley para las Personas con Discapacidad. (2006, 15 de noviembre). Gaceta Oficial de la República, N° 38598 Extraordinaria. Enero 5, 2007.

- Ley Orgánica de Educación. (1980, 28 de julio) Gaceta Oficial de la República, Nº 5.929 Extraordinaria. Agosto 15, 2009.
- Ley Orgánica para la Protección del Niño, Niña y Adolescente. Gaceta Oficial de la República, Nº 5.859 Extraordinaria. Diciembre 10, 2007.
- Michelson, L., Sugai, D., Wood, R. y Kazdin, A. (1987). Las habilidades sociales en la infancia: Evaluación y tratamiento. Barcelona: Martínez Roca.
- Miguel, A. (2006). el mundo de las emociones en los autistas. Revista Electrónica Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información. , 7 (2), 169-183.
- Mohamed, N., Mohamed, L. y Seijo, D. (2005) Programa de entrenamiento en habilidades sociales con alumnos de educación primaria. V Congreso Internacional Virtual de Educación 7-27 de Febrero de 2005. Universidad de Granada. España.
- Monjas I. (2002). Programa de enseñanza de habilidades de interacción social (PEHIS) para niños y niñas en edad escolar. España, Madrid: CEPE.
- Monjas I. (2012) Programa de enseñanza de habilidades de interaccion social. España, Madrid: CEPE.
- Morales, C., García, M., Álvarez, C., Gervás, M., Pardo, R., Péres Ó., De La Torre, M. y Santacreu, I. (2015) Guía De Intervención Clínica Infantil. Universidad Autónoma de Madrid.
- Moreno, M (2013) Propuesta de actividades para la estimulación de habilidades lúdicas iniciales asertivas en niños con Síndrome Asperger de 3 a 4 años de edad cronológica para ser aplicadas en aula integrales de un Preescolar. Universidad Monteavila. Caracas-Venezuela.

- Mulas, F., Ros-Cervera, G., Millá, M. G., Etchepareborda, M. C., Abad, L., y Téllez de Meneses, M. (2010). Modelos de intervención en niños con autismo. *Revista de Neurología*, 50(3), 77-84.
- Peiro, L. (2014) Programa de intervención conductual mediada por pares para fomentar las destrezas sociales de estudiantes con trastorno del espectro autista de la Unidad Educativa Colegio San Luis de Caracas. Universidad Monteavila. Caracas-Venezuela.
- Peñafiel y Serrano (2010) *Habilidades Sociales*. España, Madrid: Editex.
- Perinat A. (2007) *Psicología del desarrollo. Un enfoque sistémico*. España, Catalunya: UOC
- Puerta, I. (2013) Programa de habilidades sociales para niños con trastorno generalizado del desarrollo. España: Universidad de Almeria.
- Rinn, R. y Markle, A. (1979) *Modification of social skill déficits in children en A. S. Bellack y hersen*. U.S.A., New York: Plenum Press.
- Sabino, C. (1994) *El Proceso De Investigacion*. Ed. Panapo, Caracas, 216 págs.
- Valarino, Elizabeth, Yáber, Guillermo y Cemborain, María Silvia (2010). *Metodología de la investigación: paso a paso* Editorial Trillas. México
- Valdez, D. (2007). *Necesidades educativas especiales en trastornos del desarrollo*. Argentina, Buenos Aires: Aique.
- Wainer, A. (2012) *Estudios De Caso Único En El Campo De La Investigación Actual En Psicología Clínica. Subjetividad y Procesos Cognitivos*, Vol. 16, Nº 2. Pág. 214-222, ISSN impreso: 1666-244X, ISSN electrónico: 1852-7310.
- Wing, L. (1998) *El autismo en niños y adultos: una guía para la familia*. Barcelona, España: Paidós.

ANEXOS

Anexo A

Guía Teórica sobre las Habilidades sociales a Trabajar

1. Habilidades conversacionales

Esta habilidad está relacionada con la capacidad para comunicar con éxito las ideas, intereses, puntos de vista, sentimientos, deseos y experiencias a alguien más. En otras palabras permite a la persona darse a conocer al mismo tiempo que conoce al otro, por ello es la principal herramienta para relacionarse y crear vínculos.

En el entorno se encuentran personas que al conversar resultan agradables ya que saben escuchar con atención, muestran interés en lo que dice el locutor y a su vez hacen comentarios interesantes y/o divertidos. Por otro lado hay sujetos con los cuales el conversar no es tan grato ya sea porque hacen sentir incómodo o invadido al interlocutor, poco valorado, incomprendido o incluso aburrido.

Las dificultades al conversar que experimentan los individuos pueden ser diversas y sutiles como:

Tener problemas para hablar con personas adultas especialmente si son figuras de autoridad, porque se intimidan a tal punto que les cuesta ver al otro a la cara; sentir temor a que le dirijan la palabra; no lograr expresar las ideas cuando alguien le disgusta ya que la rabia lo enmudece; emocionarse tanto al estar en grupo, que acaparan la conversación y hasta se les escapan comentarios vergonzosos. En fin cualquiera que sea el problema algunos criterios a tener en cuenta para conversar adecuadamente ya sea para iniciarla, mantenerla o terminarla son los siguientes:

Iniciar una conversación:

Para iniciar una conversación se debe tener como referencia tres elementos la situación, la otra persona y a sí mismo; ya que es a partir de ellos que el sujeto puede orientarse sobre la temática que puede utilizar para iniciar la conversación, en otras palabras ser los primeros en hacer comentarios sin parecer raros en el intento. Según Caballo (2009) citando a Gambrell y Richey (1985), algunos de los comentarios pueden ser:

-De acuerdo a la situación:

- Hacer una pregunta o un comentario sobre la situación o una actividad en las que se está implicado. Por ejemplo: “esta actividad es muy larga, seré feliz cuando llegue el recreo” “¿que nos toca hoy en matemática?” “este lugar me recuerda a una casa del terror ¿a ti no?” “¡Qué frío hace hoy!”
- Hacer una observación o una pregunta casuales sobre lo que está haciendo alguien. Por ejemplo: ¿Qué está haciendo ese muchacho en la escalera? ¿Cómo hizo ella eso? ¿Cómo Juan logra tener el cabello así? ¿Cómo se llama el deporte/música/comiquita/juego del que habló Mariana? ¿Por qué la profesora felicitó a Diego?

- Considerando a la otra persona:

- Otro modo de iniciar la interacción es haciendo cumplidos a los demás sobre algún aspecto de su conducta, apariencia o algún otro atributo. Ejemplo: “qué bonita es tu camisa”; “Karen expusiste genial, se ve que estudiaste mucho”; “Chamo, tu comida siempre se ve deliciosa”.
- Un buen método es que la persona pida ayuda, consejo, opinión o información a otro. Por ejemplo: “¿tú crees que este tema vaya para el próximo examen?”; “¿Cómo paso el mundo de fuego de ese video juego?”; “¿Sabes por qué Diana y Cristina ya no se hablan?”.
- Ofrecer algo a alguien, es otra alternativa para comenzar una interacción social. Por ejemplo: “¿he notado que no trajiste agua hoy, toma de la mía?”; “si buscas hablar con la directora te aconsejo que le digas a la secretaria primero. Vamos. No tengas pena. Toca la puerta y pasa”.

-Teniendo en cuenta a uno mismo:

- Compartir las experiencias, sentimientos u opiniones personales. Ejemplo: “¡O Dios! ayer me acosté muy tarde siento como si los ojos se me cerraran solos. Pero es que esa película era graciosa”; “Ese olor me recuerda a las donas que venden por mi casa. Recuerdo las rellenas de arequipe. Me encantan”; “siento que voy a vomitar de los nervios, espero logre responder todo en el examen”; “me ha gustado mucho cuando has dicho...”
- Decir algo agradable y añadir una pregunta abierta: “me gusta tu reloj, ¿dónde te lo compraron?”

De igual manera suele ser ventajoso hacer uso del humor; hacer preguntas con final abierto; sacar provecho de la libre información que dan los otros; observar alrededor y acercarse a esas personas que parecieran estar libres y dispuesta a conversar, a las personas amigables; hacer comentarios que promuevan la curiosidad hacia sí mismo; y recompensarse por los esfuerzos por muy pequeños que parecieran. (Gambrill y Richey 1985, pp. 113-115)

Mantener una conversación

Mantener una conversación es una etapa crucial pues es en ella donde surge el real conocimiento entre las personas y se va gestando la intimidad. Así como al iniciar una conversación, para mantenerla se pueden realizar una serie de estrategias que facilitan el desarrollo de esta etapa en la conversación, estas son:

- Decir algo para luego preguntar el punto de vista de la otra persona sobre dicho tema. Por ejemplo: “Ese chico no está usando adecuadamente el uniforme. ¿tú crees que se meta en problemas?”; “ya se acerca la navidad ¿Qué le piensas pedir al niño Jesús?” “ya vi la nueva serie de Disney. ¿tú la viste?”.
- Revelar opiniones, gustos, experiencias, sentimientos y actitudes personales. “ya quiero salir de vacaciones y viajar. ¿Que tienen pensado hacer tú y tu familia en vacaciones?” “Es mi primera vez en un plan vacacional. Quisiera que

lleguemos hacer todo lo que salen en las películas.”. Cabe destacar que no se puede revelar información muy íntima con un desconocido o personas a las que no les tenemos confianza, tampoco hacer revelaciones que no tengan relación con el contexto. Se debe procurar que los comentarios sean importantes o coherentes con la situación y tratar de progresivamente hacer comentarios personales para que la conversación sea más significativa (Caballo, 2009) por esto la autorrevelación es uno de los principales medios para que las personas pasen de una relación superficial a otra más profunda, sin embargo termina siendo un elemento contraproducente si las revelaciones no se corresponden con el nivel de confianza. Por ello es de gran valor que nos demos a conocer de manera progresiva y bajo los mismos niveles de reciprocidad. Caballo (2009) “La autorrevelación debería ser simétrica, señalando con ello que la gente se debería autorrevelar aproximadamente al mismo ritmo si se quiere construir una relación equitativa y de reciprocidad” (p.247).

- Prestar atención a la información que va revelando el otro sobre su persona y profundizar con preguntas abiertas sobre la misma, haciendo comentarios relacionados sobre ella o realizando también autorrevelaciones semejantes. Por ejemplo: “¿Dónde estudias?... ¡genial! tengo un vecino que estudia allí, se llama Juan Ignacio. ¿Lo conoces?”
- No contestar a las preguntas sin aportar más información que un «sí» o «no». El sujeto debe intentar revelar un poco más su punto de vista o alguna experiencia asociada para que de esta manera la otra persona pueda contar con mayor información sobre la cual responder y conversar. Por ejemplo: “Estoy en 5to grado. Ahorita estamos viendo divisiones por tres cifras, nada más pienso en eso y me duele la cabeza jaja”; “Yo lo que mayormente hago es ve videos por youtube, estoy pensando abrirme un canal”.
- Hacer preguntas abiertas, es decir que la respuesta esperada no se limite a un sí o un no. El hacer preguntas es una forma de obtener y ampliar la información que la persona tiene del otro, así que resulta de gran importancia para aumentar la intimidad y descubrir intereses y opiniones comunes que fortalezcan y hagan interesante la relación. De igual manera son útiles para desviar el tema de

conversación cuando esta se torna aburrida o desagradable y para rellenar los silencios. Las preguntas que llevan «qué», «cómo» y «por qué» conllevan generalmente a respuestas más amplias. “¿Qué sucedió el otro día en el salón de cuarto grado?”. Sin embargo el hacer demasiadas preguntas puede resultar incómodo y más si son de índole personal pues la persona puede llegar a sentirse invadida. Se debe tratar de que la información solicitada así como la revelada sea recíproca por ambas partes (compartan el mismo ritmo y contenido), se recomienda especialmente centrarlas en temas de interés mutuo. Las preguntas cerradas, es decir las que se encaminan a respuestas puntuales como si o no, son de utilidad cuando se quiere obtener justamente información específica, por ejemplo: “¿Quieres Jugar conmigo a las escondidas?”

- El cambiar el tema o el contenido de la conversación suele ser una estrategia significativa para alargar el intercambio y mantener el interés. Según Caballo (2009) algunas temáticas son “sentimientos, suposiciones o impresiones mutuas; pensamientos y opiniones personales sobre un tema; intercambio mutuo de hechos, compartir información objetiva sobre un tema; compartir fantasías, sueños, imágenes, metas o deseos; compartir actividades recientes y pasadas” (p.260). Por ejemplo la persona puede conversar sobre las vacaciones pasadas y cambiar a lugares que les gustaría alguna vez visitar o puede hablar sobre sus países favoritos y de repente señalar que uno de sus cantaste favoritos es de uno de esos países y profundizar sobre ese cantante y su música.
- Siguiendo con el criterio anterior para hacer un cambio en la temática de la conversación es importante que el sujeto focalice los momentos más oportunos, por ejemplo cuando hay una pequeña pausa o silencio, o simplemente decir que le gustaría hablar sobre otra cosa.
- Como no siempre las personas disponibles tienen la misma disposición para socializar, el sujeto debe estar atento a que sus interacciones no sean forzadas, sino que todos los involucrados guarden un interés similar.
- De igual manera debe mostrar interés en lo que expresa el otro, explorar y ahondar en los intereses comunes, ser respetuoso y evitar tanto hablar mucho

como hablar poco (Dongil y Cano 2014) debe procurar la reciprocidad, es decir hablar en función de cuanto hable el interlocutor.

- Es relevante respetar los turnos de palabra, evitar completar o terminar los comentarios que están expresando otros.

Cómo cerrar conversaciones

Hay personas que no saben cómo finalizar una conversación, ya sea por temor a estropear la interacción iniciada, disgustar o lastimar al otro o a la pérdida del momento. También hay personas que tienen problemas para abandonar conversaciones que les resultan desagradables o poco interesantes y que el otro insiste en mantener.

Por lo anterior resulta de utilidad contar con esta habilidad si se quiere tener interacciones placenteras, saber arreglar futuros encuentros y rechazar peticiones de interacciones posteriores que no son de interés, respetando los sentimientos de los demás pero sin menoscabar los propios sentimientos y libertad. Algunas estrategias destinadas a este fin son las siguientes:

- Cuando el sujeto deba permanecer en el mismo lugar que su interlocutor, por ejemplo si se encuentra en una fiesta o en el salón de clases, puede observar a su alrededor en busca de otra persona con la que le gustaría hablar o fijarse en algo que pudiera hacer. Por ejemplo, manifestar algo como: “disculpa tengo que ir al baño”; “disculpa tengo que hacer algo” o “hablamos luego, quiero decirle algo a Rafael”.
- Por otra parte si no permanecerá en el mismo espacio puede decir simplemente que se tiene que retirar, no es necesario dar explicaciones especialmente cuando la interacción no es de su agrado y la persona se torna insistente. Por ejemplo: “disculpa, pero me tengo que ir, cuídate” o “Chao, me necesito ir. Fue un gusto hablar contigo”.
- Si el sujeto desea volver a ver a su interlocutor puede manifestar el agrado que sintió al interactuar con él y su deseo de un segundo encuentro. Por ejemplo: “Oye! Me encanto hablar contigo ¿te parece si el sábado nos vemos aquí a la

misma hora?”. También se pueden analizar los intereses comunes y sugerir encuentros asociados con los mismos, decir algo como: “sabes, tengo una computadora en mi casa con internet, si quieres puedes venir un día y te enseño los videos de los que te hable”.

- También es efectivo hacer uso de las redes sociales para mantener contacto e interacciones por este medio, por lo que solicitar o dar el número telefónico, el correo electrónico, el Facebook, el Instagram o el canal de Youtube es otra buena opción. Por ejemplo: “Amigo usted y yo nos entendemos. ¿me das tu numero o alguna de tus redes sociales para seguir en contacto?”; “ya me tengo que ir. Si quieres anotas mi número y me escribes para seguir hablando y así te paso también el link de una página de Minecraft.”
- Resulta conveniente expresar algo positivo antes de señalar nuestra intención de marcharnos, pues de esta manera evitamos herir los sentimientos de la otra persona a la par que le comunicamos nuestra decisión. “Tengo que irme ya. Me encanto hablar contigo, eres súper divertido. Chao” o “Disculpa María, de verdad me gustó mucho hablar contigo y me necesito ir. Hablamos después”. Por otro lado cuando nos topamos con personas insistentes que no respetan nuestro deseo de irnos e incluso nos hacen sentir culpables por nuestra decisión de abandonar la interacción lo mejor es no dar explicaciones o justificaciones de nuestras acciones y simplemente retirarnos.
- Cabe destacar que si en la situación en la que estamos no podemos alejarnos físicamente quizás porque estamos en autobús podemos hacer uso de nuestro lenguaje no verbal mirar hacia otro lado o si el ambiente y contexto lo permite cerrar los ojos, entretenerse con otra cosa (ventana, libro, teléfono), ignorar sus comentarios.

Nota: En rasgos generales se debe cuidar el lenguaje no verbal hablar de forma pausada, con un tono amable, sonreír, mirar a la gente. Otro elemento importante que las personas deben de tener en cuenta siempre es que el rechazo no es terrible, no es

lo peor que pudiera pasar en la vida, ya que no se puede caer bien a todas las personas que se conozcan, sería ilógico pues el mundo está lleno de diferencias.

Todos en algún momento han sido rechazados, así que no vale de nada sufrir por ello. Pueden intentar, pueden hacer buenos comentarios y aun así no recibir una respuesta positiva o pequeña de parte del otro (Caballo, 2009). Es posible que la otra persona este molesta, que haya interpretado mal los comentarios, o sencillamente no desea hablar en esos momentos. Independientemente de las razones no se pueden rendir y deprimir. Tienen que seguir intentándolo con otras personas y reforzarse por el esfuerzo.

2. Expresar opinión personal

Esta habilidad consiste en la capacidad de expresar las ideas, gustos y posturas cuando así lo desee la persona, respetando al mismo tiempo las opiniones del otro así como su derecho a no escuchar, en otras palabras sin criticarlos o insultarlos por pensar diferente, o enojarse y ofenderse por su decisión de no escuchar.

Decir una opinión, así sea contraria a la mayoría es un derecho que tiene todo ser humano porque son libres, libres de pensar, sentir y actuar en consecuencia.

Criterios a considerar al momento de emitir una opinión:

- Ser firme y claro a la hora de expresarse. Puede acompañar la declaración con un “yo opino”, “yo creo” o “yo pienso” de tal manera que el otro no lo vea como una imposición o una afirmación absolutista.
- Evita presionar a la otra persona a que esté de acuerdo con la opinión propia.
- Siempre hay que tener presente que las opiniones no necesariamente son verdades sino que hacen referencia a creencias, por lo que la opinión que tenga el otro no se debe de asumir como cierta, así como el otro no tiene por qué asumir como cierta la propia.
- Puede ocurrir que al expresar la opinión el otro o los otros se enojen y/o castiguen al sujeto porque no piensa igual a ellos. Esto es algo que se debe

tener en cuenta a la hora de decidir si expresar o no lo que se piensa pues aunque se tenga total derecho a expresarse en ocasiones resulta contraproducente, por lo que decidir reservarse la opinión puede ser una buena estrategia. Es importante sopesar las consecuencias de hacerlo o no.

- Alejar de la mente pensamientos irracionales como “si al expresar mi opinión resulta que estoy equivocado ¿Qué dirán los demás de mí?” o “No soy lo suficientemente listo/a, atractivo/a, joven, mayor, experimentado/a, etc., para tener derecho a opinar sobre este tema” (Galassi y Galassi, 1977).

3. Expresar y recibir sentimientos positivos

Por un lado esta destreza se caracteriza por la capacidad de expresar sentimientos positivos y elogios, cuando así lo sienta el sujeto, a personas apreciadas y admiradas por él, no con el fin de manipular y obtener un beneficio, sino más bien para ejercer su libertad al decir lo que siente y al mismo tiempo fortalecer los vínculos al agradar y reforzar a ese ser querido. Pues como señala Dongil y Cano (2014) “La mayoría de las personas nos sentimos muy bien cuando recibimos un elogio o un reconocimiento sincero de otra persona” (p.21).

Por otro lado guarda relación también con la capacidad para aceptar y responder apropiadamente a las manifestaciones de afectos que dirigen los otros. De tal manera que el sujeto no se sienta vanidoso o egocéntrico pero tampoco hiera los sentimientos de la persona al rechazar sus palabras bienintencionadas.

Los cumplidos y el reconocimiento son herramientas que ayudan a los miembros de una relación a saber que aprueba y valora cada uno sobre el otro. Por lo que prestarle atención así como emitirlos fortalece los lazos.

Qué criterios se deben tener en cuenta para hacer cumplidos:

- Los cumplidos pueden hacerse considerando la conducta, la apariencia y las posesiones del otro
- Realiza cumplidos y expresa sentimientos si realmente lo sientes. Te irrespetas a ti mismo y al otro cuando finges.
- Evita hacer excesivo cumplidos ya que el otro podría desconfiar de tus intenciones.
- Un buen momento para hacer un cumplido es cuando la otra persona ha realizado algo que te agrada pues al reconocérselo la alientas a que continúe ejecutando dicha conducta. Por ejemplo: “me encanta como se te ve el cabello, te favorece”; “que buen amigo eres, cuando estoy aburrido siempre te las ingenias para sacar un juego divertido”
- Un cumplido resulta más poderoso si dices directamente lo que te agrada acompañado del nombre de la otra persona por ejemplo: “me gusta tu forma de exponer José” “Carlos tu reloj me parece genial”
- Procura siempre hablar desde tu opinión. Por ejemplo: “pienso que tu letra es la más bonita del salón” o “me gusta tu morral” en lugar de “tu letra es la más bonita del salón” o “tu morral es el mejor”
- Otro elemento que se puede implementar para evitar que los cumplidos que se hagan sean mal interpretados es que se agregue una pregunta una vez se haya realizado. Por ejemplo: “me gusta como bailas ¿Cómo aprendiste a bailar así?” de esta manera se desvía la atención de la persona a dar una respuesta a la pregunta en lugar de cuestionar a la persona.

- Se debe procurar no hacer cumplidos cuando se desee algo del otro, especialmente si no se está acostumbrado a darlos, pues resultaría superficial, y sospechoso.
- No resulta una buena estrategia emitir un cumplido justo cuando el otro acaba de hacerle uno, más aun si es similar al que le hicieron pues también se podría ver como poco sincero.

Qué criterios se deben tener en cuenta para recibir cumplidos

- Cuando le hagan un elogio y no sepa que decir, simplemente de las gracias o sonría.
- Evitar negar, cambiar de tema y/o restar importancia a las expresiones de agrado que le dirigen otros, por ejemplo al usar frases como: “no es cierto”, “seguro estas ciego” “tu vestido sí que es bonito”.

Nota: Se deben desvanecer creencias irracionales tales como asumir como cierto el hecho de que si otro nos hace un cumplido debemos corresponderle con otro; que si aceptamos de buen agrado un elogio somos banales y egocéntricos; que hacer cumplidos significar adular al otro como forma de manipulación; la gente que dice algo agradable siempre es con dobles intenciones; no soy lo suficientemente bueno para merecer cumplidos (Galassi y Galassi, 1977).

4. Expresión de desagrado o disgusto

Las personas tienen la creencia de que manifestar enojo, hacer una crítica o plantear una queja son conductas inapropiadas y groseras. Sin embargo no necesariamente una cosa tiene que ver con la otra, es decir el sujeto puede expresar lo que le desagrade sin recurrir a verbalizaciones que ofendan al otro.

Algo que realmente no es adecuado es que la persona permita que otros perturben su bienestar con conductas inapropiadas e injustas. Por ello menciona Caballo (2009) “Si algo que hace alguien limita de forma poco razonable nuestra felicidad, tenemos el derecho de hacer algo al respecto” (p.260). Puede que con ello logre resolver la situación al expresar su queja o no, pero lo que si alcanzará seguro es que el otro tome conciencia de cómo se siente en relación a su conducta y más importante aún que el sujeto logre drenar esa emoción negativa, impidiendo que se acumule en su interior ya que podría ocasionar más adelante explosiones de ira o enfermedades psicosomáticas. (Caballo, 2009)

Ahora bien de lo que se trata es de expresar desagrado y malestar al otro sin agredirlo verbalmente. Algunos criterios a tener en cuenta para lograrlo son los siguientes:

- Expresar disgusto en el momento en que la persona lo sienta, de tal manera que no llegue a pasar por alto su manifestación si lo posterga, al sentir que el enojo no es tan intenso a medida que pasa el tiempo.
- Analizar y definir cuál es la conducta específica que le desagrada del otro y si realmente vale la pena manifestar su queja, pues es posible que hayan personas que se enojen cuando esto ocurra mostrándose irracionales y castigándole de algún modo. Por lo tanto si la conducta que desagrada al sujeto es insignificante y además considera que no va a volver a ocurrir, pues fue un error o distracción por parte del otro, puede optar por no decir nada ahorrándose disgustos mayores. Es decir no convertir en un hábito el quejarse por cada cosa pequeña que pase.
- Al expresar la sensación de desagrado y malestar enfocarlo hacia la conducta y no a la persona. Lo que desagrada es la conducta que emite el otro no el otro en sí mismo. Ejemplo sustituir “me molesta como eres tú” por “me molesta que no friegues los platos cuando yo cocino”.
- Especificar que conducta es la que desea que el otro cambie. Pues la persona se puede sentir frustrada y enojada si el sujeto trae a colación cada uno de sus fallos ignorando las buenas acciones que alguna vez ha realizado. De igual

modo debe procurar ser breves al hablar. Una vez emitida la queja no es conveniente que insista en recalcarla pues el otro puede adoptar una actitud defensiva al pensar que lo están atacando o humillando al remarcar sus errores.

- Es conveniente centrarse en expresar los sentimientos que se experimentan con la conducta del otro. Como señala Caballo (2009) “en términos de nuestros propios sentimientos, en primera persona y no en términos absolutos”. (p. 261). Por ejemplo “me siento ofendido cuando te ríes cada vez que yo traigo mis lentes” o “cuando te pones a revisar el teléfono al sentarnos juntos a comer me siento desvalorizada”.
- No utilizar calificativos al dirigirse al otro, por ejemplo “tú eres egoísta” o “me pareces irresponsable” pues se debe recordar que eso sería una opinión no necesariamente una verdad y además seguramente esas palabras lastimaran al otro y no es eso lo se pretende.
- Recordar escuchar. Así como el sujeto tiene deseos de expresarse seguramente el otro también tiene algo que decir. Sin embargo si la conversación no llega a ningún lado y comienza a convertirse en una discusión es mejor que se termine.
- Procurar mostrar una actitud positiva y empática al iniciar y cerrar la conversación pues el objetivo no es agredir y castigar al otro sino resolver un problema, una situación que resulta desagradable. Usar frases como “quisiera tener una buena relación contigo por eso necesito que sepas que cuando no respondes a las preguntas que te hago me siento triste” o “comprendo que es divertido hablar con los muchachos pero me siento frustrado e irrespetado cuando te levantas a hablar con ellos sin haber terminado la actividad grupal”
- Es una buena estrategia el señalar que le gustaría que la otra persona hiciera en sustitución de esa conducta que le resulta molesta. Así el otro lograra tomar mayor conciencia acerca de lo que se espera de ellos. Por ejemplo “quiero que a partir de hoy dejes de llamarme “fideo”
- Otro paso a seguir es comunicarle al otro lo que se pretende hacer si continua ejecutando la conducta que resulta molesta. Por ejemplo “me temo que si sigues tomando mis cosas sin mi permiso cerrare mi cuarto con llave”

- Evitar decirle cómo debe solucionar su problema; darle un sermón acerca de lo que es correcto e incorrecto y bromear al respecto.
- Cuidar el lenguaje no verbal mirar a los ojos; cara y postura corporal neutra sin sonreír; tono de voz medio y firme, hablar con calma y ser breves.

5. Hacer y rechazar peticiones

Esta habilidad se caracteriza por la conducta de hacer solicitudes razonables de tal manera que sea tomada en serio por quien la reciba y al mismo tiempo no incomode o viole los derechos de los demás al ser percibida como una exigencia. También guarda relación con la capacidad de rechazar alguna petición, debido a que parece poco razonable, no sea posible ejecutarla o sencillamente no se desea hacer, sin herir los sentimientos del otro pero mostrando firmeza en su decisión y sin sentir culpa al respecto. Para Caballo (2009) “La categoría de hacer peticiones incluye el pedir favores, pedir ayuda y pedir a otra persona que cambie su conducta”. (p.257)

Esta habilidad termina siendo importante pues previene al sujeto de inmiscuirse en situaciones desagradables para él y porque lo defiende y aleja de personas manipuladoras que utilizan a los demás para sus propios objetivos sin tener en cuenta los sentimientos, deseos y derechos de los otros.

Que se debe tener en cuenta al momento de hacer peticiones

- Siempre hacer peticiones porque realmente se necesita ya que si estas son innecesarias terminan siendo molestas.
- No dar por sentado que los demás saben lo que desea o necesita.
- Ser directo
- No es necesario ninguna justificación, aunque las explicaciones normalmente ayudan
- No es necesaria ninguna disculpa.
- No se debe tomar una respuesta negativa de modo personal

- Hay que estar preparado para oír tanto un no como un sí, y respetar el derecho de la otra persona a decirlo. Caballo (2009) parafraseando a Galassi y Galassi (1977) señala “El apelar al sentido común de la otra persona, al ruego, al insulto, a las amenazas, o el recurrir a expresiones sobre las responsabilidades de los/as verdaderos/as amigos/as parecen manipulativas y objetables” (p.258).

Que hay que considerar al momento de rechazar peticiones

- Recordar que tiene derecho a decir no, pues como también plantea Caballo (2009) citando a Galassi y Galassi (1977) el decir no, nos ayuda a “no implicarnos en situaciones en las que sentiríamos más tarde habernos implicado; evitar el desarrollo de circunstancias en las que sentiríamos que se aprovechan de nosotros o que nos manipulan para hacer algo que no queremos hacer; tomar nuestras propias decisiones y dirigir nuestra vida en esa situación”. (p.258). Además cuando la persona acepta realizar cosas que le desagradan se irrespeta a si misma (Dongil y Cano, 2014)
- Pedir detalles sobre las peticiones para entender que le están pidiendo y evaluar si es razonable o si implica una situación desagradable para usted.
- No dar excusas pues pueden llegar a ser contraproducentes. Una excusa tiene que ver con argumentos que no se corresponden con el sentir por ejemplo: rechazar una invitación argumentando que los papas no les gusta que llegue tarde a la casa cuando realmente los motivos son que no desea ir, y se dará cuenta de ello al tomar conciencia de que si realmente sus padres le dieran permiso de igual modo no estaría dispuesto a ir. Por lo que ese comentario por muy cierto que sea es una excusa. De igual manera, las excusas se pueden convertir en trampas. Por ejemplo, si el estar ocupado es una excusa, el otro puede preguntar en un momento en que la persona no lo esté, colocándola en una situación comprometedora.
- Decir sencillamente no, sin dar demasiadas explicaciones. El sujeto puede dar una razón, pero no es obligatorio justificar la respuesta. Además un manipulador

podría aprovechar los argumentos para llevar a la persona a su terreno y convencerle.

- Tomarse un tiempo para analizar y decidir si se realizará la petición o no. La persona tiene derecho de manifestar que requiere de tiempo para considerarla.
- Se debe procurar ser amables al rechazar las peticiones pues no todos tienen intención de manipular. Es conveniente usar la técnica del sándwich que se trata de decir algo agradable seguido del rechazo a la petición y finalmente otro comentario agradable; por ejemplo: “aprecio que confíes en mis capacidades, pero en estos momentos no te puedo ayudar, espero que para la próxima si tenga el tiempo para ello” “me contenta que me tomes en cuenta, pero no me gusta ese lugar, después podemos si lo deseas salir juntos a un sitio distinto”. Incluso se puede utilizar la palabra “prefiero”, para atenuar la negativa (Dongil y Cano, 2014) por ejemplo: “gracias por acordarte de mí pero prefiero terminar de ver esta película, si quieres en otra oportunidad te acompaño”.
- Si a pesar de la negativa la otra persona sigue presionando resulta útil la técnica del disco rayado que consiste en repetir siempre la negación, sin alterarse, sin prestar atención a sus continuos argumentos y sin irrespetar al otro. Por ejemplo: “no, gracias....entiendo pero no...no, gracias”. Otra forma de afrontar la persistencia de otros es permaneciendo en silencio y cambiar de tema o decir que se debe retirar o que ya no desea seguir hablando de ello. Resulta útil también que la persona manifieste lo que desea que haga el otro por ejemplo “ya te he dicho que no me gusta, quisiera que no me lo pidieras más”.
- Para que el sujeto no se sienta culpable debe tener en cuenta que si la persona sigue insistiendo, después de haberle hecho una negación clara, esa persona no está teniendo en cuenta sus deseos por lo que lo está irrespetando.
- Otra posibilidad es que el sujeto reconsidere la petición y cambie de opinión o llegue a un acuerdo y eso no está mal. Debe recordar que es su propio juez y que cambiar de opinión también es un derecho.

Nota: es importante cuidar el lenguaje no verbal, especialmente cuando se rechaza una petición. Por ejemplo: Mirar a los ojos, escuchar, no sonreír, no bromear, postura

corporal y expresión facial neutra, tono de voz firme pero no agresivo, no hablar deprisa, expresarse con calma, no hablar en términos ambiguos, no dar rodeos, ser breve.

6. Defensa de los derechos

Toda conducta se corresponde con un pensamiento, pensamiento que puede ser lógico o irracional. Esos pensamientos surgen en las personas muchas veces como producto del aprendizaje de lo que han vivido al lado del otro, quien también es un ser humano y por ende tiene su propio repertorio de pensamientos lógicos e irracionales; en este sentido se crea un círculo vicioso que se retroalimenta con ideas contradictorias, por ello a veces resulta difícil juzgar la conducta que se emite y orientarse en que es apropiado o que no lo es.

Una forma de desmontar ideas irracionales y por tanto lograr presentar un comportamiento más coherente y saludable es que la persona tome conciencia de sus derechos (Dongil y Cano, 2014) los cuales son un marco de referencia sobre el hacer propio y el de los demás. Es decir permiten saber cuáles son los límites en virtud de que pueden exigir, defender y respetar. Son distintos los autores que han abordado este tema y generado una lista sobre derechos fundamentales que tienen mayor impacto sobre las dinámicas sociales, algunas de ellas son:

La de Jakubowski y Lange (1978) tomada de Caballo (2009):

- El derecho a mantener tu dignidad y respeto comportándote de forma habilidosa o asertiva, incluso si la otra persona se siente herida, mientras no violes los derechos humanos básicos de los demás.
- El derecho a ser tratado con respeto y dignidad
- El derecho a rechazar peticiones sin sentirse culpable o egoísta.
- El derecho a expresar y experimentar tus propios sentimientos
- El derecho de detenerte y pensar antes de actuar.
- El derecho a cambiar de opinión.

- El derecho a pedir lo que quieres (dándote cuenta que la otra persona tiene el derecho a decir que no).
- El derecho a hacer menos de lo que humanamente puedes hacer.
- El derecho a ser independiente.
- El derecho a decidir con tu propio cuerpo, tiempo y propiedad.
- El derecho a pedir información.
- El derecho a cometer errores, y ser responsables de ellos.
- El derecho a sentirte a gusto contigo mismo.
- El derecho a tener tus propias necesidades y que esas necesidades sean tan importantes como las necesidades de los demás. Además, tenemos el derecho de pedir (no exigir) a los demás que respondan a nuestras necesidades y de decidir si satisfacemos las necesidades de los demás.
- El derecho a tener opiniones y expresarlas.
- El derecho a decidir si satisfaces las expectativas de otras personas o si te comportas siguiendo tus intereses, siempre que no violes los derechos de los demás.
- El derecho a hablar sobre el problema con la persona involucrada y aclararlo, en casos límite en que los derechos no están del todo claros.
- El derecho de obtener aquello por lo que pagas.
- El derecho a escoger no comportarte de manera asertiva o socialmente habilidosa.
- El derecho a tener derechos y defenderlos.
- El derecho a ser escuchado y a ser tomado en serio.
- El derecho a estar solo cuando así lo escojas.
- El derecho a hacer cualquier cosa mientras que no violes los derechos de alguna otra persona.

Y la de Donil y Cano (2014)

- Derecho a ser tu propio juez
- Derecho a no justificar nuestro comportamiento

- Derecho a cambiar de opinión
- Derecho a cometer errores
- Derecho a decir “no lo sé” o a mostrar ignorancia
- Derecho a no necesitar la aprobación de los demás
- Derecho a tomar decisiones ajenas a la lógica
- Derecho a no cumplir con las expectativas ajenas
- Derecho a ser tratados con respecto
- Derecho a elegir si nos hacemos cargo de los problemas de los demás

Mayormente por el desconocimiento de los derechos, en la cotidianidad se cometen irrespetos a los mismos, ya sea violando los derechos de los demás o no defendiendo los propios, lo que genera más temprano que tarde conflictos interpersonales. Algunos criterios que puede tener en cuenta la persona al momento de encontrarse en situaciones donde son pasados por altos sus derechos son:

- Conocer los derechos para poder tomar conciencia cuando los mismos están siendo violados (en sí mismos o en los demás), sentir confianza a la hora de defenderlos (al tener fundamentos para ello) y reaccionar eficazmente ante las distintas situaciones conflictivas que se pueden presentar en este contexto.
- Analizar la situación y corroborar las intenciones reales al momento en que son irrespetados los derechos propios. Pues reaccionar a la más mínima transgresión puede generar problemas sociales al convertir a la persona en alguien poco tolerante, ya que la mayor parte del tiempo las causas de las transgresiones no responden a una maldad sino a descuidos o afectaciones en el otro. Ante ello plantea Caballo (2009) “la defensa a ultranza de la más mínima transgresión puede convertir a nuestra conducta correctora en agresiva, molesta y totalmente desproporcionada a la situación” (p.273)
- Continuando con el punto anterior se debe que reflexionar sobre las ventajas y los riesgos al defender los derechos incluso cuando incuestionablemente estén siendo violados, porque las consecuencias podrían ser peores en algunas ocasiones, como por ejemplo una agresión física.

- A veces será útil emplear técnicas como el disco rayado, para desarmar al otro y defender los derechos propios de una manera apropiada.

7. Afrontar las críticas

La crítica es un juicio positivo o negativo que se hace sobre la conducta de la persona, este apartado se centrará en las críticas negativas que comportan, si no son bien manejadas, un costo emocional significativo. A lo largo de la vida todos serán criticados, en primer lugar porque las diferencias existen y por ende los desacuerdos pueden llegar a darse. En segundo lugar porque el desarrollo y el aprendizaje transcurren de la mano de los errores ya que los seres humanos no son perfectos, así que el que se equivoquen va a ser un hecho. Por tanto la crítica es natural y se va a dar en todas las relaciones tanto estrechas como superficiales. Caballo (2009) “No importa lo buenas que sean nuestras relaciones, seremos criticados de vez en cuando” (p.264).

Como las críticas son inevitables, es importante aprender a responder adecuadamente ante ellas, considerando además que algunas serán hechas con buenas intenciones y otras no; así como también algunas se fundamentarán en hechos verdaderos mientras que otras serán injustas. Por lo que si deseamos tener una relación sana con el otro, de aprendizaje y respeto, se pueden seguir los siguientes criterios:

- Cuando hacen una crítica, independientemente de si la persona está de acuerdo con ella o no, debe permitir que la otra persona se exprese para luego emitir sus argumentos cuando el otro haya finalizado. Esto es importante ya que el otro se va a sentir atendido y percibirá que se tiene la disposición de solventar la situación conflictiva.
- Con esta misma intención es conveniente ahondar en la crítica, haciendo preguntas y pidiendo detalles sobre que exactamente le disgusta a esa persona, de ese modo el otro percibirá un interés y respeto por su opinión (lo que no implica que se está de acuerdo) logrando con ello bajar en cierta medida su

disgusto, o de ser el caso, su actitud de ataque frente a la persona pues le está demostrando una postura conciliadora. Además el pedir detalles también hace conscientes a todos los implicados sobre el real problema, debido a que veces en una discusión o juicio se cuelan ideas irracionales y elementos que no guardan relación. Por ejemplo el decirle a alguien que es egoísta porque no prestó un objeto específico en un determinado momento y que además no es un buen amigo, ya que si lo fuera lo prestaría. Por otro lado se debe tener en cuenta que de algunas críticas se puede sacar un aprendizaje que nos permitirá mejorar como persona. Según Caballo (2009) citando a Garner (1981) “Si queremos ser muy específicos, podemos considerar la posibilidad de plantear preguntas «estilo reportero»: qué, quién, cuándo, cómo, dónde y por qué, sobre la situación planteada por la otra persona” (p. 265).

- Otra estrategia que resulta útil para desarmar al crítico es poniéndose en su lugar, reconociendo y aceptando algún elemento de la crítica ya sea la verdad que puede haber en ella, el estado emocional en el que se encuentra el otro y/o el derecho que tiene a expresar su opinión (Caballo, 2009 parafraseando a Garner, 1981), lo que no implica necesariamente estar de acuerdo con la crítica en sí misma o cambiar la propia postura.
- Luego de manifestar algún acuerdo con el crítico, se debe seguidamente expresar lo que se puede hacer a partir de ese momento para resolver la situación conflictiva, en caso de que la crítica sea razonable; o expresar los argumentos y pruebas propios de porque se actuó de la manera en que se actuó si se considera que no se va a cambiar el proceder o la crítica parece ser equivocada. Por ejemplo: Ante la crítica de ser una persona egoísta por no prestar el videojuego decir algo como “tienes razón ayer no te preste mi videojuego, ya que no me gusta prestarlo. Sin embargo te puedo prestar mi pelota de futbol.” o “comprendo que estés enojado porque no te preste mi videojuego ayer. Y no te lo preste porque no me gusta hacerlo. Pero eso no me convierte en una persona egoísta pues mis otros juguetes, como el balón de futbol, yo te los he prestado cuando me lo has pedido. ”

- Evitar responder impulsivamente ya sea negando la crítica o criticando a su vez al otro, pues más que solventar la situación la empeora.
- Cuidar el lenguaje no verbal.

Aunado a lo anterior en ocasiones la persona se encontrará en situaciones donde el crítico es alguien irracional o posee una actitud hostil, por lo que tratar de resolver el conflicto con las técnicas anteriores podrían ser contraproducentes por alargar el momento y avivar la hostilidad del otro al darle espacio para arremeter contra la persona. Para estas situaciones se han creado técnicas defensivas que según señala Caballo (2009) “son técnicas poderosas que pueden provocar un corte permanente o temporal en la comunicación o en la misma relación. Por lo tanto sólo deberían utilizarse después de que ha fallado la comunicación honesta y la otra persona persiste en hacernos víctimas, en no escucharnos o en no respetarnos” (p.266).

Por otro parte es importante estar alertas a los cambios de actitudes del crítico, ya que podrían fluctuar de sereno y abierto a hostil, de tal manera que el uso de las técnicas defensivas debe aparecer y desaparecer según se vayan dando estos cambios a lo largo de la discusión.

Técnicas defensivas:

Estas técnicas tienen el objetivo de mantener las emociones bajo control en el momento en que se hacen respetar los derechos propios sin violar los de los demás (Dongil y Cano, 2014).

- **Aserción negativa** Se implementa cuando las críticas que le dirigen a la persona son válidas, es decir que son manifestadas porque realmente se ha equivocado. Consiste en reconocer simplemente que se ha cometido un error sin más argumentos, para luego si resulta pertinente disculparse por ello. Por ejemplo: “Tienes razón cometí el error de contar tu secreto a María. Lo siento mucho”

- **Banco de niebla:** En lo concerniente a esta técnica se implementa cuando la crítica es injusta y el crítico como señala Dongil y Cano (2014) “intentan provocar sentimientos negativos de culpa, inseguridad, ansiedad, ira, etc.”(p.48). Consiste en repetir o parafrasear lo que el otro dice y añadirle una negativa a su petición (Caballo, 2009). Es una técnica pasiva que se recomienda especialmente a personas que se bloquean ya que no amerita muchos argumentos y cumple con el objetivo de fijar una postura frente al otro. Para llevarla a cabo con éxito la persona debe mantener la calma la cual debe reflejarse en una expresión facial y un tono de voz neutro, pues si refleja que esta alterada puede reforzar la conducta del crítico. Según Dongil y Cano (2014) esta estrategia se puede implementar de cuatro formas:
 1. Reconocer la parte que es verdad de la crítica y repetirla como forma de respuesta, si por otro lado no se está de acuerdo con ningún elemento de la crítica, es mejor obviar esta estrategia. Por ejemplo: si critican argumentando algo como “que ridículo no puedo creer que te guste Tom and Jerry a tu edad” puede responder “me gusta Tom y Jerry”, la persona continua con sus críticas y lo único que respondes es “si me gusta Tom y Jerry” y prosigues a repetir lo mismo como un disco rayado.
 2. Mostrar comprensión con respecto a la idea o emoción de la otra persona. Por ejemplo si el crítico comenta algo como “que horrible esa lamina” puedes responder “comprendo que no te gusta mi lamina”, la persona continua “no tienes creatividad, se nota que ni te esforzarte” pero te mantienes en la misma postura “veo que no te gusta mi lámina”.
 3. Otra forma es repetir algún elemento del contenido de la crítica pero que no guarde relación con la crítica en sí. Por ejemplo si la crítica es “que tonto eres, no sabes hacer esa suma tan fácil”. Se puede responder de la siguiente manera “sí, es una suma” o “sí, hago tarea”
 4. Se puede también mostrar desacuerdo con la crítica, pero lo más recomendable es, que antes de mostrar oposición se señale que se entiende y acepta la postura del otro sin embargo se posee otra diferente. No hay necesidad de añadir algo más, de explicar la oposición, sencillamente hay que limitarse a decir

que no se está de acuerdo. Por ejemplo: “entiendo que no te guste mi ropa, pero a mi sí”.

- **Desarmar la ira** Consiste en llevar el foco de atención a otro elemento que no sea la crítica, específicamente el estado emocional del crítico. Es decir hacerle notar que está alterado señalando características del lenguaje no verbal que está implementando por ejemplo tono de voz, coloración de la piel, respiración, etc. y/o características del contenido del lenguaje verbal tales como palabras soeces; para ello es importante que se observe al otro en busca de estos rasgos. A partir de allí la persona deberá dejar en claro que está interesada en resolver el problema después de que el otro se calme, por tanto se debe rechazar con cortesía el discutir el asunto hasta que el otro se encuentre más tranquilo (Caballo, 2009). Frases como “veo que tenemos un problema y estoy interesado en resolverlo cuando te hayas calmado” “Fíjate que tono de voz estas utilizando y que palabras. Me comprometo a discutir el problema cuando estés más tranquilo” o como señala Caballo (2009) parafraseando a Booraem y Flowers (1978). “Veo que estás enfadado/a y quisiera hablar sobre ello. Sentémonos, tomemos un café y hablemos” (p.268). Hay que tener en cuenta que posiblemente el otro muestre algo de resistencia a tomarse un tiempo para despejarse, sin embargo la persona no puede ceder en la postura de que está interesada pero no conversara hasta que el otro se calme.
- **Interrogación negativa** Esta técnica consiste en estirar la crítica con preguntas sobre la misma, hasta dar con el motivo exacto que disgusta al otro. Y es útil especialmente cuando las críticas son ambiguas y genéricas permitiendo evadir la manipulación. Un ejemplo es realizar preguntas como “¿a qué te refieres cuando dices que soy infantil?”; “¿no te entiendo, me explicas mejor por favor?”; “¿Podrías ser más específico sobre que en mis actos te parece infantil?”

Para finalizar vale la pena señalar la importancia de estar alerta al lenguaje no verbal y ser lo más concretos al hablar para reducir las probabilidades de que en el discurso se refleje algo de lo cual el otro se pueda sostener para tomar ventaja y reforzar su postura. Por otro lado deben evitarse también según la Dongil y Cano (2014)

“Negar la crítica; contraatacar con otra crítica; preguntar ¿Por qué?; decir: “Y tú”; justificarte” (p.53).

8. Solución de conflictos

Esta habilidad consiste en la capacidad para resolver desacuerdos que generan malestar en la persona o en el otro evitando su prolongación en el tiempo. Algunas estrategias implementadas en esta destreza son:

- Mantener la calma, es decir mantener bajo control las emociones de tal manera que no lleven a la persona a hacer o decir cosas de las cuales se pueda arrepentir más adelante. Respirar profundo y de manera consciente es una buena técnica para conseguirlo.
- Habrán situaciones en las que mantener la tranquilidad será muy difícil, por ello el pedir un “tiempo fuera” o retirarse para autorregularse y finalmente volver a encontrarse y solventar el problema es la mejor opción.
- Como mencionamos en otras destrezas escuchar es un procedimiento significativo pues orienta a la persona en que es lo que aqueja al otro y por tanto cual es la solución más conveniente para ambos, también permite que el otro baje sus niveles de ansiedad, frustración y/o disgusto al encontrar una actitud receptividad y respeto por su opinión, cambiando con ello su predisposición defensiva o de ataque.
- El objetivo siempre debe ser llegar a un acuerdo, lo que significa generar un cambio que beneficie a ambos. Cuando la persona se enfoca en tener la razón y demostrar su superioridad frente al otro la reciprocidad se pierde y la rivalidad se mantiene e incluso se acrecienta, generando un círculo vicioso de rencor y venganza. Por tanto es conveniente centrar la energía en encontrar la solución que beneficie a ambos y no en ganar la partida.
- Una vez encontrada la solución que mejor convenga a ambas partes y comprometerse en llevarla a cabo resulta crucial esforzarse en cumplir la parte que le corresponde. Pues esto demuestra que la persona es confiable, comprometida e interesada en la solución del problema.

9. Habilidades sociales no verbales

Estas habilidades se refieren a los elementos del lenguaje como mirada, silencios, tono de voz, límites en el espacio personal, sonrisas y otras expresiones faciales, etc. Que comunican por sí mismos mensajes e información sobre la manera de pensar y sentir, además de afianzar aquello que la persona expresa a través de la oralidad o incluso negarlo. Caballo (2009) “La conducta, tanto verbal como no verbal, es el medio por el que la gente se comunica con los demás y constituyen ambas los elementos básicos de la habilidad social.” (p.24)

Aunque se desee no se puede dejar de comunicar de manera no verbal pero sí de manera verbal. Por ello resulta importante tener un mejor control y uso de este tipo de lenguaje para que se vuelva una herramienta a favor en las interacciones con los otros y no un elemento entorpecedor al enviar mensajes contradictorios de lo que se verbaliza o incluso de lo que se quiere realmente transmitir, como por ejemplo seguridad.

A continuación se presentan algunos criterios básicos a considerar en torno a las habilidades no verbales:

- Establecer contacto visual. La mirada es una de las conductas no verbales que mayor poder comunicativo tiene, incluso más que las palabras (Caballo, 2009). Tanto es así que la mirada puede por sí sola llegar a contradecir y anular lo manifestado verbalmente. Por ello hay que procurar ver a la cara a las personas con las cuales se tiene interés de hablar e intimar, no solo cuando estas hablan sino también cuando el propio sujeto lo hace. El no mirar a la cara puede ser interpretado como desinterés, vergüenza o temor, en términos generales como un rechazo hacia el otro. Por lo tanto si el interés real es romper la interacción con el otro se puede implementar la evasión del contacto visual, por el contrario si no lo es, se debe abstener de ello y tomar conciencia de que para establecer interacciones exitosas con otros hay que mirarlos.

- Procurar que las expresiones faciales se corresponda con el discurso y la emoción que se quiere transmitir. La mayor parte del tiempo la expresiones faciales son inconscientes, revelando lo que hay dentro de la persona aun sin pretenderlo. Por ello no hay que pasarla por alto y se logra al ser conscientes de la importancia de la misma y el rol que juega en las interacciones, a fin de cuentas cuando la persona se hace consciente de las mimas puede controlarlas y manipularlas a nuestro favor.
- La sonrisa es la expresión facial que está más relacionada con la cercanía y cortesía, por lo que si se tiene intención de agradar e intimar con otros la sonrisa debe estar presente. Por otro lado es importante saber colocar una expresión facial neutra, pues muchas veces es esta la que ayuda a salir de conflictos más que las de disgusto, ya que por lo general cuando los otros están disgustados intentan generar ciertas emociones negativas en las persona como desagrado, tristeza, vergüenza o ira y si se emiten terminarán por reforzar la conducta, y por ende la repetirán. La expresión neutra no revela ningún tipo de emoción positiva o negativa, solo inmutabilidad lo que se interpreta como tranquilidad, y empodera al individuo porque el otro no logra su cometido de alterarle al generar emociones negativas en él ya que las controla por sí mismo.
- Cuidar la proximidad así como la postura que se adopta frente al otro. Hay posturas y distancias que toma la persona cuando interactúa que pueden ser invasivas, haciendo sentir incomodo al otro o por el contrario que denoten desconfianza, desinterés y rechazo. El límite de lo que es adecuado o no lo establece la confianza que se tiene frente a ese otro y las intenciones que se tengan. Por ejemplo si la intención es mostrar interés y generar un vínculo el cuerpo debe estar dirigido hacia donde está el otro, si por el contrario se desea demostrar rechazo se debe orientar el cuerpo en dirección opuesta al cuerpo del otro. Algo parecido ocurre con la distancia mientras más cerca estén los cuerpos más confianza hay, por ejemplo cuando se trata de una persona amada como una pareja o un familiar cercano como madre, hermano, hijo la distancia puede llegar a ser de apenas unos milímetros sin representar ningún problema, si se trata de amistad la distancia suele ser de un 1,20 cm a 3,65cm, si se trata de un

desconocido o persona poco cercana lo recomendable es de 3,65cm hasta el límite de lo visible y audible (caballo, 2009). Otro aspecto que se ha encontrado en torno a la postura, que favorece las interacciones, es cuando los movimientos entre las personas se sincronizan y asemejan, mientras más parecidos sean mayor será la sensación de cercanía y confianza. Con respecto al contacto físico como besos, abrazos, agarrar la mano u otra parte del cuerpo del otro, se tiene que tener presente que este debe corresponderse con la confianza y también con la reciprocidad, es decir que el contacto debe ser mutuo y en la misma proporción para que no incomode a ninguno.

En resumen si se quieren establecer relaciones exitosas no solo se debe cuidar lo que se dice a nivel verbal sino también lo que se dice de manera no verbal, e intentar que ambas sean congruentes pues si no la comunicación no será clara (Michelson, Sugai, Wood y Kazdin, 1987)

10. Interacción con figuras de autoridad

Esta destreza consiste en adecuar la forma en cómo la persona se dirige cuando se trata de una figura de autoridad, ya sea padres, maestros y otros adultos. Y son figuras de autoridad porque tienen cierto poder y mando, por lo cual se les debe obedecer. La sociedad culturalmente espera que las interacciones con una figura de autoridad sigan cierta formalidad, pues de lo contrario se considerara un irrespeto y por tanto un desconocimiento de ese otro como alguien con un estatus superior, por lo que dicha interacción sería un fracaso.

El saber relacionarse con figuras de autoridad resulta ventajoso pues favorece a que estos simpaticen con la persona y por ende estén más dispuestos a protegerla y hacerle favores, le tengan respeto a su vez y confianza. Algunos de los criterios a considerar al interrelacionarnos con ellos son los siguientes:

- Evitar dirigirse a ellos a través del “tú” o el nombre de pila. Es recomendable hablarle de “usted” o según el rol o título que ocupa “papá”, “maestra”, “doctor” o sencillamente “señor” o “señora”. Cabe destacar que si el adulto pide que se le

llame por su nombre, se puede hacer ya que él lo ha autorizado, por lo que no se debe, de primera mano, dar por sentado que si se puede hacer.

- Evitar el uso de groserías y calificativos negativos. Ni en broma o ante un conflicto es apropiado implementarlo con ellos.
- Utiliza un tono de voz medio. No es apropiado dirigirte a ellos con un tono de voz elevado pues podría ser considerado una ofensa.

La idea no es que la persona muestre una actitud sumisa y no se exprese, al contrario que lo haga pero sin irrespetar a la figura de autoridad al abstenerse de seguir los parámetros culturales esperados en este tipo de interacciones.

11. Interacción en grupo

Esta habilidad se caracteriza por establecer una comunicación efectiva con más de una persona a la vez, lo que complejiza más el proceso. En este tipo de interacciones el sujeto debe preocuparse por esperar turnos, no monopolizar la conversación, hacer intervenciones interesantes y pertinentes al tema que está en discusión y mantener la atención del grupo sobre sí mismo en el momento que le corresponde, de tal manera que los otros lo reconozcan como parte de dicho intercambio comunicativo.

Toda interacción social conlleva un grado de ansiedad, especialmente cuando están involucradas más de dos personas, por lo que el sujeto se puede sentir más inseguro y vulnerable. Ahora los criterios que hay que considerar para desenvolvernos en este tipo de contexto de manera efectiva son los siguientes:

- Práctica. Mientras más se exponga la persona a estos escenarios esa ansiedad producto del temor a recibir la atención de otros, fracasar y ser criticados ira disminuyendo.
- Escucha. Es importante prestar atención a lo que los otros digan, porque cuando los otros perciben que son escuchados se siente bien y están más prestos a continuar hablando, por lo tanto a continuar con la interacción. Esto no significa que nunca se hablara sino que se debe aprender a compartir el turno de palabra

con los otros. Además escuchar lo que los otros dicen ayuda a entender de qué hablan, hacer comentarios pertinentes y encontrar intereses comunes.

- Hablar con un tono de voz lo suficientemente alto y firme para que todos escuchen y presten atención pero sin llegar a gritar, pues sería inapropiado. Un tono que denote seguridad.
- Es importante establecer contacto visual con los miembros del grupo, por lo que se puede inicialmente centrar la mirada en uno e ir rotando a los otros participantes de la conversación conforme estos vayan haciendo sus intervenciones o presten atención cuando la persona hable.
- Evita ser el único que hable o extenderte demasiado pues el otro seguramente se sentirá frustrado por no poder compartir lo que piensa y terminará por perder el interés en la interacción.
- Evita escuchar y dirigirte exclusivamente a un integrante del grupo, es importante que muestres interés en todos ya que estos podrían sentirse desplazados y perderán el deseo de continuar en la interacción.

Anexo B

Cuestionario de Habilidades Sociales en niños

A continuación se presentan una serie de afirmaciones sobre conductas, emociones y sentimientos que presentan las personas al relacionarse con otros. Por favor trata de ser lo más honesto posible y de contestar cada uno de los ítems de acuerdo a la opción que consideres más se ajusta a las características propias.

Habilidades conversacionales	Siempre	A menudo	De vez en cuando	raramente	Nunca
1. Cuando estoy en un grupo me cuesta conseguir temas de conversación					
2. Se me da bien iniciar conversaciones con otros chicos y chicas					
3. Me suele pasar que explico las cosas más veces de las necesarias					
4. Con frecuencia logro mantener una conversación con personas incluso las que acabo de conocer					
5. Suelo hablar del mismo tema más de lo necesario					
6. La mayor parte del tiempo no me parece necesario hablar con los demás					
Expresión de amor, agrado y afecto	Siempre	A menudo	De vez en cuando	raramente	Nunca
1. No tengo problemas para aceptar cumplidos provenientes de otras personas					
2. Muestro afecto a una persona querida en público fácilmente					
3. Cuando alguien está feliz y emocionado me uno a su alegría (ya sea felicitándolo, haciéndole notar sus sentimientos, acercándome a él, compartiendo sonrisas)					
4. Cuando personas me hacen demostraciones de afectos positivos y agradables como					

felicitaciones, cumplidos, bromas los acepto fácilmente					
5.Me resulta difícil hacer cumplidos y elogios a una persona					
Expresión de desagrado o disgusto	Siempre	A menudo	De vez en cuando	raramente	Nunca
1.Cuando un superior me molesta o irrespetase lo digo sin problema					
2.Cuando me enoja lo oculto					
3.Cuido muchísimo lo que digo para evitar herir los sentimientos de los demás					
4.Me cuesta mostrar desacuerdo a mi amigo					
5.Fácilmente puedo demostrar mi enfado cuando alguien hace algo que me molesta					
6. Cuando me enoja grito, digo y hago cosas de las cuales después me arrepiento.					
Hacer y rechazar peticiones	Siempre	A menudo	De vez en cuando	raramente	Nunca
1.Si al conversar sobre algo importante un amigo me interrumpe le pido que espere					
2.Suelo hacer lo que los demás quieren que haga y no lo que realmente quiero hacer					
3.Se me hace fácil pedir ayuda a otras personas cuando lo necesito					
4.Me cuesta decirle que no a un amigo que me presiona para que haga algo que no quiero hacer					
5.No tengo problemas al momento de pedirle favores a mis amigos					
6.Se me hace fácil decir que no cuando me piden algo que me molesta hacer					
Defensa de los derechos	Siempre	A menudo	De vez en cuando	raramente	Nunca
1.Cuando en una clase mis compañeros hablan demasiado les pido que hagan silencio					
2.Si no me quiero seguir juntando con una persona se lo hago saber claramente					
3.Si la docente le da la palabra a un compañero cuando el siguiente con el turno era yo se lo hago notar					
4.Se me hace difícil hacer preguntas en clases por miedo y timidez					
5.Si mi opinión es contraria a la de la mayoría me la guardo para otra ocasión ya que me resulta difícil expresarla					

6. Cuando una persona se me colea me cuesta decirle que espere su turno que yo estaba primero que ella					
Solución de conflictos	Siempre	A menudo	De vez en cuando	raramente	Nunca
1. Me rio cuando hacen bromas de mí que me ofenden en lugar de protestar					
2. Cuando tengo problemas con una persona adulta intento solucionarlo por mí mismo					
3. Cuando tengo un conflicto con otras personas elijo cual podría ser la mejor solución para las personas implicados					
4. Cuando tengo un problema con otro chico pienso en sus consecuencias y en lo que puedo hacer para solucionarlo					
5. Suelo identificar que origina los problemas cuando me relaciono con otras personas					
6. Me cuesta disculparme cuando mi comportamiento ha molestado a alguien					
Afrontar las críticas	Siempre	A menudo	De vez en cuando	raramente	Nunca
1. Me cuesta mantener la calma cuando me hacen una broma en público					
2. Me salgo de mis casillas ante las críticas que me hacen otras personas					
3. No logro mantener la calma si hago el ridículo delante de otras personas					
4. Se me dificulta responder a una crítica injusta que me hace una persona					
5. Cuando una persona que me agrada me critica de forma injusta le pido explicación					
Habilidades sociales no verbales	Siempre	A menudo	De vez en cuando	raramente	Nunca
1. En varias ocasiones me cuesta ver a las personas a la cara					
2. Me rio con otras personas cuando es apropiado					
3. Sonrío a las demás personas en las situaciones adecuadas					
4. Procuro que la expresión de mi cara se corresponda con la emoción que quiero demostrar					
Expresar opinión personal	Siempre	A menudo	De vez en cuando	raramente	Nunca
1. Expreso y defiendo mis opiniones					

2.Tengo problemas para manifestar mi punto de vista ante un amigo que dijo algo con lo que estoy en desacuerdo					
3.Me resulta difícil manifestar mi punto de vista cuando este es impopular					
4.Me cuesta expresar mi punto de vista cuando estoy con un grupo de amigos					
Interacción con figuras de autoridad	Siempre	A menudo	De vez en cuando	raramente	Nunca
1.Si en una clase el docente dice algo que yo considero incorrecto le comentaría mi punto de vista sin dificultad.					
2.Suelo tratar con amabilidad a las personas adultas.					
3.Me resulta fácil decir lo que pienso ante mis padres y familiares cercanos.					
4.Cuando me dirijo a un adulto lo trato de "usted".					
Interacción en grupo	Siempre	A menudo	De vez en cuando	raramente	Nunca
1.Se me hace difícil hablar en público					
2.Me cuesta hacer nuevos amigos					
3.Acepto con agrado que otros chicos se quieran unir a mi juego o quieran hacer una actividad conmigo					
4.Me cuesta unirme al juego o actividades de otros chicos y chicas					
5.No me parece necesario hacer nuevos amigos si ya tengo otros					
6.No me esfuerzo en hacer nuevas amistades					
7. Demuestro interés y sigo modas (juegos, ropas, comiquitas, músicas, deportes)					

Anexo C

Cuestionario de Habilidades Sociales en niños

Versión para Padres o Docentes

A continuación se presentan una serie de afirmaciones sobre las habilidades sociales de su hijo o alumno por favor trate de ser lo más honesto posible y de contestar cada uno de los ítems de acuerdo a la opción que usted considere más se ajusta a las características de él o ella.

Habilidades conversacionales	Siempre	A	De vez	raram	Nunca
-------------------------------------	----------------	----------	---------------	--------------	--------------

		menudo	en cuando	ente	
1.Le resulta difícil comenzar a hablarle a un extraño					
2.Cuando está en un grupo le cuesta conseguir temas de conversación					
3.Se le da bien iniciar conversaciones con otros chicos y chicas					
4.Explica las cosas más veces de las necesarias					
5.Con frecuencia logra mantener una conversación con personas incluso las que acaba de conocer					
6.Suele hablar del mismo tema más de lo necesario					
7.La mayor parte del tiempo no pareciera interesarle hablar con los demás					
Expresión de amor, agrado y afecto	Siempre	A menudo	De vez en cuando	raram ente	Nunca
1.No muestra problemas al momento de alabar o hacer un cumplido a alguien					
2.Es cariñoso con sus padres y/o maestros					
3.No tiene problemas para aceptar cumplidos provenientes de otras personas					
4.Cuando alguien está feliz y emocionado se une a su alegría (ya sea felicitándolo, haciéndole notar sus sentimientos, acercándose a él, compartiendo sonrisas)					
5.Cuando personas le hacen demostraciones de afectos positivos y agradables (felicitaciones, cumplidos, bromas) los acepta fácilmente					
Expresión de desagrado o disgusto	Siempre	A menudo	De vez en cuando	raram ente	Nunca
1.Cuando un superior lo molesta o irrespeta se lo dice sin problema					
2.Cuando se enoja lo oculta					
3.Le cuesta mostrar desacuerdo con los amigos					
4.Fácilmente puede demostrar su enfado cuando alguien hace algo que le molesta					
5.Cuando se enoja grita, insulta y tira las cosas.					
Hacer y rechazar peticiones	Siempre	A menudo	De vez en cuando	raram ente	Nunca
1.Cuando las personas lo presionan para que les haga un favor, le resulta difícil decir que no					
2.Si al conversar sobre algo importante un amigo lo interrumpe le pido que espere					
3.Suele hacer lo que los demás quieren que haga y no lo que realmente quiere hacer					
4.Se le hace fácil pedir ayuda a otras personas cuando lo necesito					
5.Suele hacer favores a otras personas en distintos					

contextos					
Defensa de los derechos	Siempre	A menudo	De vez en cuando	raramente	Nunca
1. Cuando en una clase sus compañeros hablan demasiado les pide que hagan silencio					
2. Trata de no hacer preguntas en una clase por miedo o pena					
3. Si no se quiere seguir juntando con una persona se lo hace saber claramente					
4. Si alguien se le colea hace como si no ha pasado nada.					
5. Si la docente le da la palabra a un compañero cuando el siguiente con el turno era él se lo hace notar					
6. Si su opinión es contraria a la de la mayoría se la guarda para otra ocasión ya que le resulta difícil expresarla					
Solución de conflictos	Siempre	A menudo	De vez en cuando	raramente	Nunca
1. Se ríe cuando hacen bromas de él que lo ofenden en lugar de protestar					
2. Cuando tiene un conflicto con otra personas elije cual podría ser la mejor solución para las personas implicados					
3. Planifica como va a llevar a cabo la solución que escogió cuando tiene problemas con un chico					
4. Suele identificar que origina los problemas cuando se relaciona con otras personas					
5. Se le hace difícil pedirle explicaciones a una persona que ha hablado mal de él					
6. Se le dificulta disculparse cuando le dicen que ha hecho algo inapropiado					
Afrontar las críticas	Siempre	A menudo	De vez en cuando	raramente	Nunca
1. Le cuesta mantener la calma cuando le hacen una broma en público					
2. Se sale de sus casillas ante las críticas que le hacen otras personas					
3. No logra mantener la calma si hace el ridículo delante de otras personas					
4. Cuando una persona que le agrada lo critica de forma injusta le pide explicación					
Expresar opinión personal	Siempre	A menudo	De vez en cuando	raramente	Nunca
1. Tiene problemas para manifestar su punto de vista ante un amigo que dijo algo con lo que está en desacuerdo					
2. Le resulta difícil manifestar su punto de vista cuando este es impopular					

3. Le cuesta expresar su punto de vista cuando esta con un grupo de amigos					
4. expresa y defiende sus opiniones					
Habilidades sociales no verbales	Siempre	A menudo	De vez en cuando	raramente	Nunca
1. En varias ocasiones le cuesta ver a las personas a la cara					
2. Se ríe con otras personas cuando es apropiado					
3. Sonríe a las demás personas en las situaciones adecuadas					
4. Sus expresiones faciales suelen ser exageradas					
Interacción con figuras de autoridad	Siempre	A menudo	De vez en cuando	raramente	Nunca
1. cuando se enfada con un adulto le grita e insulta					
2. Le resulta fácil decir lo que piensa ante sus padres y familiares cercanos					
3. Suele opinar en contra si no está de acuerdo con sus padres o docentes					
4. Cuando se dirige a un adulto lo trata de "usted"					
Interacción en grupo	Siempre	A menudo	De vez en cuando	raramente	Nunca
1. Se le hace difícil hablar en público					
2. Le cuesta hacer nuevos amigos					
3. Le da miedo y vergüenza caerle mal a un grupo si hace cosas contrarias a ellos pero adecuadas para él					
4. Acepta con agrado que otros chicos se quieran unir a su juego o quieran hacer una actividad con él					
5. Le cuesta unirse al juego o actividades de otros chicos y chicas					
6. Refleja interés y sigue modas (juegos, ropas, comiquitas, músicas, deportes)					
7. No le parece necesario hacer nuevos amigos si ya tiene otros					
8. No se esfuerza en hacer nuevas amistades					

Anexo D

Situaciones Sociales

Habilidades Conversacionales

Lee las siguientes situaciones y remarca cual sería la opción más apropiada para cada caso, recordando las estrategias vistas sobre habilidades conversacionales.

Imagina que vas de vacaciones a la playa con tus padres, mientras te bañas en el mar un niño se te acerca y te pregunta cómo te llamas. ¿Cuál opción crees es la más adecuada para mantener una conversación con él?

- a) Le das tu nombre y esperas a que te siga haciendo preguntas.
- b) Le das tu nombre y luego preguntas por el de él, así como por otros datos personales por ejemplo edad, grado y donde vive.
- c) Le das tu nombre y le dices que te gusta la película de Jurassic World.

¿Por qué escogiste esa opción?

Responde:

Un amigo te invita a su cumpleaños. Cuando estas sentado a la mesa esperando tu pedazo de torta decides hablar con una niña que está sentada cerca de ti. ¿Cuál sería el comentario más apropiado?

- a) “Mmm quiero torta. Ojala y sea de chocolate con fresa. ¿Tú de que la prefieres?”
- b) “Sabes algo. Mi mamá me regañó antes de venir porque tenía el cuarto desordenado”
- c) “¿te gustan las tortas?”

¿Por qué escogiste esa opción?

Responde:

Vas al odontólogo a consulta, al llegar debes esperar tu turno en la sala de espera. Resulta que allí hay un niño con el que te pusiste a hablar sobre videos de Youtube, cuando la conversación se pone más interesante te llaman a pasar con tu odontólogo. ¿Cuál sería la opción más apropiada para terminar la conversación con ese niño?

a) “Oye ya. Me tengo que ir, Chao”.

b) “Debo entrar, me gustó hablar contigo. ¿Tienes un número de teléfono o alguna red social para que sigamos en contacto? Y así te paso el nombre de algunos videos que seguro te gustaran”.

c) “Lo siento muchísimo pero es mi turno de pasar, me encantó hablar contigo. Espero no te enojas. De verdad lo siento.... Sí, ese video es bueno también. Bueno de verdad me tengo que ir. Adiós y nuevamente lo siento.”

¿Por qué escogiste esa opción?

Responde:

Estas en el recreo y te pones a hablar con una niña, llega un momento en que la niña comienza a decir cosas que no te agradan y te hacen sentir incómodo. ¿Cuál sería la opción más apropiada?

a) Observas a tu alrededor hasta ver a una persona con la que si te gustaría hablar. Le dices a la niña que te disculpe que debes retirarte porque tienes que hablar con alguien y te vas de su lado sin más explicación.

b) Le dices que es una grosera y que no quieres seguir hablando con ella.

c) Te quedas con ella para que no se vaya a sentir mal.

¿Por qué escogiste esa opción?

Responde:

Llaga un niño nuevo a tu salón y le toca sentarse cerca de ti, de repente te pones a hablar con él. ¿Qué cosas harías para mantener la conversación?

a) Le haces preguntas sobre dinosaurios (u otro tema de tu interes) y le informas sobre los tipos de dinosaurios que existen.

b) Le preguntas sobre su edad, donde vive, sobre su anterior colegio, el por qué no continuó allí y le hablas un poco sobre tu colegio y lo que puede encontrar en él.

c) Le preguntas si le gusta o llama la atención alguna niña del salón y después tú le cuentas sobre si alguna niña te ha gustado o no.

¿Por qué escogiste esa opción?

Responde:

Habilidad Para Expresar Opinión Personal

Lee las siguientes situaciones y remarca cual sería la opción más apropiada para cada caso, recordando las estrategias vistas sobre expresar opinión personal.

Imagina que estas en el recreo comiendo con dos compañeros de clases y uno plantea que le desagrada un niño que a ti

te agrada y tienes deseos de expresar lo que opinas ¿Qué harías?

- a) Te guardas tu opinión.
- b) Das tu opinión, diciendo algo como “yo pienso que ese niño es....”
- c) Das tu opinión, diciendo algo como “no es cierto, ese niño es...”

¿Por qué escogiste esa opción?

Responde:

En una conversación con un amigo él te dice que tu película favorita es poco ingeniosa, aburrida y que está mal hecha. Adicionalmente insiste en convencerte de ello. ¿Qué harías?

- a) Le dices que esa es su opinión y se la respetas pero que tú no piensas igual.
- b) Le explicas cuantas veces sea necesario hasta que admita que tú tienes la razón.
- c) Te enojas muchísimo con él porque insultó a tu película favorita

¿Por qué escogiste esa opción?

Responde:

Supón que un día van unos familiares estrictos y gruñones a tu casa y comienzan a hablar y opinar acaloradamente sobre un tema y a insultar a aquellos que opinan diferente a ellos, resulta que tú los estas escuchando ¿Qué haces?

a) Te reservas tu opinión así que no dices nada

b) Expresas tu opinión con un “yo pienso”

c) Le das la razón.

¿Por qué escogiste esa opción?

Responde:

Habilidad Para Expresar Y Recibir Amor, Agrado y Afecto

Lee las siguientes situaciones y remarca cual sería la opción más apropiada para cada caso, recordando las estrategias vistas sobre expresar y recibir sentimientos positivos.

Imagina que necesitas un borrador y te das cuenta que uno de tus compañeros de clases tiene uno, así que te acercas y le dices “Oye me encantó como jugaste futbol, se nota que eres bueno en educación física. ¿Me podrías prestar tu borrador? por favor”. ¿Qué consideras?

a) No debí hacer el elogio antes de pedir el favor porque resulta falso y sospechoso.

b) Es mejor hacerle el cumplido justo después de que me haga el favor.

c) Es más creíble si le hago el cumplido en otra ocasión, cuando no haya un favor de por medio.

¿Por qué escogiste esa opción?

Responde:

En un acto escolar a una de tus compañeras de clase le toca cantar en público una canción y lo hace genial. Cuando el acto termina se te ocurre felicitarla ¿de qué manera lo harías?

a) Felicitaciones, eres la mejor cantante de todo el colegio.

b) Felicitaciones, me gustó como cantaste.

c) Felicitaciones, no cantas tan mal.

¿Por qué escogiste esa opción?

Responde:

Imagina que sales con unos amigos y uno de ellos lleva puesto una camisa que te gusta. A ese amigo tú nunca le has dicho un cumplido así que ¿Cómo lo harías para evitar que se sienta incomodo?

a) Le digo que me gusta su camisa seguido de una pregunta como ¿Dónde la compro?

b) Le digo que me gusta su camisa y le explico que no se debe de sentir incomodo por eso pues no tengo otras intenciones.

c) No le digo nada para evitar que se sienta incómodo.

¿Por qué escogiste esa opción?

Responde:

En el colegio uno de tus compañeros les está mostrando a todos un truco que aprendió a hacer, lo cierto es que a ti no te gustó, cuando el chico deja de hacer el truco todos le dicen lo genial que estuvo ¿Qué haces tú?

a) Le digo que estuvo genial, para que no se sienta mal y no ser el único que no le dice nada.

b) No le digo nada pues realmente no me gusto lo que hizo.

c) Le digo que a mí no me gusto ese truco.

¿Por qué escogiste esa opción?

Responde:

Un día una compañera de clases te ve dibujando y te dice que dibujas precioso. ¿Qué le respondes?

a) “Si, lo sé”.

b) “Gracias, no es para tanto”.

c) “Gracias” y le sonrías.

¿Por qué escogiste esa opción?

Responde:

Habilidad Para Expresar Sentimientos De Desagrado O Disgusto

Lee las siguientes situaciones y remarca cual sería la opción más apropiada para cada caso, recordando las estrategias vistas sobre expresar sentimientos de desagrado o disgusto.

Imagina que estás haciendo tu tarea y de repente llega tu prima a tu casa y se pone a hablar y jugar cerca de ti lo que no te deja concentrarte en la actividad, le pides varias veces que juegue en otro lugar pero ella continua. ¿Qué haces?

a) Le digo que es una desconsiderada pues yo estoy haciendo algo importante y ella me está sabotando.

b) Le digo que me siento molesto pues le pedí que jugara en otro lugar ya que estoy haciendo mi tarea y no lo hizo. Que si no se retira en los próximos minutos le diré a su mamá.

c) Le pido que por favor se retire.

¿Por qué escogiste esa opción?

Responde:

Imagina que estas en clase y la maestra les dice que se pongan

en pareja para hacer una actividad evaluada, tú te pones con uno de tus amigos. Mientras hacen la actividad tu amigo se pone a hablar con otro chico y no te ayuda a realizar la actividad y ya se está acabando la hora, le vas diciendo que vaya haciendo ciertas cosas pero el sigue hablando ¿Qué haces?

a) Me pongo a llorar y a gritarle que colabore.

a) Le digo que me siento irrespetado pues está hablando y no realizando la actividad. Que te sentirías mejor si colaborara pues de ese modo terminarían rápido y después se pueden poner a hablar.

c) a) No le digo nada porque es mi amigo y no quiero enojarlo.

¿Por qué escogiste esa opción?

Responde:

Supón que estas de vacaciones y a ti y a tu primo le encargan varias tareas para que las cumplan durante todas las vacaciones juntos. Estas son arreglar la cama donde ambos duermen, llenar las jarras de agua y sacar la basura, ustedes se dividen las tareas por día. Resulta que tu primo cumple con todas las tareas menos la de arreglar la cama, pues siempre terminas haciéndolo tu ¿Qué harías?

a) Le digo que colabore más

b) Le digo que si bien es cierto está haciendo un buen trabajo llenando las jarras y sacando la basura, se está olvidando de arreglar la cama, que le agradeces que lo empiece a hacer pues te sientes

irrespetado por eso.

c) a) Directamente se lo digo a su papá.

¿Por qué escogiste esa opción?

Responde:

Imagina que tu mamá te dice que al día siguiente irán al cine a ver la película que tanto deseas. Llegado el día se hace tarde y le preguntas a tu mamá si irán al cine y ella te dice que no que mejor después. Tú te enojas pues ya es la tercera vez que hace lo mismo ¿Qué le dices?

a) “Que injusta eres. Siempre me haces lo mismo. No me sacas a pasear, no me compras nada, me pegas...”.

b) “Mamá me enoja que me digas que vamos a un lugar y al final llega el día y no vamos, ya lo has hecho tres veces. Yo sé que tus intenciones no son malas, pero por favor si no estás segura de que vamos a salir mejor no me lo digas”.

c) No le digo nada, porque ¿qué sentido tiene?

¿Por qué escogiste esa opción?

Responde:

Imagina que estas en una cola y tras de ti hay un papá con un bebe cargado, de repente él bebé te empieza a jalar el cabello, tú te sueltas pero el continúa y con más insistencia ¿Qué Haces?

a) Le digo al papá que preste más atención a su bebé.

b) **Me aparto un poco de tal manera que los brazos u manos del bebe no lleguen a mí.**

c) **Le digo al bebé que pare.**

¿Por qué escogiste esa opción?

Responde:

Habilidad Para Hacer y Rechazar Peticiones

Lee las siguientes situaciones y remarca cual sería la opción más apropiada para cada caso, recordando las estrategias vistas sobre cómo hacer y rechazar peticiones.

Supón que vas a tener un examen de matemática y no entiendes muy bien unos ejercicios entonces se te ocurre pedirle a un compañero que te explique ¿Cómo le pides que te ayude?

a) **“Me podrías explicar por favor los ejercicios de la última clase de matemática, no los entiendo muy bien y quisiera estar preparado para el examen”.**

b) **“Me podrías explicar los ejercicios de la última clase de matemática por favor, disculpa la molestia. Si puedes claro si no, no. No te quiero molestar.”**

c) **“Me podrías explicar por favor los ejercicios de la última clase de matemática, mira que yo te preste mis colores cuando me los pediste la otra vez”.**

¿Por qué escogiste esa opción?

Responde:

Imagina que vas a la cantina de tu colegio y le pides a la vendedora que te dé el precio de las donas y le preguntas de que sabor las tiene; luego le dices que te dé una de chocolate con maní. Cuando está apunto de entregártela te das cuenta que están vendiendo unas de tus chupetas favoritas que tenías tiempo que no comías y quieres comerlas incluso más que a las donas pero no tienes suficiente dinero para comprar ambas cosas ¿Qué haces?

a) No digo nada y acepto la dona, para no incomodar a la vendedora pues ya me la sirvió.

b) Pido disculpas, le digo que he cambiado de opinión que prefiero la chupeta.

c) Le digo que lo olvide que no me dé la dona sino la chupeta

¿Por qué escogiste esa opción?

Responde:

Uno de tus mejores amigos te pide que le dejes de hablar a otro de tus compañeros pues a él no le cae bien, lo cierto es que a ti sí te cae bien ese niño y te gustaría seguir relacionándote con él ¿Qué harías?

a) Le digo que prefiero seguir hablándole pues a mí sí me agrada.

b) Le digo que está bien, pero en mi mente me digo que igual no le voy a hacer caso.

c) Acepto y cumplo pues no quiero meterme en problemas.

¿Por qué escogiste esa opción?

Responde:

Imagina que tu mamá está limpiando el piso y tú quieres merendar pan con café con leche pero no sabes preparártelo ¿Qué haces?

a) Le pido que por favor me prepare pan con café con leche pues tengo mucha hambre.

b) Le pido que me prepare la merienda que sea pero que me dé algo porque tengo hambre.

c) Me espero a que termine de limpiar el suelo y le pido que por favor me prepare pan con café con leche.

¿Por qué escogiste esa opción?

Responde:

Imagina que un niño te pide prestados tus colores nuevos y a ti no te gusta prestarlos ¿Qué le dices?

a) “Lo siento, mis padres no me dejan prestarlos”.

b) “Lo siento, no me gusta prestarlos”.

c) “No”.

¿Por qué escogiste esa opción?

Responde:

Supón que tienes sed y tu termo de agua se quedó en tu casa entonces le pides a tu amigo que te regale agua y él te dice que no ¿Qué le dices?

a) “ok”.

b) “¿Por qué? Si eres mezquino”.

c) “Anda por favor, tengo mucha sed, por favor di que sí”.

¿Por qué escogiste esa opción?

Responde:

Imagina que llevas toda la tarde jugando con tu vecino pero ya te aburriste y quieres entrar a tu casa a ver un programa por la TV pero tu amigo te insiste en jugar otra cosa ¿Qué le dices?

a) “No”.

b) “Está bien”.

c) “sabes me divertí mucho jugando hoy contigo, pero prefiero en este momento ver un programa en la TV, si lo deseas mañana jugamos

otra vez”.

¿Por qué escogiste esa opción?

Responde:

Un día vas por la calle y un señor te enseña un juguete impresionante y te dice que lo agarres y lo veas, luego te comenta que te lo vende a un buen precio, tú te niegas pero él insiste en que se lo compres ¿Qué haces?

a) Le digo que lo siento pero no puedo pues no tengo dinero, que solo me quedan cierta cantidad de billetes.

b) Le digo que no gracias y que le agradecería que no me lo volviera a preguntar.

c) Le digo que deje la insistencia.

¿Por qué escogiste esa opción?

Responde:

Habilidad Para Expresar Y Defender Los Derechos.

Lee las siguientes situaciones y remarca cual sería la opción más apropiada para cada caso, recordando las estrategias vistas sobre defensa de los derechos:

Imagina que estas en clases y pronto será la hora de ir al recreo, tus compañeros están ansiosos porque quieren que la clase termine pronto y al mismo tiempo la docente explica algo que tu no

entiendes ¿Qué haces?

a) Me quedo callado, es lo mejor para no fastidiar a mis compañeros.

b) Le digo a la maestra que no entendí.

c) Le pido disculpas a mis compañeros y hago la pregunta rapidito.

¿Por qué escogiste esa opción?

Responde:

Supón que estás haciendo la cola para comprar algo en la cantina del colegio y llevas tiempo allí porque hay muchos niños antes de ti, de repente llega tu turno y una maestra te colea ¿Qué haces?

a) Le digo que no sea irrespetuosa, que haga la cola.

b) Me callo para evitar problemas.

c) Le digo que es mi turno que entiendo que esta apurada pero que yo llevo mucho tiempo haciendo la cola y quiero comprar.

¿Por qué escogiste esa opción?

Responde:

Imagina que estas solo jugando en un parque por tu casa y un grupo de adolescentes se acercan a ti y comienzan a molestarte y burlarse de ti ¿Qué harías?

a) Les digo que me respeten, que están violando mis derechos.

b) Los insulto.

c) Pongo una expresión neutra y me alejo del lugar.

¿Por qué escogiste esa opción?

Responde:

Imagina que un vendedor de donas se acerca a ti a ofrecerte una dona, tú te muestras interesado y comienzas a preguntar de que tipo tiene y cuáles son sus precios, también le pides que te muestre algunas. En ese momento pasa un heladero y piensas que después de todo prefieres un helado ¿Qué Haces?

a) Compro una dona pues ya abuse del tiempo del vendedor de donas.

b) Salgo corriendo a detener al heladero.

c) Le pido al vendedor de donas disculpa y le señalo que he cambiado de opinión y me alejo.

¿Por qué escogiste esa opción?

Responde:

Habilidad De Expresar Y Afrontar Las Críticas

Lee las siguientes situaciones y remarca cual sería la opción más apropiada para cada caso, recordando las estrategias vistas sobre afrontar las críticas:

Imagina que estas en el salón de clases y la maestra te está regañando porque hiciste algo indebido ¿Qué haces?

- a) **La ignoro, porque si la escucho me voy a sentir mal.**
- b) **Intento parar sus comentarios mostrándome de acuerdo.**
- c) **Le permito que se exprese y atiendo lo que me dice para entender en que falle.**

¿Por qué escogiste esa opción?

Responde:

Imagina que uno de tus amigos se molesta contigo por algo y esta tan molesto que te empieza a gritar e insultar ¿Qué haces?

- a) **Le digo que me gustaría aclarar la situación y le ofrezco sentarse o beber agua para darle tiempo a que se calme. Si continua alterado le señalo que hasta que no esté calmado no conversare con él.**
 - b) **Me callo para evitar problemas.**
 - c) **Le digo que deje de insultarme pues yo no lo estoy insultando.**
-

¿Por qué escogiste esa opción?

Responde:

Supón que vas a la playa con tus primos y uno de ellos empieza a criticar tu traje de baño, diciéndote que es ridículo ¿Qué harías?

a) Le digo que más ridículo es el de él.

b) Le digo que tiene razón.

c) Le repito continuamente “veo que no te gusta mi traje de baño pero a mí sí”.

¿Por qué escogiste esa opción?

Responde:

Imagina que un día llegando del colegio a tu casa consigues a tu mamá molesta y te dice que eres un cochino, que siempre es lo mismo contigo, que cuando será el día que cambiaras ¿Qué Haces?

a) Me quedo callado y me voy a mi cuarto.

b) Me pongo a barrer la casa.

c) La escucho y le hago preguntas para ver exactamente qué conducta es la que le disgusta.

¿Por qué escogiste esa opción?

Responde:

Imagina que la mamá de uno de tus compañeros lo está regañando porque el niño tiró al suelo sus juguetes al molestarse, y tú estás viendo todo lo que está pasando y piensas que la mamá tiene razón pues el niño tiene la costumbre de hacer eso cada vez que se molesta ¿Qué Haces?

a) Me quedo callado y trato de alejarme así sea viendo para otro lado, pues no quiero hacer sentir incomodo a mi compañero.

b) Me acerco y le digo a su mamá que es cierto que él tira los juguetes cada vez que se molesta, que yo lo he visto y que considero que no debería hacerlo más, pues debe aprender a cuidar sus cosas.

c) Comento que está bien que le pase, porque a mí siempre me regañan por eso.

¿Por qué escogiste esa opción?

Responde:

Habilidades Para la Solución de Conflictos

Lee las siguientes situaciones y remarca cual sería la opción más apropiada para cada caso, recordando las estrategias vistas sobre afrontar las críticas:

Imagina que estas discutiendo con tu abuela y le alzas la voz, en ese momento tu mamá te empieza a regañar, tu tía que está allí también te llama la atención y por su puesto tu abuela pues se sintió ofendida por la forma en que le hablaste. Tanta gente regañándote te hace sentir frustrado y triste ¿Qué haces?

a) Lloro y me lamento, digo que nadie me quiere y que siempre soy yo el malo.

b) Les grito que se callen, que me tienen hartos.

c) Me retiro a mi cuarto para calmarme y una vez que esté tranquilo intento solucionar el problema.

¿Por qué escogiste esa opción?

Responde:

Un día un amigo te dice que no quiere ser más tu amigo porque ahora se está juntando con otro niño ¿Qué haces?

a) Lloro y grito, pues es demasiado triste e injusto perder a un amigo.

b) Le pido que me dé un tiempo y luego hablamos. En ese tiempo me retiro y respiro profundo hasta sentir que puedo controlar mis emociones sin alterarme.

c) Le suplico que sea mi amigo.

¿Por qué escogiste esa opción?

Responde:

Supón que estás en tu casa con tus 2 primos viendo televisión

y cada uno quiere ver un programa diferente ¿Qué haces?

a) Les digo que es mi casa y quien mando soy yo.

b) Me sacrifico y dejo que pongan lo que gusten

c) Les digo que lo más justo es que busquemos algo que nos guste a los tres.

¿Por qué escogiste esa opción?

Responde:

Supón que un día le pides algo a tu prima y ella te responde que esperes, tú te empiezas a sentir impaciente y le vuelves a pedir lo que deseas, entonces ella te grita que esperes, ante eso te sientes ofendido, molesto, triste y frustrado, a punto de llorar ya que no quieres seguir esperando y ella te está tratando mal ¿Qué le dices?

a) “mira me estoy irritando, así que me voy a dar una vuelta, cuando me sienta mejor hablamos y tratamos de llegar a un acuerdo que nos convenga a los dos”.

b) Llorando y gritando le digo “eres una abusadora”

c) No le digo nada y rezo para que se me pasen todos esos sentimientos.

¿Por qué escogiste esa opción?

Responde:

Habilidades Sociales No Verbales

Lee las siguientes situaciones y remarca cual sería la opción más apropiada para cada caso, recordando las estrategias vistas sobre habilidades no verbales:

Imagina que estas en una formación esperando a entrar al salón y un niño que está a tu lado empieza a hablar contigo y te parece que son aburridos y molestos sus comentarios ¿Qué haces?

- a) Le digo que no me interesa hablar con él**
- b) Lo escucho y me trago mi desagrado.**
- c) Muy sutilmente dirijo mi rostro, mi mirada y mi cuerpo en una dirección opuesta a la de él. Y trato de responder lo menos posible a sus comentarios, es decir dar respuestas breves.**

¿Por qué escogiste esa opción?

Responde:

Vas a visitar a un familiar y vez a un niño pequeño que te resulta tierno por lo que te provoca abrazarlo ¿Qué haces?

- a) Lo abrazo y le doy muchos besos, pues no me puedo resistir.**
 - b) Le sonrió y además trato de hablar y jugar con él, luego cuando este un poco más en confianza lo abrazo y le doy un besito, pero no muchos para no incomodarlo.**
 - c) No lo toco para evitar problemas.**
-

¿Por qué escogiste esa opción?

Responde:

Imagina que vas en autobús a una excursión y te toca sentarte al lado de un chico que sospechas que es agradable ¿Qué haces?

a) Converso con él tratando de sonreír cuando lo amerite, lo veo al hablar y oriento un poco mi cuerpo hacia él.

b) Converso con él con una cara neutra y escasamente lo veo a la cara para no incomodarlo

c) Lo miro fijamente.

¿Por qué escogiste esa opción?

Responde:

Imagina que estas en el parque y un chico comienza a burlarse de ti ¿Qué haces?

a) Sonrió a sus comentarios para que crea que no me importan.

b) Adopto una cara neutra y con un tono de voz firme le digo que me respete.

c) Pongo cara de furia y me burlo también de él para que vea lo que se siente.

¿Por qué escogiste esa opción?

Responde:

Habilidades Para Interactuar Con Figura De Autoridad

Lee las siguientes situaciones y remarca cual sería la opción más apropiada para cada caso, recordando las estrategias vistas sobre como interactuar con una figura de autoridad:

Imagina que un día a tu casa llega un hombre de visita a quien por cariño le dicen Negro. Él se muestra muy bromista y juguetón por lo que termina cayéndote bien. En un momento determinado le necesitas pedir un favor ¿Qué dices?

- a) Negro disculpa ¿me haces un favor?**
- b) ¿Me puede hacer un favor?**
- c) Hazme el favor.**

¿Por qué escogiste esa opción?

Responde:

Supón que te inscriben en una clase de pintura y al llegar el primer día el profesor les dice a todo el grupo que lo llamen Miguel ¿Qué haces?

- a) Le digo señor siempre, pues llamarlo por su nombre es una falta de respeto.**
 - b) Lo llamo por su nombre pues me lo pidió así.**
-

c) Lo llamo flaco porque me parece que le queda bien ese apodo.

¿Por qué escogiste esa opción?

Responde:

Imagina que la directora de tu colegio esta regañándote a ti y a tus amigos por algo que no cometieron utilizando además un tono de voz alto ¿Qué haces?

a) Me callo pues su presencia me intimida.

b) Le digo que está equivocada, manteniendo una expresión neutra, y le explico los motivos.

c) Me disgusta tanto el pasar por esa situación tan injusta que no me puedo callar y le digo, con el mismo tono de voz que ella utilizó, que está equivocada. Para que aprenda pues no por ser mayor nos va a tratar así.

¿Por qué escogiste esa opción?

Responde:

Habilidad Para Interactuar Con Una Figura De Autoridad

Lee las siguientes situaciones y remarca cual sería la opción más apropiada para cada caso, recordando las estrategias vistas sobre afrontar las críticas:

Imagina que estas discutiendo con tu abuela y le alzas la voz, en ese momento tu mamá te empieza a regañar, tu tía que está allí también te llama la atención y por su puesto tu abuela pues se sintió ofendida por la forma en que le hablaste. Tanta gente regañándote te hace sentir frustrado y triste ¿Qué haces?

a) Lloro y me lamento, digo que nadie me quiere y que siempre soy yo el malo.

b) Les grito que se callen, que me tienen hartos

c) Me retiro a mi cuarto para calmarme y una vez que esté tranquilo intento solucionar el problema.

¿Por qué escogiste esa opción?

Responde:

Un día un amigo te dice que no quiere ser más tu amigo porque ahora se está juntando con otro niño ¿Qué haces?

a) Lloro y grito, pues es demasiado triste e injusto perder a un amigo.

b) Le pido que me dé un tiempo y luego hablamos. En ese tiempo me retiro y respiro profundo hasta sentir que puedo controlar mis emociones sin alterarme.

c) Le suplico que sea mi amigo.

¿Por qué escogiste esa opción?

Responde:

Supón que estás en tu casa con tus 2 primos viendo televisión y cada uno quiere ver un programa diferente ¿Qué haces?

a) Les digo que es mi casa y quien mando soy yo

b) Me sacrifico y dejo que pongan lo que gusten.

c) Les digo que lo más justo es que busquemos algo que nos guste a los tres.

¿Por qué escogiste esa opción?

Responde:

Supón que estás en tu casa con tus 2 primos viendo televisión y cada uno quiere ver un programa diferente ¿Qué haces?

a) Les digo que es mi casa y quien mando soy yo

b) Me sacrifico y dejo que pongan lo que gusten.

c) Les digo que lo más justo es que busquemos algo que nos guste a los tres.

¿Por qué escogiste esa opción?

Responde:

Supón que un día le pides algo a tu prima y ella te responde que esperes, tú te empiezas a sentir impaciente y le vuelves a pedir lo que deseas, entonces ella te grita que esperes, ante eso te sientes ofendido, molesto, triste y frustrado, a punto de llorar ya que no quieres seguir esperando y ella te está tratando mal ¿Qué le dices?

a) “mira me estoy irritando, así que me voy a dar una vuelta, cuando me sienta mejor hablamos y tratamos de llegar a un acuerdo que nos convenga a los dos”.

b) Llorando y gritando le digo “eres una abusadora”

c) No le digo nada y rezo para que se me pasen todos esos sentimientos.

¿Por qué escogiste esa opción?

Responde:

Habilidad Para Interactuar En Grupo.

Lee las siguientes situaciones y remarca cual sería la opción más apropiada para cada caso, recordando las estrategias vistas sobre como interactuar en un grupo:

Imagina que vas a una piscina con un primo y la están pasando muy bien juntos de repente llegan unos niños y se les acercan para hablar ¿Qué haces?

a) Todos los comentarios se los hago a mi primo, pues con él me siento en confianza.

b) Hablo para todos estableciendo contacto visual con todos por igual.

c) Hago comentarios pero miro un espacio del ambiente y no a los niños.

¿Por qué escogiste esa opción?

Responde:

Imagina que estas en el recreo comiendo en círculo con tres amigos y se ponen a hablar de una película que solo tú y otro chico del grupo vieron, duran varios minutos hablando del tema especialmente quienes la vieron ¿Qué haces?

a) Intento cambiar de tema para que los otros participen, haciendo preguntas al resto como por ejemplo “¿cuáles son sus películas favoritas?”.

b) Estoy tan emocionado que sigo hablando del tema.

c) Me quedo callado para dejar que el resto hable

¿Por qué escogiste esa opción?

Responde:

Imagina que vas a un curso de cocina y debes compartir mesa con 3 chicos que ya se conocían entre ellos pero tú los estas conociendo en ese momento, además de presentarte ¿Qué haces?

a) Espero a que ellos intenten hablar conmigo.

b) Les hablo de todos los programas de cocina que pasan en la tv o de alguna receta que conozco, pues a lo mejor les sea de utilidad.

c) Los escucho cuando hablen entre ellos para así hacerme una idea de sus intereses y luego hago un comentario o pregunta al respecto.

¿Por qué escogiste esa opción?

Responde:
