



Autónoma
Universidad Autónoma del Perú

FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS
CARRERA PROFESIONAL DE PSICOLOGÍA

TESIS

EFFECTOS DE UN PROGRAMA DE HABILIDADES SOCIALES SOBRE
EL CONSUMO DE DROGAS EN ESTUDIANTES DE 4TO Y 5TO DE
SECUNDARIA DE UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA PRIVADA DE LIMA
SUR

PARA OBTENER EL TÍTULO DE
LICENCIADA EN PSICOLOGÍA

AUTORA

KARINA DULCE MARÍA NAVARRO ESCOBAR

ASESOR

DR. JOSE ANICAMA GOMEZ

LÍNEA DE INVESTIGACIÓN

DESARROLLO Y VALIDACIÓN DE INSTRUMENTOS DE MEDICIÓN Y
PROGRAMAS DE INTERVENCIÓN APLICADOS A LA SALUD
PSICOLÓGICA

LIMA, PERÚ, NOVIEMBRE DE 2020

DEDICATORIA

A mi madre Nina Escobar por su sacrificio y esfuerzo, el cual me brindó en todo el periodo de formación profesional, por ser el soporte frente a las caídas, por sus palabras y su amor incondicional, mi Héroe.

AGRADECIMIENTOS

A Dios, por la vida que me dio, tuvo un propósito conmigo y siempre estuvo a mi lado jamás me dejó sola, gracias porque cada día me demuestra lo hermosa que es la vida y lo justa que puede llegar a ser.

A Inocencio Escobar y Lilo Escobar porque fueron, después de mi madre, los que se preocuparon en mi desarrollo personal, cultivando valores a través de sus enseñanzas, principios y valores. Desde el cielo sé que siempre me acompañan.

A mi madre, que, con su demostración de una persona ejemplar, me ha enseñado a no desfallecer ni rendirme ante nada y siempre perseverar con sus sabios consejos.

Al Mg. Robert Briceño y al Dr. Anicama, quienes se tomaron el arduo trabajo de transmitirme sus diversos conocimientos para lograr mis metas, especialmente del campo y de los temas que corresponden a mi profesión.

A la Lic. Carol Pérez, por ser una excelente persona y profesional, me enseñó que la vida es una constante aventura y todo hay que tomarlo como un aprendizaje.

Al Dr. Ervis Carlos, por la oportunidad y confianza hacia mi persona desde mi ingreso a su Centro Educativo, por su paciencia, orientación y por guiarme como lo que es, un buen líder.

A Hugo Cruzate por estar a mi lado en las situaciones más tormentosas, su apoyo fue significativo en todo este proceso, gracias por la paciencia y motivación.

A mis mejores amigas Ruth y Rocio por estar presentes aportando en mi crecimiento profesional y sobre todo celebrando nuestros logros.

ÍNDICE

DEDICATORIA	iii
AGRADECIMIENTOS	iii
RESUMEN	viii
ABSTRACT	ix
RESUMO	x
INTRODUCCIÓN	xi
CAPÍTULO I: PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN	
1.1. Realidad problemática.....	14
1.2. Justificación e importancia de la investigación	15
1.3. Objetivos de la investigación	16
1.4. Limitaciones de la investigación.....	17
CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO	
2.1. Antecedentes de estudios.....	19
2.2. Bases teóricas.....	22
CAPÍTULO III: MARCO METODOLÓGICO	
3.1. Tipo y diseño de investigación	39
3.2. Población y muestra.....	39
3.3. Hipótesis.....	40
3.4. Variables.....	41
3.5. Métodos y técnicas de investigación	44
3.6. Descripción de los instrumentos de recopilación de datos	44
3.7. Procedimientos de análisis estadístico de datos.....	56
CAPÍTULO IV: ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS	
4.1. Resultados pre test.....	58
4.2. Resultados post test.....	67
4.3. Contrastación de hipótesis	74
CAPÍTULO V: DISCUSIÓN, CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES	
5.1. Discusión	79
5.2. Conclusiones.....	82

5.3. Recomendaciones 82

REFERENCIAS

ANEXOS

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1	Operacionalización de variables habilidades sociales.....	42
Tabla 2	Percentiles e interpretación.....	46
Tabla 3	Consistencia interna de las subescalas de la lista de chequeo de HHSS.....	46
Tabla 4	Matriz de correlaciones lineales de las Escalas de HHSS.....	47
Tabla 5	Validez de contenido de la lista de chequeo de habilidades sociales de Goldstein, según el coeficiente V. de Aiken.....	50
Tabla 6	Validez de contenido de la lista de chequeo de habilidades sociales de Goldstein, según la prueba binomial.....	53
Tabla 7	Confiabilidad por consistencia interna de la lista de chequeo de habilidades sociales de Arnold Goldstein.....	54
Tabla 8	Tabla de baremos de la lista de chequeo de habilidades sociales de Arnold Golstein.....	55
Tabla 9	Estadísticos descriptivos de las habilidades sociales.....	58
Tabla 10	Área I: primeras habilidades sociales.....	58
Tabla 11	Área II: habilidades sociales avanzadas	59
Tabla 12	Área III: habilidades relacionadas con los sentimientos	59
Tabla 13	Área IV: habilidades alternativas a la agresión	60
Tabla 14	Área V: habilidades para hacer frente al estrés	60
Tabla 15	Área VI: habilidades de planificación.....	61
Tabla 16	Área total: puntaje total de las áreas de habilidades sociales..	61
Tabla 17	Prueba de Kolmogorov-Smirnov para habilidades sociales en una muestra experimental	62
Tabla 18	Estadísticos descriptivos de las habilidades sociales.....	62
Tabla 19	Área I: primeras habilidades sociales.....	63
Tabla 20	Área II: habilidades sociales avanzadas.....	63
Tabla 21	Área III: habilidades relacionadas con los sentimientos	64
Tabla 22	Área IV: habilidades alternativas a la agresión	64
Tabla 23	Área V: habilidades para hacer frente al estrés.....	65
Tabla 24	Área VI: habilidades de planificación.....	65
Tabla 25	Área total: puntaje total de las áreas de habilidades sociales..	66
Tabla 26	Prueba de Kolmogorov-Smirnov para habilidades sociales en	

	una muestra experimental	66
Tabla 27	Estadísticos descriptivos de las habilidades sociales.....	67
Tabla 28	Área I: primeras habilidades sociales.....	67
Tabla 29	Área II: habilidades sociales avanzadas.....	68
Tabla 30	Área III: habilidades relacionadas con los sentimientos.....	68
Tabla 31	Área IV: habilidades alternativas a la agresión	68
Tabla 32	Área V: habilidades para hacer frente al estrés.....	69
Tabla 33	Área VI: habilidades de planificación.....	69
Tabla 34	Área Total: puntaje total de las áreas de habilidades sociales.	69
Tabla 35	Prueba de Kolmogorov-Smirnov para habilidades sociales en una muestra experimental	70
Tabla 36	Estadísticos descriptivos de las habilidades sociales.....	70
Tabla 37	Área I: primeras habilidades sociales.....	71
Tabla 38	Área II: habilidades sociales avanzadas.....	71
Tabla 39	Área III: habilidades relacionadas con los sentimientos.....	72
Tabla 40	Área IV: habilidades alternativas a la agresión	72
Tabla 41	Área V: habilidades para hacer frente al estrés.....	72
Tabla 42	Área VI: habilidades de planificación.....	73
Tabla 43	Área Total: puntaje total de las áreas de habilidades sociales.	73
Tabla 44	Prueba de Kolmogorov-Smirnov para habilidades sociales en una muestra experimental	73
Tabla 45	Comparación entre los puntajes del pre test y post test del grupo experimental.....	74
Tabla 46	Rangos de los puntajes del pre test y post test del grupo experimental.....	74
Tabla 47	Comparación entre los puntajes del pre test y post test del grupo control.....	75
Tabla 48	Rangos de los puntajes del pre test y post test del grupo control	75
Tabla 49	Comparación entre los puntajes post test del grupo experimental y control	76
Tabla 50	Rangos de los puntajes del post test del grupo experimental y control.....	76

**EFFECTOS DE UN PROGRAMA DE HABILIDADES SOCIALES SOBRE EL
CONSUMO DE DROGAS EN ESTUDIANTES DE 4TO Y 5TO DE SECUNDARIA
DE UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA PRIVADA DE LIMA SUR**

KARINA DULCE MARIA NAVARRO ESCOBAR

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL PERÚ

RESUMEN

Se determinó el efecto de un programa de habilidades de rechazo al consumo de drogas en estudiantes de 4to y 5to de secundaria de una institución educativa privada de Lima Sur. El tipo de investigación fue experimental, con un diseño cuasi experimental con medición pre y pos test usando un grupo de control y uno experimental al cual se le administro un programa de diez sesiones. La muestra estuvo compuesta por 60 adolescentes, entre varones y mujeres, cuyas edades oscilaban de 14 a 16 años, pertenecientes a la Institución Educativa privada Fermín Tanguis, con bajo nivel de Habilidades Sociales. Se utilizó como instrumentos. La lista de chequeo de Habilidades Sociales de Golstein. Los resultados muestran que existen diferencias altamente significativas, a nivel de las Habilidades Sociales, entre los puntajes pre test y post test del grupo experimental, así como entre los puntajes post test del grupo control con el experimental ($p < .001$); por lo tanto, se concluye que el programa aplicado al consumo de drogas incrementa el nivel de habilidades sociales opuestas al consumo de drogas.

Palabras clave: Habilidades sociales, rechazo al consumo de drogas, adolescentes.

**EFFECTS OF A SOCIAL SKILLS PROGRAM ON DRUG USE IN 4TH AND 5TH
GRADE STUDENTS OF A PRIVATE EDUCATIONAL INSTITUTION IN
SOUTHERN LIMA**

KARINA DULCE MARIA NAVARRO ESCOBAR

UNIVERSIDAD AUTONOMA DEL PERÚ

ABSTRACT

The effect of a drug rejection skills program in 4th and 5th year high school students from a private educational institution in Southern Lima was determined. The type of research was experimental, with a quasi-experimental design with pre and post-test measurement using a control group and an experimental group to which a program was administered in ten sessions. The sample consisted of 60 adolescents between men and women, whose ages ranged from 14 to 16 years, belonging to the private Fermín Tangüis Educational Institution, with a low level of Social Skills. Goldstein's Social Skills Checklist was used as main instrument. The results show that there are highly significant differences, at the level of Social Skills, between the pre-test and post-test scores of the experimental group, as well as between the post-test scores of the control group with the experimental one ($p < .001$); therefore, it is concluded that the program applied to drug use increases the level of social skills opposed to drug use.

Keywords: Social abilities, rejection of drug use, teenagers.

EFEITOS DE UM PROGRAMA DE HABILIDADES SOCIAIS SOBRE O USO DE DROGAS EM ESTUDANTES DA 4ª E 5ª DO SECUNDÁRIO DE UMA INSTITUIÇÃO PRIVADA DE EDUCAÇÃO EM LIMA SUR

KARINA DULCE MARIA NAVARRO ESCOBAR

UNIVERSIDAD AUTONOMA DEL PERÚ

RESUMO

Foi determinado o efeito de um programa sobre o nível das habilidades de rejeição ao consumo de drogas em estudantes de 4to y 5to de secundária de una instituição educativa privada de Lima Sur. O tipo de investigação foi experimental, com um desenho quase experimental com medição pré y pós-teste usando um grupo de controle y um experimental ao qual foi administrado um programa em dez sessões. A mostra estava composta por 60 adolescentes, entre homens y mulheres, cujas idades variou de 14 a 16 anos, pertencentes à Instituição Educativa privada Fermín Tangüis, com baixo nível de Habilidades Sociais. Se utilizo como instrumentos A Lista de Verificação de Habilidades Sociais de Goldstein. Os resultados mostram que existem diferencias altamente significativas, ao nível das Habilidades Sociais, entre os pontos pré-teste y pós-teste do grupo experimental, as sim como entre os pontos post-teste do grupo controle com o experimental ($p < .001$); por tanto, se concluem que o Programa as habilidades de rejeição ao consumo de drogas incrementam o nível de habilidades sociais.

Palavras-chave: Habilidades sociais, rejeição ao consumo de drogas, adolescentes.

INTRODUCCIÓN

Desde los años 80 diversos estudios han confirmado que las HHSS son adecuadas para obtener la salud psicológica, pues, estas son las encargadas de reforzar de manera adecuada el compañerismo saludable y las relaciones amicales, donde se satisfacen necesidades como el afecto y la aprobación las cuales se consideran básicas; conformándolas por un soporte social y afectivo (Llanos, 2006).

Sin embargo, no todos logran desarrollar un nivel de HHSS adecuado. La mayoría de adolescentes presentan dificultades para relacionarse con otros individuos, éstas presentes las conductas de evitación (aislamiento, rechazo y retraimiento), además, suelen presentarse irritables y ansiosos, teniendo consecuencias en el área académica, en el área laboral y en lo social. Por otro lado, personas con buenas HHSS suelen ser mejor aceptadas por su contexto social y tienen mayor adaptación al círculo en el cual se desenvuelven, mejores relaciones interpersonales, convivencia y en su vida misma.

El presente estudio está dividido en los siguientes capítulos:

El número I, constituido por la descripción y el planteamiento problemático, en este se comprende la situación problema, donde se exponen datos fundamentados por la estadística global de la variable en estudio, las habilidades sociales (HHSS). A su vez, se encuentran en este capítulo la pregunta de investigación, sus objetivos, fraccionados en un general y cuatro específicos. Finalmente, en este primer capítulo se presentan también la justificación del estudio y la importancia de investigar las variables, donde se sustentará la relevancia del estudio y las limitaciones presentadas durante el proceso y desarrollo del trabajo de investigación.

En el Capítulo II, se hace evidencia de trabajos anteriores dirigidos a la misma variable y población, tanto de autores nacionales como internacionales. En paralelo, se presentan las bases teóricas de las variables de estudio, donde se exponen los conceptos, las teorías, consecuencias, causas y demás información sobre el

programa de intervención y las habilidades sociales. Por último, se evidencian también en este capítulo, las principales definiciones de la variable de estudio.

El contenido del Capítulo III, corresponde a la metodología empleada para el estudio y a sus aspectos, en esta se hace mención fundamentada del diseño y el tipo de investigación que se realiza. Asimismo, es este capítulo se evidencia la población objetivo y la muestra extraída de esta última, la cual se divide entre un grupo experimental y un grupo de control. Se hace mención de las hipótesis, siendo estas posibles respuestas a los objetivos ya planteados. Se presentan también las variables sociodemográficas y las variables de estudio. A su vez, se especifican los instrumentos de medición empleados para evaluar a la población y recolectar los datos de la misma. En este capítulo también se narra el procedimiento empleado para gestionar y elaborar la presente investigación. Finalmente, se hace mención del procedimiento estadístico que se llevó a cabo para procesar la información recolectada, la estadística inferencial y a su vez, la descriptiva.

El Capítulo IV, contiene el procesamiento de los resultados ya realizado y la interpretación de los mismos, esto, a través de figuras empleadas para las frecuencias y los porcentajes. A su vez, se exponen tablas en donde estarán descritas la prueba de bondad de ajuste, las medidas descriptivas de la variable y las pruebas no paramétricas empleadas para hacer la evaluación correspondiente de los efectos del programa.

Para finalizar, el Capítulo V contiene en su desarrollo la discusión, esta última, constituida por 4 puntos: resumen brevemente redactado de los resultados obtenidos, la mención de un antecedente que afirme o niegue el resultado anteriormente expuesto, una explicación fundamentada y dirigida a la comparación de estos resultados y la sustentación teórica de lo explicado anteriormente. Asimismo, en este capítulo se presentan las conclusiones, las cuales cumplen el rol de una de las finalidades del estudio, explicando en estas los resultados y la solución o recomendación al problema identificado como objetivo de la investigación.

CAPÍTULO I
PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

1.1. Realidad problemática

Los adolescentes en su mayoría tienden a probar drogas y algunos alcanzan patrones de dependencia. Sin embargo, el abuso del consumo constituye un serio problema de salud en Latinoamérica y en el mundo. Las HHSS marcan un indicador de competencia psicosocial representando un factor de riesgo para el inicio de sustancias psicoactivas.

Las investigaciones llevadas a cabo por el MINEDU (Ministerio de Educación) y el grupo DEVIDA (Comisión Nacional para el Desarrollo y Vida sin Drogas) durante el 2006, demostraron que, la prevalencia de vida de drogas ilegales (como cocaína, marihuana, pasta básica de cocaína, etc.) fue de 2.6% en la ciudad de Lima, 0.8% en la región sierra y 1.6% en la región selva. En este mismo estudio se tuvo como resultado que, la droga ilegal con mayor consumo presentado a lo largo de las tres regiones, fue la marihuana. Por otro lado, en el 2002, 2006 y posteriormente en el 2009 se hallaron a las drogas legales (tabaco y alcohol), como las drogas predominantes en el país, seguidas por las sustancias ilegales (éxtasis, marihuana, cocaína, PBC, etc.). DEVIDA (2006) indicó que, las drogas legales son consumidas en un 45.1%, y que, las más consumidas anualmente fueron las bebidas alcohólicas con un 39.9%, en comparación del tabaco, el cual presentó un 28.5%.

Es importante resaltar que el consumo prematuro está asociado a un riesgo de dependencia mayor, siendo el principal desafío el prevenir el uso y retrasar el inicio del consumo entre jóvenes y adolescentes. El consumo de dichas sustancias ha aumentado en todo el mundo, siendo este factor de sesenta enfermedades y lesiones asociadas a accidentes y violencia. Los escolares que repiten el año dos o más veces, presentar el 50% de riesgo frente al consumo de tabaco y alcohol, así mismo, estos presentan el doble de probabilidades frente al consumo de drogas ilegales en contraste a los que afirman nunca haber repetido (suspendido) de año (Organización de los Estados Americanos, 2013).

Los resultados de un estudio de DEVIDA (2013) confirmaron que el alcohol sigue siendo la sustancia legal con mayor consumo en la población escolar; y si bien se promedia el inicio del consumo a partir de los 13 años, la edad de inicio más temprana

se ubicó en los 8 años. Por lo que, con lo anteriormente expuesto se plantea como pregunta principal: ¿Cuál es el efecto del Programa de habilidades sociales sobre el nivel de consumo de drogas en estudiantes de 4to y 5to de secundaria de una institución educativa privada de Lima Sur?

1.2. Justificación e importancia de la investigación

La magnitud del consumo de drogas en la actualidad con los adolescentes es elevada, es esta su relevancia social y educativa, y tiene tendencia a incrementarse. Por lo tanto, a medida que el consumo de drogas crece en el país se viene evaluando a través de una serie de investigaciones epidemiológicas nacionales, también se hace necesario e importante conocer y controlar mejor las drogas, mediante estudios de mayor profundidad y continuidad, a través de programas estructurados que ofrezcan posibilidades de prevención e intervención de este problema.

Así mismo permitirá al centro educativo tomar conciencia de este tema, realizando actividades que tiendan a mejorar la salud mental de los estudiantes. Además, el área de bienestar al estudiante brindará información que servirá para la realización de charlas y escuelas de padres grupales.

Frente a las drogas y sus diversas manifestaciones no se debe ser pasivo, se tiene que aunar esfuerzos en todo nivel y en varias áreas para atender la problemática de la misma. En tal sentido, se propone este estudio, sistemático y estructurado, que va a permitir visualizar mejor las posibilidades que se tiene para enfrentar dicha problemática, poniendo a prueba en una población en situación de riesgo y peligro moral, la efectividad de un programa de prevención e intervención que haga frente a la situación.

Desde el punto de vista de la utilidad práctica, el presente estudio proveerá de información relevante para desarrollar programas preventivos y control de prevención en la adolescencia y, asimismo, fomentar conductas socialmente habilidosas y saludables.

Finalmente, la justificación metodológica del presente estudio permitirá probar

un programa adaptado a la realidad en un colegio privado de Lima Sur, presentando su pertinencia metodológica pretendiendo diseñar y comprobar la eficacia de un programa destinado a fomentar Habilidades Sociales para disminuir el consumo de sustancias, desarrollando en la población: Habilidades Sociales; así mismo se conseguirá realizar un mejor trabajo con los adolescentes de la zona.

1.3. Objetivos de la investigación

1.3.1. General

Determinar el efecto de un programa de habilidades sociales sobre el nivel de consumo de drogas en estudiantes de 4to y 5to de secundaria de una institución educativa privada de Lima Sur.

1.3.2. Específicos

- Describir el nivel de habilidades sociales sobre el nivel de consumo de drogas en estudiantes de 4to y 5to de secundaria de una institución educativa privada de Lima Sur, que conforman el grupo experimental y el grupo de control, antes de la aplicación del programa.
- Describir el nivel de habilidades sociales sobre el nivel de consumo de drogas en estudiantes de 4to y 5to de secundaria de una institución educativa privada de Lima Sur, que conforman el grupo control y el grupo experimental, después de la aplicación del programa.
- Establecer la existencia de diferencias significativas a nivel de las habilidades sociales entre los puntajes pre test y post test del grupo experimental y grupo control.
- Precisar si existen diferencias significativas a nivel de las habilidades sociales entre los puntajes post test del grupo experimental comparado con el grupo control.

1.4. Limitaciones de la investigación

La principal limitación será que solo se trabajará con alumnos de 4to y 5to grado de secundaria pertenecientes a una institución educativa privada.

El tamaño de la muestra está también limitado ya que solo son 30 estudiantes.

Además, el bajo rendimiento académico de los alumnos, puede afectar el desarrollo de la evaluación y de la aplicación del programa.

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO

2.1. Antecedentes de estudios

2.1.1. Antecedentes internacionales

Maza (2016) evaluó una intervención sobre la prevención del consumo de sustancias en adolescentes de un instituto de la ciudad de Lleida. Para la evaluación de la intervención, se aplicó un instrumento para medir la frecuencia del consumo antes y después de su realización con el fin de conocer en qué aspectos ha sido eficaz. Obtuvo como resultados que la droga más consumida es el alcohol con un 79% de habitantes que lo han probado al menos una vez, seguido del tabaco con un 46,1% y un 36,2% el cannabis.

Faílde, Dapía, Alonso y Pazos (2015) describieron los patrones de consumo de drogas en adolescentes infractores de Galicia escolarizados en 4º de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) y los contrastaron con los resultados obtenidos de escolares no infractores del mismo nivel educativo y rango de edad. La población objetivo fueron 491 escolares, donde 92 eran infractores y 399 eran no infractores. Durante el desarrollo se aplicó un instrumento que incluía una sección referente al consumo de drogas. Los resultados indicaron diferencias estadísticamente significativas ($p < 0.05$) en el consumo de sustancias entre un grupo y otro, siendo más elevado el consumo en los alumnos infractores.

Martínez (2015) analizó el funcionamiento familiar y la percepción de apoyo en jóvenes con el consumo de drogas y las conductas delictivas. La población muestral fue de 1529 alumnos de diez centros públicos de secundaria del municipio de Marbella en España. Utilizó como instrumentos el Cuestionario de Evaluación del Sistema Familiar (CESF) de Musitu, Buelga, Lila y Cava (2001) y el Cuestionario de evaluación de la Comunicación familiar (CM-CP) de Barnes y Olson (1982). Obtuvo como resultado que existen relaciones significativas ($p < 0.01$) en las variables de estudio según la correlación múltiple.

Peña (2015) desarrolló habilidades sociales que ayuden al afrontamiento de conductas riesgosas relacionadas con el consumo de drogas en los adolescentes. La muestra estuvo conformada por estudiantes de IV ciclo de la Institución Educativa

Santa Bárbara, pertenecientes a la ciudad de Bolívar en Colombia. Se desarrollaron en total 19 sesiones del programa a los estudiantes, entre las cuales había talleres con información sobre las drogas, sus consecuencias a corto plazo y sus efectos, talleres dirigidos a los procesos de autopercepción y talleres de adiestramiento en habilidades para la vida. Como instrumentos se utilizó el Cuestionario de conocimientos sobre drogas para estudiantes y padres (Sánchez, 2011) y la escala de actitudes ante el consumo de drogas en el entorno familiar (Sánchez, 2011). Asimismo, incluyó seis sesiones para padres, acerca de valores y normas en el hogar. Al finalizar el programa, se encontraron diferencias estadísticamente significativas ($p < 0.05$) entre los resultados obtenidos previamente y finalizado el programa, asimismo en sus áreas de trabajo.

Mosquera (2013) diseñó un programa de prevención primaria del consumo de drogas en niños y adolescentes de 12 a 15 años de edad en el Ecuador. La muestra fue de 80 estudiantes a los que se le administró La Escala de Actitudes Frente a las Drogas. Obtuvo como resultados cambios significativos ($p < 0.05$), antes y después del programa.

2.1.2. Antecedentes nacionales

Torres (2018) determinó el efecto de un programa de diez sesiones en HHSS en un conjunto de adolescentes pertenecientes a una Asociación Magisterial del distrito de San Juan de Miraflores. La muestra estuvo compuesta por 60 adolescentes de 14 a 16 años. Emplearon la Escala Multidimensional de Expresión Social parte Motora – (EMES – M) y La Escala Multidimensional de Expresión Social parte Cognitiva – (EMES – C). Los resultados demostraron una diferencia muy significativa entre los datos obtenidos en el pretest y post-test del grupo experimental, de igual forma, se encontraron dichas diferencias contrastando los resultados del post test del grupo experimental y el grupo de control ($p < .001$); es decir se logró incrementar el nivel de habilidades sociales.

Gálvez (2017) determinó los efectos de un programa de HHSS en estudiantes del 3er grado de secundaria de la I.E. Luis Armando Cabello Hurtado en Lima. La población objetivo se conformó por escolares pertenecientes a la I.E. Se utilizaron

para las evaluaciones, las listas de chequeo de Habilidades Sociales de Goldstein. Concluyendo que las Habilidades Sociales percibidas por los estudiantes, en el grupo de control y el grupo experimental al empezar el estudio, tiene similitud; en el post test el valor total es ($p = 0,000$), por lo tanto, es menor que ($\alpha=0,05$).

Solano (2017) identificó una relación existente entre el riesgo de recaída y los estilos de afrontamiento en pacientes adictos residentes de Comunidades Terapéuticas en Lima. La muestra estuvo compuesta por 240 pacientes con conductas adictivas de ambos sexos, los cuestionarios empleados para la evaluación fueron el Cuestionario de Estimación del Afrontamiento COPE de Carver et al., y el Cuestionario de Riesgo de Recaída AWARE 3.0 de Gorski y Miller. Los resultados obtenidos demostraron que la probabilidad de recaída promedio es la más predominante. Por lo que, se habla de una correlación inversa entre el Estilo de afrontamiento Orientado a la Tarea y el riesgo de recaída ($p < 0.05$). Al finalizar, no hubo obtención alguna de diferencias estadísticamente significativas ($p > 0.05$) respecto a las variables grado de instrucción, edad y sexo.

Zúñiga (2017) determinó los niveles de HHSS que desarrollan los adolescentes del primer año de secundaria de la I.E. Franz Tamayo Solares 3096 – Comas, en Lima. La muestra estuvo constituida por 60 estudiantes de primer año de educación secundaria de la I.E. Franz Tamayo Solares. Esta investigación fue de tipo descriptiva, diseño no experimental y de enfoque cuantitativo y de corte transversal. Obtuvo como resultados que la mayor parte de adolescentes pertenecientes a la institución presentaban habilidades sociales en el nivel promedio y que a su vez, el 30% de la muestra se situó en el nivel alto, en las dimensiones de toma de decisiones y comunicación. El análisis correlacional de Pearson arrojó un valor ($p > 0.05$) en la totalidad de las cruces entre dimensiones de variables (habilidades sociales y ansiedad). Concluyendo que los estudiantes de primer año manifestaron tener un alto nivel de habilidades sociales.

Palacios y Segura (2016) determinaron el efecto de un programa de entrenamiento sobre HHSS SEPAL en agresores sexuales, haciendo uso de una evaluación pre test y post test, con un grupo único. La muestra fue conformada por 40 internos (agresores sexuales), a los cuales se les administró el test Lista de

Habilidades Sociales, para demostrar el efecto del programa luego recibieron 20 sesiones. Los resultados obtenidos evidenciaron que el programa de entrenamiento SEPAL, aumentó el nivel de HHSS y también la de sus componentes (dimensiones) en un porcentaje altamente significativo ($p < 0.01$) tanto, en el pre como en el post test.

2.2. Bases teóricas

2.2.1. Habilidades Sociales

Las habilidades sociales han constituido una herramienta de gran utilidad ya que existen diversos componentes que ayudan a que todo esto sea posible entre los que se puede mencionar: la empatía y la habilidad de poder comportarse de manera adaptativa en distintas situaciones y contextos.

Quien desprende dicho juicio en su mayoría, es alguien importante, por ejemplo, el docente o la figura maternal, hablando directamente de las conductas empleadas por un niño o adolescente. Mientras que las habilidades socialmente habilidosas pueden comprenderse, en simpleza, como comportamientos dirigidos específicamente a un contexto, necesarios para la ejecución competente de una tarea social (Monjas, 2000).

Goldstein (1980) propone que las habilidades sociales son capacidades y habilidades agrupadas que facilitan el contacto con el ambiente y las personas que viven en este. Haciendo énfasis en el buen manejo interpersonal, social y socioemocional.

Alberti y Emmons (1982) define las habilidades sociales como “una acción que ayuda a un individuo a comportarse según las necesidades trascendentes que tenga, permanecer en calma frente a un problema determinado, exponer desde la tranquilidad todo lo que siente y hacer valer sus derechos sin hacer menos los derechos de otra persona” (p.32).

Caballo (2009) sin embargo, define al comportamiento socialmente habilidoso

como un conglomerado de conductas emitidas por una persona en un contexto interpersonal en donde expresa los deseos, derechos, actitudes, necesidades y sentimientos de dicha persona de un modo adecuado para el contexto, respetando esas conductas en los demás, y que generalmente inclinado positivamente a resolver los problemas.

Bravo, Martínez y Mantilla (2003), por su parte, añaden que las HHSS serían aquellas destrezas útiles para poder comportarse de cierta manera, concordando con la motivación intrínseca y el ambiente en el cual se encuentre el individuo, teniendo en cuenta sus medios socio-culturales. Básicamente, explican los autores, funcionan como un conector entre la motivación del conocimiento y sus factores, el comportamiento, los valores, las actitudes y el comportamiento saludable.

2.2.1.1 Características de las Habilidades Sociales

A decir de Monjas (2000), Caballo (2000) y Contini (2009) las habilidades sociales muestran distintas características que son importantes mencionar y considerar para el presente estudio. Estas son:

1. Las habilidades sociales son comportamientos aprendidos.
2. Conforman habilidades que se ponen en marcha en contextos sociales.
3. Contienen componentes manifiestos observables, verbales y no verbales.
4. Implican siempre la relación con otros, ya sean pares o adultos.

2.2.1.2 Componentes de las Habilidades Sociales

Las HHSS contienen componentes del comportamiento, emocionales, afectivos y cognitivos que se utilizan para describir la conducta del niño en determinados contextos sociales; es decir, podrían ser catalogadas como un grupo de comportamientos que los niños realizan tanto motora como verbalmente y que, a su vez, pueden ser pensados y sentidos (Paula, 2000). Dichos componentes son manifestados así:

a. Componente conductual

Paula (2000) manifiesta que las habilidades sociales pueden ser aprendidas debido a la experiencia, los modelos sociales y los refuerzos recibidos después de emitida la conducta. Lo más frecuentes es que se refieran a habilidades observables, operativas y concretas.

b. Componente cognitivo

El comportamiento en sociedad está guiado por procesos cognitivos y perceptivos, contribuyendo de forma muy relevante al estudio de la cognición social. Es así que Mischel (1973, citado en Paula, 2000) complementaba que, un proceso cognitivo, desde que un individuo interactúa con su entorno, deben poder manejarse como habilidades de la cognición, sistemas, valores subjetivos de estímulos, constructos personales, estrategias de codificación, planes de autorregulación y expectativas.

c. Componente afectivo – emocional

Estos componentes influyen en el desarrollo de las habilidades sociales. Dicho interés se ha acrecentado gracias a la popularidad de investigaciones sobre la inteligencia emocional y los procesos afectivos. En la actualidad es de conocimiento que las emociones son la principal influencia en las habilidades para la vida que guardan relación con la socialización, la conducta de apego, la expresión emocional y la empatía, la regulación de los de los sentimientos propios y del entorno, así como el reconocimiento de los mismos; elementos fundamentales para desarrollar dichas habilidades sociales (Goleman, 2008).

Así mismo, Goldstein y Glick (1987) propone seis grupos que compondrían las habilidades sociales. Estos son:

1. Habilidades sociales básicas

Entre estas, la escucha activa, el interés por iniciar una conversación y saber mantenerla, dar elogios o hacer cumplidos, saber formular preguntas y dar las gracias.

2. Habilidades sociales avanzadas

Las habilidades desarrolladas para que una persona pueda estrechar relaciones con el entorno social, estas empiezan con el saber participar dentro de un grupo, brindar una instrucción, seguir una instrucción y pedir ayuda.

3. Habilidades relacionadas con los sentimientos

Las habilidades con mayor grado de profundidad e importancia, pues desprenden la identificación, reconocimiento y manifestación de las emociones.

4. Habilidades de planificación

Son un conjunto de habilidades dirigidas a la buena toma de decisiones, la conducta de establecer objetivos saludables, la resolución de problemas y la negociación.

5. Habilidades para afrontar el estrés

Las habilidades que aparecen cuando el individuo presenta situaciones de crisis, buscando desarrollar mecanismos o procesos de afrontamiento adecuados.

6. Habilidades alternativas a la agresión

Las encargadas de desarrollar habilidades de autocontrol y el buen uso de la empatía frente a los momentos de enfado o situaciones de agresión.

2.2.1.3 Importancia de las Habilidades Sociales

En el día a día de todos nosotros, las habilidades sociales resultan más importantes de lo que parecen, siendo algunos de los aspectos más significativos: el tiempo con los amigos, trabajo, juego, escuela y vida familiar, los que suponen una relación humana; desde el alumbramiento, pasamos toda una vida basada en la interacción social. A través de esta, se llega a comprender como funciona el mundo y quienes son las personas que lo conforman, se aprenden habilidades para relacionarse en sociedad y estas mismas, se asocian con lo que se espera del entorno y con los valores del ambiente. Aunque los seres humanos nunca dejamos de aprender, las vivencias en sociedad adquiridas durante la infancia, son las que proponen los cimientos donde se construirán las relaciones interpersonales en la adultez, además, proponen también las bases sobre las que yacerán una sociedad más democrática, humana y justa (Caballo, 2005).

Por esto, resulta necesario recalcar, según menciona Gonzáles (2011), que las ya mencionadas habilidades sociales empiezan siempre con presencia de conductas ejemplares y es por ello que resulta importante el rol que cumplen los docentes y los padres, sobre todo en los tiempos modernos, donde las relaciones dentro de los grupos familiares, no son las mejores.

2.2.2 Habilidades sociales y consumo en la adolescencia

Moral, Rodríguez y Sirvent (2004) refieren que “cuando hablamos de drogas, resultan abundantes los actos de conminación entre los grupos fomentando el consumo, la sociedad y sus representaciones del consumidor y la sustancia, los discursos ideologizados y la doble moral que encasilla una conciencia social permisiva o represiva ante usos institucionalizados y reprobados que inciden sobre los procesos de adaptación desadaptativa y de desadaptación integradora” (p.47).

Se concluye entonces que, cuando las habilidades sociales son deficientes, en lugar de ayudar en un proceso de regulación, actúan como una variable constante en distintos problemas, entre estos, la drogadicción y el poder desarrollar una

personalidad socialmente adaptativa a las situaciones de riesgo para el consumo de sustancias psicoactivas (Moral y Ovejero, 1998).

2.2.3 El entrenamiento de las habilidades sociales

Cuando se habla de entrenamiento en habilidades sociales, se habla de una opción empleada para intentar prevenir o darles solución a distintos problemas psicosociales y de la salud, tales como el aislamiento, el rechazo social, retrasos educativos, delincuencia, depresión, hándicaps y drogadicción, así mismo, forma parte de una corriente interdisciplinaria en la que resulta completamente necesario que la psicología clínica y social colaboren entre sí (Ovejero, 1998).

Para ser precisos, muchas de las dificultades para adaptarse en la sociedad que presentan los adolescentes inician con la ausencia o la equivocada aplicación de las habilidades sociales para combatir situaciones sociales y para afrontar ciertos problemas (Caballo, 2009). De la ausencia de conductas socialmente habilidosas, se desprenden respuestas desadaptadas al contexto de presión, frustrante o estresante.

2.2.4. El entrenamiento para la prevención y sustitución de la agresión (ART)

Según Goldstein, Sprafkin, Gorshaw y Klein (1989), la creencia dominante para seleccionar las intervenciones individuales que en conjunto constituyen el Programa de Entrenamiento para la Prevención y Sustitución de la Agresión (ART) consistió en la presencia de deficiencias centrales en los participantes, quienes debían responder óptimamente a dichas deficiencias. De esta forma, la mayor probabilidad de éxito desprendida de los esfuerzos empleados para modificar dicha conducta, empezará con el mejoramiento de la habilidad prosocial, el lograr niveles avanzados de razonamiento moral y el control elevado de la cólera.

2.2.4.1. El aprendizaje estructurado

Es el primer componente del ART, está conformado por un grupo de métodos orientados hacia la mejora de los grados de habilidad prosocial (Goldstein, 1981). El cual se desprende de manera directa desde el aprendizaje social, del esquema de

conducta deficiente planteado por Bandura (1977) y consiste en una serie de procedimientos instruccionales de aprendizaje social. En este apartado se podrá analizar detalladamente las cuatro principales características que conforman el aprendizaje psico educativo, al que se denominará Aprendizaje Estructurado. El cual consiste en:

- **Modelamiento**

El modelamiento se define como una conducta aprendida a través de la replicación constante de una conducta modelo Goldstein, Sprafkin, Gershaw y Klein (1989).

Así mismo, en distintos estudios, dicho punto se presenta con los nombres de: aprendizaje por observación, identificación, aprendizaje por identificación, copia, conducta dependiente, aprendizaje directo y con mayor frecuencia, modelamiento. Dichos estudios, han logrado confirmar que el modelamiento resulta ser una de las técnicas más fiables y eficaces, ya sea por el fortalecimiento constante de las conductas aprendidas o, por la rapidez con la que el individuo aprende conductas nuevas. Se han identificado tres tipos de aprendizaje por medio del modelamiento.

1. El aprendizaje por observación. Hace alusión a las conductas que se aprenden sin haberlas practicado antes. En su mayoría, son los adolescentes quienes sobresalen por imitar, sobre todo en el ámbito social, cambian constantemente su forma de hablar, bailar, andar y vestirse. Estos ejemplos, claramente, forman parte de los efectos que puede llegar a producir aprender a través de la observación.
2. Efectos de inhibición y desinhibición. Referidos a la disminución o incremento de conductas que, un individuo, no ha realizado en su mayoría, ya sea por reacciones negativas tales como castigos, llamados de atención, etc.
3. Facilitación de conductas. Similar a la imitación, pero mejor descrito como aquella conducta que se aprende automáticamente por la poca existencia o la inexistencia de reacciones negativas. Por ejemplo, cuando un individuo realiza una compra por algo agradable para él y su acompañante, posteriormente, hace lo mismo.

Representación de papeles

- Características del modelo. La técnica del modelamiento resulta más efectiva cuando el individuo empleado como modelo, luzca experimentado y cualificado; cumpla un rol determinante en su entorno; controle el manejo de los refuerzos, sea lo más similar en edad y pertenezca a la clase social de la persona que esté aprendiendo.
- Características de las situaciones a modelar. Así mismo, la técnica es mucho más precisa cuando el contexto de aprendizaje emplea la claridad; gradúa la dificultad y se repita la conducta las veces necesarias para permitir el sobre-aprendizaje; evitando los detalles que interfieran con el aprendizaje directo (estímulos ajenos a la conducta u otras conductas).
- Características del observador (adiestrado). El individuo al que se quiere adiestrar, para empezar, necesita entender que está en un proceso de aprendizaje en el cual tendrá que imitar, adoptar la actitud del modelo; admirar al modelo y, saber, sobre todo que, si se le da una recompensa, es por realizar adecuadamente las conductas que le enseñan.

Etapas del modelamiento

- **Atención.** Parte fundamental para la buena ejecución y el buen aprovechamiento del modelado, es la atención puesta por el individuo en contexto de aprendizaje, sobre todo, cuando de conductas específicas se trata. Tener un buen control de los estímulos, ayudará a reforzar el interés por aprender.
- **Retención.** Posterior a la atención empleada para aprender, la capacidad para almacenar la información sobre la conducta modelada, ayudará al individuo en contexto de aprendizaje a tener claro que es lo que se busca. Resulta necesario ser precisos en cuanto al conocimiento de la capacidad para memorizar del paciente.

- **Reproducción.** Finalmente, una vez que la persona observadora de la conducta modelada, permanece atento a el ejemplo y consigue memorizar y retener dicha información, debe estar listo y apto para reproducir dicho comportamiento de manera adecuada. Aquí es donde más se necesita estar atento a los estímulos externos y a la expectativa que tiene el individuo de la recompensa que se le otorgará.

Retroalimentación del rendimiento

El cual puede definirse como el agregado de información brindada a un individuo adiestrado a cerca de su representación sobre el rol asignado. Aquí, sobre todo, no se debe dejar de lado el refuerzo, las recompensas, la repetición de aprendizaje y la crítica.

Reforzamiento

En general, es una constante el que una conducta modificada o aprendida a través de la intervención, se extingue con facilidad cuando dejan de presentarse estímulos positivos. Por ello, lo más recomendable es una presentación equitativa y continua de refuerzos sociales y refuerzos materiales para que cuando se retire uno de estos, el otro cumpla la función de ambos.

A pesar de ello, hacer uso de estos estímulos puede resultar contraproducente, y, por otro lado, cuando el encargado de presentar los estímulos positivos tiene muy poca experiencia al momento de saber cómo administrarlos (tutores, padres, profesores y amigos), puede resultar más bien aversivo para el intervenido. Por ello, se debe promover constantemente que el paciente sea quien pueda reforzar sus conductas y evaluar constantemente estas mismas para que se autorrecompense y no sea necesario dejar de dar estímulos, sino más bien, que estén presentes siempre y pueda mantener las conductas de manera estable.

Potenciadores del reforzamiento

Hasta este punto se ha buscado definir, e indicar la concepción y las consecuencias de los distintos tipos y destacado su importancia en el aprendizaje humano, continuación, se analizarán dichos aspectos.

Tipo de reforzamiento

McGehee y Thayer (1961, citado por Goldstein, Sprafkin, Gershaw y Klein, 1989) determinaron que la experiencia gratificante que un individuo recuerda es, en otro individuo, una experiencia no recompensante, nula o incluso, un castigo.

Dilación en el reforzamiento

Los diversos estudios sobre la variable aprendizaje han evidenciado que un cambio conductual resulta más eficaz cuando se refuerza inmediatamente. Así pues, incrementan las posibilidades de repetición de la conducta. Es por eso que el retraso del reforzamiento puede fortalecer las conductas inadecuadas cuando éstas aparecen en el intervalo que va de la conducta deseada al reforzamiento.

Reforzamiento contingente a las respuestas

Bandura (1987, citado por Arellano, 2012) manifiesta que:

La mayoría de veces, las recompensas no son entregadas de acuerdo a la conducta que busca ser impulsada: las actividades, los privilegios especiales, y las recompensas, generalmente, son entregadas según esquemas planteados ya con anterioridad, en lugar de hacer uso de las necesidades reales, es por ello que, muchas veces, los refuerzos positivos reposan de manera simultánea sobre conductas no deseadas. (p.53)

Cantidad y calidad del reforzamiento

Teniendo en cuenta alguna excepción, la cantidad mayoritaria de refuerzos, intensifica los efectos positivos. Pero, la limitación principal de dicho apartado, es que mientras algunos reforzadores incrementan, el rendimiento también aumenta, pero en menores cantidades. Lo que mejor podemos destacar es que los estudios que abarcan este fenómeno, han servido para diferenciar el aprendizaje del rendimiento. En un contexto de laboratorio, los individuos no adquieren directamente nuevos conocimientos a pesar de las cantidades mayoritarias de recompensas. Pero, una vez el aprendizaje se ha concretado, el rendimiento de esta conducta mantendrá relación directa con las recompensas y sus magnitudes.

Ocasión para el reforzamiento

Una de las acciones complementarias que se deben practicar para conseguir el rendimiento exitoso, yace en la frecuencia pertinente de la conducta adecuada, para que actúe el refuerzo. De no ser estas conductas constantes, el reforzamiento contingente no actuará de manera adecuada sobre estas.

Reforzamiento parcial (intermitente)

Cuando se habla de un refuerzo, se entiende como algo únicamente aplicable para respuestas concretas y en un momento exacto, a una cantidad delimitada de respuestas, en subconjuntos variables y en otros subconjuntos. Así pues, se puede comprobar que los comportamientos que se refuerzan de manera intermitente, tienen una mayor duración en comparación a los refuerzos que se brindan cada que la conducta aparece.

2.2.4.2. El entrenamiento para el control de la cólera

Es el segundo componente del ART, consiste en el entrenamiento para responder a las provocaciones que en algún momento podrían haber producido ira o enojo, con una cadena de conductas destacadas por:

- Actividades, fomentando la identificación de codificaciones internas y externas que estimulan la cólera.
- Señalan conductas no verbales y reacciones fisiológicas que evidenciarían el despertar de la cólera.
- Recordatorios, de las técnicas pioneras que se emplean para reducir la cólera (en concreto, como plantearse auto verbalizaciones para disminuir el arousal).
- Reductores, actividades que parten desde contar de atrás hacia adelante, plantearse situaciones reconfortantes, reflexionar sobre o que nuestros actos pueden ocasionar y respirar profundo.
- Utilización de la habilidad alternativa apropiada del Aprendizaje Estructurado para la cólera o la agresión.
- Autoevaluación de los pasos realizados anteriormente para reducir y evitar la cólera.

2.2.4.3. El razonamiento moral

Siendo este el tercer paso a seguir dentro del ART, partiendo desde la mejor capacidad para enfrentarse al mundo real con las mejores maneras prosociales hasta el manejo de habilidades pertinentes para erradicar o disminuir la agresión, ¿realmente un joven con conductas agresivas elegirá estas habilidades? Para que esta elección se manifieste, hay que enfatizar en el buen manejo de los valores morales.

En su teoría, Kohlberg (1992) y Kohlberg, Power y Higgins (1998) describen al juicio moral, observado desde lo sociocognitivo, como un razonamiento basado en la moralidad, el cual, para ser alcanzado, necesita ser antecedido por un estadio cognitivo de un nivel similar o superior. Bajo esta premisa, una persona puede

manifestar un estadio lógico mayor a la moral, pero es casi imposible tener un juicio moral más elevado que el nivel del pensamiento operacional.

Según Kohlberg et al. (1998), un individuo, durante su trayecto vital, construye diferentes niveles y cualidades de razonamiento moral y estos nacen a raíz de lo contextual y las tendencias del organismo propio. Estos implican que el yo, las expectativas morales de la sociedad, y las reglas se relacionan entre sí y son los siguientes:

- **Nivel I. Preconvencional:** Durante esta instancia, no son del todo comprendidas las normas sociales, sino más bien, cada individuo hace uso de un contexto propio primando así los intereses principales y las ganas de querer evitar riesgos, debido a ello no se generalizan las normas, todo lo contrario, se presentan estas por miedo al interés y el castigo.
- **Nivel II. Convencional:** Aquí se desarrolla el reconocimiento de ser parte de una pequeña sociedad o grupo, por ello, se identifica al sujeto y a las normas del grupo, entendiendo este sujeto, como espera el resto de la sociedad que él actúe.
- **Nivel III. Post convencional:** En este nivel ya hablamos de un individuo que comprende y se identifica con una sociedad y sus respectivas normas. Ya actúa con autonomía frente a los contextos que le brinda la sociedad, basándose en principios éticos y personales que él mismo evalúa y elige.

Estadios del razonamiento moral

De acuerdo con Kohlberg (1992), los estadios se pueden definir de la siguiente manera:

- **Estadio 1: Moral heterónoma. El absolutismo y la orientación al castigo (hasta los 7 u 8 años de edad)**

Presenta estas características:

- a) Realismo moral ingenuo, el cual ayuda a comprender el contexto moral dentro de una situación de tal forma que se asemeja a una cualidad física implícita en la acción propia.
- b) El uso completo o figurado de reglas o etiquetas no justificadas, aquí se evidencia una orientación determinada al castigo.
- c) Falta de capacidades para reconocer perspectivas sociales diferentes dentro de un contexto moral.

- **Estadio 2: El individualismo instrumental, propósito e intercambio**

Caracterizado por fomentar el uso correcto de las reglas cuando estas significan una gran importancia para uno mismo. El individuo busca dar satisfacción a sus necesidades e intereses y permite, a su vez, que otros también lo hagan.

- **Estadio 3: La moral de las relaciones, expectativas interpersonales mutuas y conformidad interpersonal (a partir de los 12/13 años)**

El cual presenta unas características que se mencionarán a continuación: Lo ideal es reflejar lo que el círculo social espera de uno o lo que, como norma general, esperarían de los demás en el rol de amigo, compañero, familiar, etc. Tener una imagen bondadosa es significativo y esto incluye el tener buenos motivos y preocuparse por los demás.

De este estadio se extrae el razonar de muchos de los jóvenes, adolescentes y adultos ya sea en un plano hipotético o real. El desarrollo del pensamiento formal, permite que este mismo, a través de herramientas intelectuales, consiga independizarse del fundamento concreto para el que se presenta. El pensamiento formal es necesario, aunque no de manera primordial para cumplir con el tercer estadio moral.

- **Estadio 4: La moral de la coherencia y el sistema social. Sistema social y conciencia**

El cual se caracteriza por: Entender que cumplir con un deber que el mismo individuo ya ha aceptado es una conducta correcta. Las leyes deben ser sostenidas a menos que resulten conflictivas frente a otras obligaciones sociales. Dentro del margen de lo correcto debe estar incluido el contribuir al grupo social o a la sociedad general.

El cuarto estadio se presenta únicamente a partir de los 16 años, pero, aun así, se evidencia con menor frecuencia que el tercer estadio en la población adulta. Las normas compartidas y las expectativas personales se integran dentro de un sistema amplio y general, este se concreta en un grupo bien conformado por procedimientos y códigos aplicables de manera imparcial a todos los que conformen el grupo social.

- **Estadio 5: La moral de los derechos humanos. Contrato o utilidad social y derechos individuales**

Caracterizado por la aceptación y comprensión de los valores y las opiniones variadas por parte de la sociedad y las reglas o valores son completamente dependientes del grupo.

Durante esta etapa se concibe una perspectiva social más consciente de derechos y valores pertenecientes a la sociedad y sus vinculaciones. Adhiere puntos de vista distintos a través de acuerdos, contratos, imparcialidades y procesos. Así mismo, se toman en cuenta ya las percepciones legales y morales; existe un reconocimiento concreto de los conflictos y las dificultades que estos traen consigo.

- **Estadio 6: Principios éticos universales**

Presenta características tales como: La elección de principios éticos. La validez de las leyes sociales basándose en principios y el accionar dependiente de estos principios. Los ya mencionados principios, son reconocidos como globales para la búsqueda de la justicia y el igualitario respeto de los derechos humanos.

Por esto, el intervenir en lo afectivo, cognitivo y conductual, posee un punto de inflexión para conseguir la alteración de conductas ya presentes. Todo aquello que da inicio y/o regula la conducta agresiva, resulta diverso. Por ello, la intervención debe ser multi-canalizada también (Goldstein y Glick, 1987).

2.2.5. Transferencias del entrenamiento

Para un programa de adiestramiento, entonces, resulta de principal importancia la vida real antes que el rendimiento presentado en el espacio que se desarrolla. Según Goldstein, Sprafkin, Gershaw y Klein (1989) se pueden señalar algunos principios que ocurren en la transferencia de entrenamiento:

- Principios generales: Una transferencia de adiestramiento que se acrecienta brindando principios generales al paciente, los cuáles servirán como base para un óptimo rendimiento tanto en la vida real, como en contexto pedagógico. Por lo que se puede concluir, la suministración de conceptos organizadores completos y concisos que respondan por las habilidades aprendidas y su aplicación.
- Sobreaprendizaje: El cual evidencia que, para tener mayores posibilidades de una buena generalización, debe existir un primer aprendizaje intenso. A su vez, este decrece las oportunidades de una mala generalización. Si se brindan conocimientos de manera paralela, una mala generalización influye en el segundo aprendizaje mientras el primero aún no se ha concretado.

CAPÍTULO III
MARCO METODOLÓGICO

3.1. Tipo y diseño de investigación

3.1.1. Tipo de investigación

Se le puede describir a la presente investigación como un tipo experimental, porque pretende manipular la variable buscando así identificar los cambios de la misma en contraste a situaciones distintas para establecer la eficacia del Programa y así mismo incrementar las conductas socialmente habilidosas en estudiantes de 4to y 5to año de secundaria, con finalidad de llegar a conocer las características de la variable estudiada, como manifiesta, evoluciona y cuál es su estado actual (Hernández, Fernández - Collado y Baptista, 2014). Para poder demostrar ello, la muestra será dividida en un grupo de control (GC) y un grupo experimental (GE) los cuales servirán para la comparación anteriormente mencionada.

3.1.2. Diseño de investigación

Hernández et al. (2014) refiere que el estudio de esta investigación es cuasi-experimental ya que se va a trabajar con un grupo control y un grupo experimental. Se asigna el GE y GC en forma no aleatoria, de acuerdo a los criterios de inclusión, y luego se evalúan y registran los resultados a fin de poner a prueba el programa. Ambos grupos son evaluados antes y después del programa en el GE (Pre y Post Test).

3.2. Población y muestra

La población está conformada por 300 estudiantes de 4to y 5to de secundaria en la institución educativa privada Fermín Tangüis. La muestra será seleccionada de manera intencional y con base a criterios predeterminados estará conformada por 60 estudiantes que se encuentren en situación de riesgo y peligro moral con edades de 14, 15 y 16 años que vivan en los distritos de Lima Sur. Estará conformada por dos grupos: el grupo experimental con 30 adolescentes infractores con déficit en sus habilidades sociales y la misma cantidad en el grupo control.

Los criterios de inclusión para la muestra son:

- Edades de 14, 15 y 16 años.
- Nivel educativo de 4to y 5to grado de nivel secundaria.
- Pertenecer a la institución educativa privada.
- Estudiar en el turno mañana.
- Ambos sexos.

3.3. Hipótesis

3.3.1. Hipótesis principal

H_G : El programa de entrenamiento en habilidades sociales sobre el nivel de consumo de drogas es efectivo en estudiantes de 4to y 5to de secundaria de una institución educativa privada de Lima Sur.

H_0 : El programa de entrenamiento en habilidades sociales sobre el nivel de consumo de drogas no es efectivo en estudiantes de 4to y 5to de secundaria de una institución educativa privada de Lima Sur.

3.3.2. Hipótesis específicas

H_1 : Existen diferencias significativas a nivel de las habilidades sociales entre los puntajes pre test y post test del grupo experimental y grupo control.

H_0 : No existen diferencias significativas a nivel de las habilidades sociales entre los puntajes pre test y post test del grupo experimental y grupo control.

H_2 : Existen diferencias significativas a nivel de las habilidades sociales entre los puntajes post test del grupo experimental y grupo control.

H_0 : No existen diferencias significativas a nivel de las habilidades sociales entre los puntajes post test del grupo experimental y grupo control.

3.4. Variables

La variable independiente (V.I.) es: el Programa de habilidades sociales.

Las variables dependientes (V.D.) son:

(A) La disminución de la frecuencia de las habilidades sociales medidas con la lista de chequeo de habilidades sociales de Goldstein (1978).

(B) Los cambios en el desarrollo de las habilidades sociales medidas por medio de las puntuaciones en la Lista de Chequeo de Habilidades de Goldstein

Tabla 1
Operacionalización de variable habilidades sociales

Dimensiones	Indicadores	Ítems	Escala de Medición	Dimensiones	Indicadores	Ítems	Escala de Medición
Grupo I: Primeras Habilidades Sociales.	Escuchar	1,2,3,4, 5,6,7,8	Intervalo	Grupo IV: Habilidades Alternativas a la agresión	Pedir permiso.	22,23,2	Intervalo
	Iniciar una conversación				Negociar.		
Grupo II: Habilidades Avanzadas.	Mantener una conversación.	9,10,11 ,12,13, 14	Intervalo	Grupo V: Habilidades para hacer frente al estrés.	Defender los propios derechos.	4,25,26 ,27,28, 29,30	Intervalo
	Formular una pregunta.				Responder a las bromas.		
Grupo II: Habilidades Avanzadas.	Pedir permiso.	9,10,11 ,12,13, 14	Intervalo	Grupo V: Habilidades para hacer frente al estrés.	No entrar en peleas.	31,32,3 3,34,35 ,36,37, 38,39,4 0,41,42	Intervalo
	Participar.				Formular una queja.		
Grupo II: Habilidades Avanzadas.	Dar instrucciones.	9,10,11 ,12,13, 14	Intervalo	Grupo V: Habilidades para hacer frente al estrés.	Responder a una queja.	31,32,3 3,34,35 ,36,37, 38,39,4 0,41,42	Intervalo
	Disculparse.				Demostrar deportivamente después del juego.		
Grupo II: Habilidades Avanzadas.	Convencer a los demás.	9,10,11 ,12,13, 14	Intervalo	Grupo V: Habilidades para hacer frente al estrés.	Resolver la vergüenza.	31,32,3 3,34,35 ,36,37, 38,39,4 0,41,42	Intervalo
					Arreglárselas cuando le dejan de lado.		
Grupo II: Habilidades Avanzadas.		9,10,11 ,12,13, 14	Intervalo	Grupo V: Habilidades para hacer frente al estrés.	Defender a un amigo.	31,32,3 3,34,35 ,36,37, 38,39,4 0,41,42	Intervalo
					Responder a la persuasión.		
Grupo II: Habilidades Avanzadas.		9,10,11 ,12,13, 14	Intervalo	Grupo V: Habilidades para hacer frente al estrés.	Responder al fracaso.	31,32,3 3,34,35 ,36,37, 38,39,4 0,41,42	Intervalo
					Enfrentarse a los mensajes contradictorios.		
Grupo II: Habilidades Avanzadas.		9,10,11 ,12,13, 14	Intervalo	Grupo V: Habilidades para hacer frente al estrés.	Responder a una acusación.	31,32,3 3,34,35 ,36,37, 38,39,4 0,41,42	Intervalo
					Prepararse a una		

Grupo III: Habilidades Relacionada s con los Sentimientos	Conocer y expresar los sentimientos.			conversación difícil.		
	Comprender los sentimientos de los demás.	15,16,1		Tomar iniciativas.		
	Enfrentarse con el enfado del otro.	7,18,19	Intervalo	Discernir sobre la causa de un problema.	43,44,4	
	Expresar afecto.	,20,21		Establecer un objetivo.	5,46,47	
	Resolver el miedo.			Recoger información.	,48,49,	Intervalo
				Resolver los problemas según su importancia.	50.	
				Tomar una decisión.		
				Concentrarse en una tarea.		

3.5. Métodos y técnicas de investigación

El principal instrumento usado fue el Programa de Habilidades Sociales de Goldstein y Glick (1978), el cual fue adaptado por Rosa Vásquez en 1983 y posteriormente la versión final fue traducida y adaptada por Ambrosio Tomás entre 1994 – 1995.

3.6. Descripción de los instrumentos de recopilación de datos

- **Objetivo del instrumento**

Establecer las competencias y deficiencias que presenta un individuo dentro de sus habilidades sociales, a su vez, precisar las distintas habilidades sociales, interpersonales y personales empleadas. Por otro lado, mediante este instrumento se evalúa no solo en qué medida las personas son competentes o deficientes en el empleo de una habilidad social, sino también en qué tipo de situaciones lo son. Este instrumento permite obtener información precisa y específica sobre el nivel de Habilidades Sociales de una persona.

- **Ítems:** Consta de 50 ítems y se divide en 6 grupos o áreas.
- **Alternativas:** Tipo Likert
- **Áreas de Aplicación:** Psicología Educativa, Social y Clínica.
- **Administración:** Individual y Colectiva.

3.6.1. Administración

La prueba se puede tomar de manera individual o colectiva y antes de la aplicación el evaluador debe decir la siguiente consigna: Cuando le dé una señal, podrá evidenciar una lista con habilidades que todos nosotros solemos emplear en la interacción social, dicha lista estará enumerada. Usted señalará el uso que otorga a cada habilidad, marcando con una equis una de estas columnas, en donde:

- 1 = NUNCA
- 2 = POCAS VECES
- 3 = ALGUNA VEZ
- 4 = A MENUDO
- 5 = SIEMPRE

El tiempo para desarrollar consta de 15 minutos (aprox.) y funciona tanto para un solo individuo, como para un grupo de individuos mayores a los doce años de edad; es importante recalcar que estudios próximos evidenciarán la adaptación para edades menores al rango establecido.

3.6.2 Calificación

Previamente al proceso de calificar, deben hacerse filtro de las pruebas resueltas erróneamente o incompletas, para ello se tendrán en cuenta reactivos en blanco o marcados con dos espas a más.

Cada reactivo tiene un valor mínimo igual a uno y un valor máximo igual a cinco. La escala entonces nos permite obtener los siguientes puntajes:

1. En el reactivo (del 1 al 5), define al participante como competente o deficiente al hacer uso de una habilidad social específica y el contexto de esta.
2. En las áreas, otorgando un puntaje positivo o negativo en cada área planteada por la escala, este es obtenido a través de los puntajes obtenidos en la suma de los reactivos de cada área del instrumento, este puntaje, finalmente es comparado con las normas percentilares.
3. En el total, con un mínimo de cincuenta y un máximo de doscientos cincuenta. Estos resultados ayudan a determinar el objetivo principal de la aplicación del programa y el éxito o progreso del mismo.

3.6.3 Interpretación y diagnóstico

Una vez obtenidos los resultados y habiendo sido interpretados estos, se brindará un informe gráfico, el cual consiste en la conversión de puntajes directos a eneatis, plasmados en un perfil donde finalmente se unirán a través de líneas rectas. Así pues, se obtendrá un perfil que garantiza una interpretación cómoda como se ve en la Tabla 02.

Tabla 2

Percentiles e interpretación

Pc	Interpretación
0 a 9	Deficiente nivel de Habilidades Sociales.
10 a 24	Bajo nivel de Habilidades Sociales.
25 a 75	Normal nivel de Habilidades Sociales.
76 a 90	Buen nivel de Habilidades Sociales.
91 99	excelente nivel de Habilidades Sociales.

3.6.4 Aspectos Psicométricos de la prueba original

3.6.4.1 Confiabilidad

La confiabilidad de la LCHS (Lista de Chequeo de Habilidades Sociales) se obtuvo analizando la consistencia interna con el coeficiente alfa de Cronbach (Goldstein 1978).

Tabla 3

Consistencia interna de las subescalas de la lista de chequeo de HHSS

Áreas	Ítems correspondientes	Alfa de Cronbach
Primeras Habilidades Sociales	01-08	0.6510
Habilidades sociales Avanzadas	09-14	0.5911
Habilidades Relacionadas con los sentimientos	15-21	0.6317
Habilidades Alternativas a la agresión	22-30	0.7224

Habilidades para hacer frente al estrés	31-42	0.7658
Habilidades de Planificación	43-50	0.6785
Puntuación total	01-50	0.9160

En la tabla 3, pueden evidenciarse valores alfa moderados o en algunos casos, bajos para lo teórico en cada escala que constituye a la lista de chequeo de habilidades sociales. En donde, las puntuaciones Alfa de Cronbach mayores a 0.70 significarían un aceptable nivel de fiabilidad y las que sobrepasen el 0.90 indicarían un nivel óptimo. En la LCHS, únicamente las escalas IV y V evidencian valores aceptables, pero insuficiente, los demás, indican una fiabilidad escasa.

3.6.4.2 Validez

Se sometió la prueba a un análisis de correlación bivariado encontrándose que existen relaciones positivas y significativas en la totalidad de la escala (Tabla 04). Con estos resultados se determina una asociación significativa para medir una variable común (Habilidades Sociales en este caso) (Goldstein 1981).

Tabla 4

Matriz de correlaciones lineales de las Escalas de HHSS

	Primeras	Avanzadas	Relacionad con los sentimientos	Alternat. a la agresión	Frente al estrés	De planificación
Primeras	1.000					
Avanzadas	.555	1.000				
Relacionad. a los sentimientos	.562	.540	1.000			
Alternat. a la agresión	.505	.553	.559	1.000		
Frente al estrés	.540	.553	.584	.654	1.000	
De planificación	.466	.482	.472	.553	.610	1.000

3.6.4.3 Adaptaciones realizadas en nuestro medio

Tomás (1995) al realizar el análisis de ítems de la Lista de Chequeo de Habilidades Sociales halló correlaciones significativas ($p < .05$, $.01$ y $.001$), quedando el instrumento intacto, es decir, con todos sus ítems completos ya que no hubo necesidad de eliminar alguno.

Asimismo, cada una de las Escalas componentes obtuvieron una correlación positiva y altamente significativa a un nivel de $p < .001$ con la Escala Total de Habilidades Sociales, es decir, todas contribuyen de una manera altamente significativa a la medición de las Habilidades Sociales.

La prueba test-re test fue calculada mediante el Coeficiente de Correlación Producto – Momento de Pearson, obteniéndose una " r " = 0.6137 y una " t " = 3.011, la cual es muy significativa al $p < .01$. El tiempo entre el test y el re-test fue de 4 meses. Con propósitos de aumentar la precisión de la confiabilidad se calculó el coeficiente Alpha de Cronbach, de consistencia interna, obteniéndose Alpha Total " rtt " = 0.9244.

Cuadros (2014) al realizar el análisis de ítems de la Lista de Chequeo de Habilidades Sociales y realizar la validación tomó la validez de contenido por análisis de ítems, eliminando 15 ítems y permaneciendo aquellos que contribuyen al instrumento con un índice de correlación > 0.20 , así mismo se hizo la validez convergente con una muestra de 50 universitarios, donde se aplicó la escala de habilidades sociales de Gismero (2000) y la presente prueba, obteniendo los resultados a través de r de Pearson, obteniendo una alta correlación entre estas pruebas.

También se halló la confiabilidad por test re – test donde se aplicó dos veces a un grupo de 100 personas, con un intervalo de 1 mes, siendo altamente significativo $p < .001$, así mismo se calculó la confiabilidad por consistencia interna a través del Alfa de Cronbach donde los coeficientes alfa de las dimensiones oscilan entre 0,65 y 0.71. Además, se realizaron comparaciones donde pudieron hallarse diferencias altamente significativas de las HHSS por edades y por tipo de universidad ($p < .05$),

de acuerdo a los resultados se hizo los percentiles según grupo etario y universidades.

3.6.4.4 Adaptación piloto para la presente investigación

Validez de contenido

Tabla 5

Validez de contenido de la lista de chequeo de habilidades sociales de Goldstein, según el Coeficiente V. de Aiken

ÍTEM	T	J	J	J	J	J	J	J	J	J	J	J	V	ÍTEM	T	J	J	J	J	J	J	J	J	J	J	V
	A	1	2	3	4	5	6	7	8	9	0	0	A		1	2	3	4	5	6	7	8	9	0	0	
1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1.00	26	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1.00	
2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1.00	27	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1.00	
3	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1.00	28	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1.00	
4	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1.00	29	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1.00	
5	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1.00	30	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1.00	
6	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1.00	31	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1.00	
7	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1.00	32	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1.00	
8	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1.00	33	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1.00	
9	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1.00	34	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1.00	
10	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1.00	35	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1.00	
11	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1.00	36	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1.00	
12	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1.00	37	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1.00	
13	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1.00	38	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1.00	

En la tabla 5, se observa lo obtenido a través de la V de Aiken en la LCHS de Goldstein. Lo alcanzado indica la mantención de todos los reactivos, ya que superan el punto de corte establecido (0.80).

Coefficiente de validez según la Prueba Binomial

Para obtener la interpretación de resultados de la Prueba Binomial, se establece la H_0 y la H_a :

H_0 : La proporción de los jueces es de 0.50, por lo tanto, la prueba no tiene validez de contenido.

H_a : La proporción de los jueces es diferente de 0.5, por lo tanto, si hay concordancia entre los jueces y la prueba es válida.

Tabla 6

Validez de contenido de la lista de chequeo de habilidades sociales de Goldstein, según la prueba binomial

		Categoría	N	Prop. Observada	Prop. De prueba	Significancia exacta (binomial)
J1	Grupo 1	1,00	50	1,00	,50	,000
	Grupo 2	2,00	0	0,00	,50	,000
J2	Grupo 1	1,00	50	1,00	,50	,000
	Grupo 2	2,00	0	0,00	,50	,000
J3	Grupo 1	1,00	50	1,00	,50	,000
	Grupo 2	2,00	0	0,00	,50	,000
J4	Grupo 1	1,00	50	1,00	,50	,000
	Grupo 2	2,00	0	0,00	,50	,000
J5	Grupo 1	1,00	50	1,00	,50	,000
	Grupo 2	2,00	0	0,00	,50	,000
J6	Grupo 1	1,00	50	1,00	,50	,000
	Grupo 2	2,00	0	0,00	,50	,000
J7	Grupo 1	1,00	50	1,00	,50	,000
	Grupo 2	2,00	0	0,00	,50	,000
J8	Grupo 1	1,00	50	1,00	,50	,000
	Grupo 2	2,00	0	0,00	,50	,000
J9	Grupo 1	1,00	50	1,00	,50	,000
	Grupo 2	2,00	0	0,00	,50	,000
J10	Grupo 1	1,00	50	1,00	,50	,000
	Grupo 2	2,00	0	0,00	,50	,000

La tabla 6, evidencia resultados mayores a 0.05, rechazando así la H_0 y aceptando H_a para la totalidad de los reactivos.

Confiabilidad

Tabla 7

Confiabilidad por consistencia interna de la lista de chequeo de habilidades sociales de Arnold Goldstein

Alfa de Cronbach	N de elementos
.965	50

El coeficiente Alfa de Cronbach es de 0,965 evidenciando así una consistencia interna elevada.

Baremación

En la tabla 8, describimos los Baremos de cada una de las Áreas y el Total de La Lista de Chequeo de Habilidades Sociales de Arnold Goldstein.

Tabla 8

Tabla de baremos de la lista de chequeo de habilidades sociales de Arnold Goldstein

NIVEL	Pc	Área 1	Área 2	Área 3	Área 4	Área 5	Área 6	TOTAL
	1	8 a 12	6 a 8	7 a 11	9 a 13	12 a 17	8 a 11	50 a 104
	2	13 a 15	9	12		18 a 20	14	105 a 107
	3						15	108 a 111
	4	16 a 17	10		14 a 17	21 a 23		112 a 113
	5			13		24		114
MUY BAJO	6	18	11	14	18			
	7					25	16	115 a 118
	8		12				17	119 a 120
	9				19	26	18	121
	10	19 a 21		15	20	27 a 28	19	122 a 127
	15	22 a 23	13 a 14	16	21 a 22	29 a 31	20 a 21	128 a 136
BAJO	20	24 a 25			23 a 24	32 a 33	22	137 a 147
	25		15	17 a 18	25	34	23	148 a 151
	30	26	16 a 17	19	26 a 27	35	24	152 a 156
	35	27	18	20	28	36 a 37	25	157 a 161
	40		19	21	29 a 30	38 a 39	26 a 27	162 a 168
	45	28	20	22	31	41	28	163 a 175
	50	29	21	23 a 24	32 a 33	42 a 43	29	176 a 182
PROMEDIO	55	30	22	25 a 26	34 a 35	44 a 45		183 a 185
	60	31	23	27		46		186 a 191
	65						30	192 a 196
	70							197 a 198
	75	32	24			47	31	199 a 200
	80	33 a 34	25	28 a 30	36 a 39	48	32	201 a 205
ALTO	85	35				49 a 50	33	206 a 210
	90		26	30 a 31	40	51	34	211 a 214
	91	36			41			215
	92			32	42		35	217
	93				43	52		218 a 219
	94	37	27			53		
MUY ALTO	95					54		220
	96		28	33		55		
	97	38				56	36	221 a 223
	98				44	57 a 59		224
	99	39 a más	30 a más	35 a más	45 a más	60 a más	37 a más	225 a más

3.7 Procedimientos de análisis estadístico de datos

El primer paso consistió en llevar a cabo un piloto con 100 participantes pertenecientes a la Asociación Magisterial de San Juan de Miraflores, buscando analizar los datos. Para la tipificación de estos últimos, se empleó el programa estadístico SPSS.

3.7.1 Estadística Descriptiva

- Mediana: Para determinar el valor central de un conjunto de datos.
- Moda: Para determinar el valor que más se repite.
- Kurtosis: Para determinar el nivel de concentración de los datos de la curva.
- Media Aritmética: Para obtener los promedios del grupo control y experimental.
- Desviación Estándar: Para obtener el nivel de dispersión de la muestra.
- Asimetría: Para determinar si la curva es simétrica.
- Frecuencia: Para conocer que niveles se presentan con más frecuencia, tanto en el grupo experimental, como grupo control.
- Porcentajes: Para conocer el porcentaje de aparición de los niveles en la muestra, tanto en el grupo experimental, como grupo control.

3.7.2 Prueba de Normalidad

- Prueba de Kolmogorov – Smirnov: Prueba no paramétrica para determinar la bondad de ajuste de dos distribuciones de probabilidad entre sí.

3.7.3 Estadística Inferencial

- U de Mann – Whitney: Para establecer si existen diferencias a nivel de la variable en el grupo experimental y el grupo control (ya que es no paramétrico).

CAPÍTULO IV
ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS
RESULTADOS

4.1 Resultados pre test

4.1.1 Estadísticos Descriptivos (Grupo Experimental)

Tabla 9

Estadísticos descriptivos de las habilidades sociales

	Área I	Área II	Área III	Área IV	Área V	Área VI	TOTAL
Media	43.57	35.50	34.53	34.57	32.70	40.93	31.30
Mediana	47.50	27.50	30.00	30.00	32.50	30.00	27.50
Moda	30 ^a	15	15 ^a	30	50	25	15 ^a
Desv. típ.	26.705	26.070	25.396	24.397	23.354	29.634	22.708
Asimetría	.154	.683	.712	.787	.613	.616	.588
Kurtosis	-.803	-.555	-.266	.452	-.075	-1.079	-.654

La tabla presentada evidencia niveles de habilidades sociales Promedio (Pc 31.30) en el grupo de control. El área VI habilidades de planificación presenta el promedio más alto (Pc 40.93) y el área V habilidades para hacer frente al estrés presenta el promedio más bajo (Pc 32.70). Respecto a lo mostrado en Asimetría se infiere que solo una de las áreas (el área I) presenta una distribución normal de los datos. Los resultados de kurtosis señalan que tres áreas (III, IV y V) presentan una concentración normal.

4.1.2 Frecuencias y porcentajes

Tabla 10

Área I: primeras habilidades sociales

Nivel I	Frecuencia	Porcentaje
Muy bajo	8	26.7
Bajo	7	23.3
Promedio	12	40.0
Alto	3	10.0
Total	30	100.0

En la tabla 10, se aprecia que a nivel del área I: Primeras habilidades sociales, el nivel promedio obtiene el porcentaje más elevado (40%), a su vez, el nivel alto

evidencia el porcentaje más bajo (10%).

Tabla 11

Área II: habilidades sociales avanzadas

Nivel	Frecuencia	Porcentaje
Muy bajo	10	33.3
Bajo	8	26.7
Promedio	11	36.7
Alto	1	3.3
Total	30	100.0

En la tabla 11, se aprecia que a nivel del área II: Habilidades sociales avanzadas, el nivel promedio está conformado por el 36,7% siendo este el más alto y, el nivel alto significa el 3,3% significando este el porcentaje más bajo.

Tabla 12

Área III: habilidades relacionadas con los sentimientos

Nivel	Frecuencia	Porcentaje
Muy bajo	10	33.3
Bajo	12	40.0
Promedio	7	23.3
Alto	1	3.3
Total	30	100.0

En la tabla 12, se aprecia que a nivel del área III: Habilidades relacionadas con los sentimientos, el nivel alto conforma el porcentaje más bajo (3.3%), mientras que el nivel bajo, con el 40% refleja el porcentaje más alto.

Tabla 13

Área IV: habilidades alternativas a la agresión

Nivel	Frecuencia	Porcentaje
Muy bajo	8	26.7
Bajo	13	43.3
Promedio	8	26.7
Muy alto	1	3.3
Total	30	100.0

La tabla número 13 evidencia que a nivel del área IV: Habilidades alternativas a la agresión, el nivel bajo es el porcentaje con mayor tendencia (43.3%) y el porcentaje con menor tendencia (3.3%) pertenece al nivel muy alto.

Tabla 14

Área V: habilidades para hacer frente al estrés

Nivel	Frecuencia	Porcentaje
Muy bajo	9	30.0
Bajo	12	40.0
Promedio	8	26.7
Alto	1	3.3
Total	30	100.0

La tabla 14, por su parte, muestra que en el área V: Habilidades para hacer frente al estrés, el 40% de los resultados están ubicados en el nivel bajo y a su vez, el 3.3% se obtiene en el nivel alto.

Tabla 15

Área VI: habilidades de planificación

Nivel	Frecuencia	Porcentaje
Muy bajo	8	26.7
Bajo	12	40.0
Promedio	5	16.7
Alto	4	13.3
Muy alto	1	3.3
Total	30	100.0

La tabla 15 evidencia que el área VI: Habilidades de planificación, presenta porcentajes más bajos en el nivel muy alto, siendo este un 3.3%, todo lo contrario, al nivel bajo donde se encuentra el porcentaje más alto (40%).

Tabla 16

Área total: puntaje total de las áreas de habilidades sociales

Nivel	Frecuencia	Porcentaje
Muy bajo	6	20.0
Bajo	6	20.0
Promedio	18	60.0
Total	30	100.0

En la tabla 16, se observa que a nivel general: Habilidades sociales, el nivel promedio es la tendencia, abarcando el 60% de los resultados y a su vez, los niveles bajo y muy bajo, se reparten de manera equitativa el último 40%.

4.1.3 Prueba normalidad

Tabla 17

Prueba de Kolmogorov-Smirnov para habilidades sociales en una muestra experimental

		Área I	Área II	Área III	Área IV	Área V	Área VI	TOTAL
Parámetros normales ^{a,b}	Media	43.57	35.50	34.53	34.57	32.70	40.93	31.30
	Desviación típica	26.705	26.070	25.396	24.397	23.354	29.634	22.708
Diferencias más extremas	Absoluta	.124	.156	.115	.108	.134	.177	.135
	Positiva	.124	.156	.115	.108	.134	.177	.135
	Negativa	-.121	-.102	-.097	-.084	-.087	-.142	-.091
Z de Kolmogorov-Smirnov		.681	.857	.629	.589	.737	.971	.741
Sig. asintót. (bilateral)		.743	.455	.824	.878	.650	.303	.642

Como se puede observar en la tabla número 17, las áreas I, II, III, IV, V, VI y el puntaje total evidencian ($p > 0.05$) lo cual se describe como una distribución normal. Lo obtenido en los datos, tanto de la asimetría, la distribución y la Kurtosis, fungen como justificación para la utilización de estadísticos paramétricos.

4.1.4 Estadísticos descriptivos (grupo control)

Tabla 18

Estadísticos descriptivos de las habilidades sociales

	Área 1	Área 2	Área 3	Área 4	Área 5	Área 6	TOTAL
Media	41.13	43.10	35.50	35.27	38.13	42.53	34.07
Mediana	35.00	42.50	32.50	35.00	35.00	37.50	32.50
Moda	45	30	25	40	20	35	45
Desv. típ.	29.758	26.040	19.580	21.221	25.523	26.924	17.919
Asimetría	.524	.423	.503	.635	.896	.367	-.072
Kurtosis	-1.000	-.330	-.100	-.024	.213	-.791	-1.091

La tabla 18 da a conocer que el nivel de HS de la muestra es Promedio (Pc 34.07). Las habilidades sociales avanzadas presentan el promedio más alto (Pc 43.10) y las habilidades relacionadas con los sentimientos presentan el promedio más

bajo (Pc 35.27). Los datos obtenidos en Asimetría dan a conocer que en solo dos áreas (II y VI), además del puntaje total, los datos presentan una distribución normal. Los puntajes de kurtosis revelan que cuatro áreas (II, III, IV y V) presentan una concentración normal.

4.1.5 Frecuencias y porcentajes

Tabla 19

Área I: primeras habilidades sociales

Nivel	Frecuencia	Porcentaje
Muy bajo	8	26.7
Bajo	13	43.3
Promedio	6	20.0
Alto	2	6.7
Muy alto	1	3.3
Total	30	100.0

La tabla 19 permite apreciar que en el área I: Primeras habilidades sociales, el nivel bajo abarca el porcentaje más alto, equivalente a 43.3%, mientras que el nivel muy alto, equivalente al 3.3% refleja el porcentaje más bajo.

Tabla 20

Área II: habilidades sociales avanzadas

Nivel	Frecuencia	Porcentaje
Muy bajo	4	13.3
Bajo	13	43.3
Promedio	10	33.3
Alto	1	3.3
Muy alto	2	6.7
Total	30	100.0

La tabla 20 evidencia que en el área II: Habilidades sociales avanzadas, los índices más elevados (43,3%) son evidenciados en el nivel bajo y a su vez, el índice porcentual más bajo, equivalente al 3,3% está en el nivel más alto.

Tabla 21

Área III: habilidades relacionadas con los sentimientos

Nivel	Frecuencia	Porcentaje
Muy bajo	6	20.0
Bajo	15	50.0
Promedio	8	26.7
Muy alto	1	3.3
Total	30	100.0

En la tabla 21, se aprecia que a nivel del área III: Habilidades relacionadas con los sentimientos, la mitad de las respuestas (50%) son pertenecientes al nivel bajo, la otra mitad, por su parte, está dividida entre las demás respuestas, destacando el 3,3% en el nivel muy alto como el porcentaje más bajo.

Tabla 22

Área IV: habilidades alternativas a la agresión

Nivel	Frecuencia	Porcentaje
Muy bajo	6	20.0
Bajo	16	53.3
Promedio	7	23.3
Muy alto	1	3.3
Total	30	100.0

En la tabla 22, se presentan los resultados del área IV: Habilidades alternativas a la agresión, donde el porcentaje mínimo es de 3,3% obtenido en el nivel muy alto y el porcentaje máximo es de 53,3% en el nivel bajo.

Tabla 23

Área V: habilidades para hacer frente al estrés

Nivel	Frecuencia	Porcentaje
Muy bajo	6	20.0
Bajo	12	40.0
Promedio	9	30.0
Alto	2	6.7
Muy alto	1	3.3
Total	30	100.0

La tabla 23 evidencia que en el área V: Habilidades para hacer frente al estrés, la tendencia máxima es del 40% y se presenta en el nivel bajo, mientras que el nivel muy alto obtiene los resultados porcentuales más bajos con un 3,3%.

Tabla 24

Área VI: habilidades de planificación

Nivel	Frecuencia	Porcentaje
Muy bajo	4	13.3
Bajo	16	53.3
Promedio	7	23.3
Alto	1	3.3
Muy alto	2	6.7
Total	30	100.0

Los resultados obtenidos en la tabla número 24, pertenecientes al área VI: Habilidades de planificación, señalan un porcentaje mayor al 50% en el nivel bajo y un porcentaje mínimo equivalente al 3,3% en el nivel alto.

Tabla 25

Área total: puntaje total de las áreas de habilidades sociales

Nivel	Frecuencia	Porcentaje
Muy bajo	4	13.3
Bajo	5	16.7
Promedio	21	70.0
Total	30	100.0

La tabla número 25 contiene los datos obtenidos de la escala general (el nivel de Habilidades sociales), donde se puede observar que el nivel promedio obtuvo un 70% de los datos frente a los demás niveles.

4.1.6 Prueba Normalidad

Tabla 26

Prueba de Kolmogorov-Smirnov para habilidades sociales en una muestra experimental

		Área1	Área2	Área3	Área4	Área5	Área6	TOTAL
Parámetros	Media	41.13	43.10	35.50	35.27	38.13	42.53	34.07
normales ^{a,b}	Desviación típica	29.758	26.040	19.580	21.221	25.523	26.924	17.919
Diferencias	Absoluta	.148	.126	.137	.112	.138	.137	.129
más	Positiva	.148	.126	.137	.112	.138	.137	.090
extremas	Negativa	-.139	-.077	-.086	-.082	-.100	-.098	-.129
Z de	Kolmogorov-Smirnov	.812	.689	.753	.612	.753	.753	.707
Sig. asintót.	(bilateral)	.524	.729	.622	.848	.622	.622	.699

En la tabla 26, tanto las seis áreas, como el puntaje total hacen evidente una distribución normal, donde $p > 0.05$. Teniendo en cuenta ello y lo obtenido en la Kurtosis y la asimetría, queda completamente sustentada la utilización de estadísticos paramétricos.

4.2. Resultados post test

4.2.1 Estadísticos Descriptivos (Grupo Experimental)

Tabla 27

Estadísticos descriptivos de las habilidades sociales

	Área I	Área II	Área III	Área IV	Área V	Área VI	TOTAL
Media	83.60	80.40	91.57	85.00	92.70	89.23	93.73
Mediana	85.00	90.00	94.00	80.00	94.00	90.00	96.00
Moda	80	90	96	80	96	90	97
Desv. típ.	12.659	13.753	7.745	5.465	3.706	5.841	4.339
Asimetría	-2.386	-.742	-2.743	.174	-1.126	-2.362	-1.326
Kurtosis	8.277	-.976	9.104	-2.064	.142	9.925	2.038

Como se puede observar en la tabla 27, la muestra se encuentra en el nivel Promedio de Habilidades Sociales (Pc 31.30). El promedio más alto es el del área V (92.70) mientras que el más bajo está en el área II (80.40). Los datos encontrados en la Asimetría, reflejan que únicamente el área IV presenta una distribución muestral normal y en cuanto a la Kurtosis, solo el área V presenta una concentración normal.

4.2.2 Frecuencias y porcentajes

Tabla 28

Área I: primeras habilidades sociales

	Frecuencia	Porcentaje
Promedio	4	13.3
Alto	13	43.3
Muy alto	13	43.3
Total	30	100.0

En cuanto al nivel de las habilidades sociales básicas, según la tabla 28, los niveles alto y muy alto representan cerca del 90% obteniendo 43,3% respectivamente, así mismo, el nivel promedio representa solo el 13,3%.

Tabla 29

Área II: habilidades sociales avanzadas

	Frecuencia	Porcentaje
Promedio	11	36.7
Alto	14	46.7
Muy alto	5	16.7
Total	30	100.0

Los niveles de Habilidades sociales avanzadas, son evidenciados en la tabla 29, donde el 46,7% conforman el porcentaje más elevado y el porcentaje más bajo es representado por solo el 16,7%.

Tabla 30

Área III: habilidades relacionadas con los sentimientos

	Frecuencia	Porcentaje
Promedio	1	3.3
Alto	7	23.3
Muy alto	22	73.3
Total	30	100.0

Como se puede apreciar en la tabla 30, el área III, presenta niveles muy altos conformados por un 73% de la muestra.

Tabla 31

Área IV: habilidades alternativas a la agresión

	Frecuencia	Porcentaje
Alto	23	76.7
Muy alto	7	23.3
Total	30	100.0

En esta tabla, se hace evidente la tendencia a encontrarse en el nivel alto con un 76,7% por parte de la muestra.

Tabla 32

Área V: habilidades para hacer frente al estrés

	Frecuencia	Porcentaje
Alto	9	30.0
Muy alto	21	70.0
Total	30	100.0

En la tabla 32, obtenemos que el nivel alto refleja al porcentaje más bajo dentro de la muestra. Por su parte, el nivel muy alto equivale a un 70% de las votaciones.

Tabla 33

Área VI: habilidades de planificación

	Frecuencia	Porcentaje
Promedio	1	3.3
Alto	19	63.3
Muy alto	10	33.3
Total	30	100.0

Después del gráfico presentado, se infiere entonces que, el nivel alto obtuvo el porcentaje más elevado, significando este el 63.3%.

Tabla 34

Área Total: puntaje total de las áreas de habilidades sociales

	Frecuencia	Porcentaje
Alto	7	23.3
Muy alto	23	76.7
Total	30	100.0

La tabla 34, revela que, respecto a las habilidades sociales, la gran mayoría de adolescentes (el 76% para ser más exactos) se ubican en el nivel muy alto y el 23,3% restante, en el nivel alto.

4.2.3 Prueba normalidad

Tabla 35

Prueba de Kolmogorov-Smirnov para habilidades sociales en una muestra experimental

		Área I	Área II	Área III	Área IV	Área V	Área VI	TOTAL
Parámetros	Media	83.60	80.40	91.57	85.00	92.70	89.23	93.73
normales ^{a,b}	Desviación típica	12.659	13.753	7.745	5.465	3.706	5.841	4.339
Diferencias	Absoluta	.255	.291	.287	.353	.233	.286	.274
más	Positiva	.145	.164	.250	.353	.187	.218	.163
extremas	Negativa	-.255	-.291	-.287	-.287	-.233	-.286	-.274
Z de	Kolmogorov- Smirnov	1.395	1.593	1.569	1.935	1.274	1.564	1.502
	Sig. asintót. (bilateral)	.041	.013	.015	.001	.078	.015	.022

La tabla 35, señala una distribución normal ($p < 0.05$) en las áreas I, II, III, IV, VI.

4.2.4 Estadísticos descriptivos (grupo control)

Tabla 36

Estadísticos descriptivos de las habilidades sociales

	Área 1	Área 2	Área 3	Área 4	Área 5	Área 6	TOTAL
Media	18.37	30.43	28.83	26.57	30.20	22.53	19.07
Mediana	12.50	30.00	25.00	25.00	20.00	20.00	17.50
Moda	10	6 ^a	25	15	15	20	20
Desv. típ.	17.192	24.190	16.698	15.337	23.423	14.500	13.274
Asimetría	1.678	1.093	.068	.198	1.128	1.120	.689
Kurtosis	2.855	1.190	-.959	-1.338	.590	1.401	-.317

Como se observa en el gráfico 36, el nivel de HS de la muestra es bajo (Pc 19.07). El área de las habilidades sociales avanzadas presenta el promedio más alto (Pc 30.43) y el área I presenta la tendencia más baja (Pc 18.37). Los puntajes de Asimetría revelan que todos los datos, además del puntaje total, mantienen una distribución asimétricamente positiva.

4.2.5 Frecuencias y porcentajes

Tabla 37

Área I: primeras habilidades sociales

	Frecuencia	Porcentaje
Muy bajo	8	26.7
Bajo	15	50.0
Promedio	7	23.3
Total	30	100.0

En la tabla 37, el mayor porcentaje obtenido, pertenece al nivel bajo con un 50%, mientras que el menor porcentaje está ubicado en el nivel promedio con un 23.3%.

Tabla 38

Área II: habilidades sociales avanzadas

	Frecuencia	Porcentaje
Muy bajo	7	23.3
Bajo	4	13.3
Promedio	17	56.7
Alto	1	3.3
Muy alto	1	3.3
Total	30	100.0

Para identificar el nivel del área II, se hace uso de la tabla 38, donde el nivel promedio, con más del 50% de respuestas, es equivalente al porcentaje más elevado, así mismo, el nivel muy alto, con un 3,3% equivale al porcentaje más bajo.

Tabla 39

Área III: habilidades relacionadas con los sentimientos

	Frecuencia	Porcentaje
Muy bajo	4	13.3
Bajo	5	16.7
Promedio	21	70.0
Total	30	100.0

En cuanto a las habilidades relacionadas con los sentimientos, como se puede observar en la tabla 39, existe una tendencia más elevada (70%) frente al nivel promedio.

Tabla 40

Área IV: habilidades alternativas a la agresión

	Frecuencia	Porcentaje
Muy bajo	5	16.7
Bajo	10	33.3
Promedio	15	50.0
Total	30	100.0

Como se puede observar en el gráfico 40, el 50% de las respuestas están enfocadas únicamente en el nivel promedio, siendo esta tendencia la más resaltante.

Tabla 41

Área V: habilidades para hacer frente al estrés

	Frecuencia	Porcentaje
Muy bajo	4	13.3
Bajo	12	40.0
Promedio	11	36.7
Alto	3	10.0
Total	30	100.0

Los resultados obtenidos para evaluar el área V, determinaron que, en su mayoría, la muestra presenta un nivel bajo, con un porcentaje equivalente al 40%. Por su parte, solo el 10% de la muestra se ubicó en el nivel alto.

Tabla 42

Área VI: habilidades de planificación

	Frecuencia	Porcentaje
Muy bajo	6	20.0
Bajo	14	46.7
Promedio	10	33.3
Total	30	100.0

Los datos recogidos también han servido para determinar que, en cuanto a las Habilidades de planificación, la mayoría de estudiantes (46,7%), se encuentra en el nivel bajo.

Tabla 43

Área total: puntaje total de las áreas de habilidades sociales

	Frecuencia	Porcentaje
Muy bajo	8	26.7
Bajo	13	43.3
Promedio	9	30.0
Total	30	100.0

Los niveles generales de las habilidades sociales son presentados a través de la tabla 43, donde lo más resaltante resulta una tendencia importante de 43,3% en el nivel bajo.

4.2.6 Prueba Normalidad

Tabla 44

Prueba de Kolmogorov-Smirnov para habilidades sociales en una muestra experimental

		Área1	Área2	Área3	Área4	Área5	Área6	TOTAL
Parámetros	Media	18.37	30.43	28.83	26.57	30.20	22.53	19.07
normales ^{a,b}	Desviación típica	17.192	24.190	16.698	15.337	23.423	14.500	13.274
Diferencias	Absoluta	.244	.158	.124	.175	.202	.236	.172
más	Positiva	.244	.158	.124	.175	.202	.236	.172
extremas	Negativa	-.156	-.112	-.109	-.142	-.106	-.102	-.109

Z de Kolmogorov-Smirnov	1.338	.868	.680	.956	1.105	1.293	.942
Sig. asintót. (bilateral)	.056	.438	.745	.320	.174	.071	.337

Para determinar la distribución de la muestra, la presente tabla, evidencia que, las áreas del 1 al 6 y la escala general, permiten el uso de estadísticos paramétricos debido a la distribución normal ($p > 0.05$).

4.3 Contrastación de hipótesis

4.3.1 Diferencias entre el pre test y post test del grupo experimental

Tabla 45

Comparación entre los puntajes del pre test y post test del grupo experimental

	AREA1	AREA2	AREA3	AREA4	AREA5	AREA6	ATOTAL
U	94.000	72.000	19.500	46.000	12.000	74.500	0.000
W	559.000	537.000	484.500	511.000	477.000	539.500	465.000
Z	-5.296	-5.618	-6.420	-6.064	-6.499	-5.595	-6.686
P	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000

En la tabla 45, se puede evidenciar que $p < 0.05$ en el área general y sus respectivas sub áreas. Por ello, se determina que el programa de intervención si significa un aumento de niveles en cuanto a las habilidades sociales dentro de la población.

Tabla 46

Rangos de los puntajes del pre test y post test del grupo experimental

GRUPOS	N	Rango promedio	Suma de rangos
ÁREA1	POST TEST	30	42.37
	PRE TEST	30	18.63
ÁREA2	POST TEST	30	43.10
	PRE TEST	30	17.90
ÁREA3	POST TEST	30	44.85
	PRE TEST	30	16.15

ÁREA4	POST TEST	30	43.97	1319.00
	PRE TEST	30	17.03	511.00
ÁREA5	POST TEST	30	45.10	1353.00
	PRE TEST	30	15.90	477.00
ÁREA6	POST TEST	30	43.02	1290.50
	PRE TEST	30	17.98	539.50
A. TOTAL	POST TEST	30	45.50	1365.00
	PRE TEST	30	15.50	465.00

La tabla 46, ayuda a señalar, los puntajes obtenidos en el pre-test y el post-test, donde se logra distinguir un incremento significativo desde el primer día del programa hasta el último.

4.3.2 Diferencias entre el pre test y post test del grupo control

Tabla 47

Comparación entre los puntajes del pre test y post test del grupo control

	AREA1	AREA2	AREA3	AREA4	AREA5	AREA6	TOTAL
U	232.000	316.000	369.500	346.000	347.500	239.000	228.500
W	697.000	781.000	834.500	811.000	812.500	704.000	693.500
Z	-3.241	-1.988	-1.199	-1.545	-1.523	-3.134	-3.289
p	.001	.047	.230	.122	.128	.002	.001

El grupo de control de la investigación también realizaron un pre-test y un post-test, arrojando diferencias significativas que concluyen al programa de intervención como un programa que no aumenta las H.S. en todos los individuos.

Tabla 48

Rangos de los puntajes del pre test y post test del grupo control

	GRUPO	N	Rango promedio	Suma de rangos
ÁREA1	POST TEST	30	23.23	697.00
	PRE TEST	30	37.77	1133.00
ÁREA2	POST TEST	30	26.03	781.00
	PRE TEST	30	34.97	10E1 49.00
ÁREA3	POST TEST	30	27.82	834.50

	PRE TEST	30	33.18	995.50
ÁREA4	POST TEST	30	27.03	811.00
	PRE TEST	30	33.97	1019.00
ÁREA5	POST TEST	30	27.08	812.50
	PRE TEST	30	33.92	1017.50
ÁREA6	POST TEST	30	23.47	704.00
	PRE TEST	30	37.53	1126.00
A. TOTAL	POST TEST	30	23.12	693.50
	PRE TEST	30	37.88	1136.50

Para dar un vistazo a los pre-test y post-test de cada una de las seis áreas, la tabla 48 muestra que, en muchas de las áreas, los porcentajes del pre-test son mayores a los del post-test.

4.3.3 Diferencias del post test global

Tabla 49

Comparación entre los puntajes post test del grupo experimental y control

	AREA1	AREA2	AREA3	AREA4	AREA5	AREA6	TOTAL
U	7.000	52.500	.500	0.000	4.000	.500	0.000
W	472.000	517.500	465.500	465.000	469.000	465.500	465.000
Z	-6.581	-5.903	-6.702	-6.728	-6.622	-6.697	-6.689
p	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000

Para ir finalizando, se consigue ver que en la tabla 49 las seis áreas y la escala general presentan índices de diferencias altamente significativas ($p < 0.05$), demostrando así que el programa de Habilidades Sociales después de su aplicación, aumenta los niveles de HS.

Tabla 50

Rangos de los puntajes del post test del grupo experimental y control

	GRUPO	N	Rango promedio	Suma de rangos
ÁREA1	G. EXPERIMENTAL	30	45.27	1358.00
	G. CONTROL	30	15.73	472.00
ÁREA2	G. EXPERIMENTAL	30	43.75	1312.50

	G. CONTROL	30	17.25	517.50
ÁREA3	G. EXPERIMENTAL	30	45.48	1364.50
	G. CONTROL	30	15.52	465.50
ÁREA4	G. EXPERIMENTAL	30	45.50	1365.00
	G. CONTROL	30	15.50	465.00
ÁREA5	G. EXPERIMENTAL	30	45.37	1361.00
	G. CONTROL	30	15.63	469.00
ÁREA6	G. EXPERIMENTAL	30	45.48	1364.50
	G. CONTROL	30	15.52	465.50
TOTAL	G. EXPERIMENTAL	30	45.50	1365.00
	G. CONTROL	30	15.50	465.00

Finalmente, el gráfico número 50 da a conocer que los puntajes del grupo experimental, sobrepasan de gran manera a los del grupo experimental posterior a la aplicación del programa.

CAPÍTULO V
DISCUSIÓN, CONCLUSIONES Y
RECOMENDACIONES

5.1 Discusión

El estudio desarrollado a continuación, tenía la finalidad de determinar los efectos de un programa de habilidades sociales sobre el consumo de drogas en estudiantes de secundaria de un colegio privado de Lima Sur. Es necesario resaltar que, tanto al grupo de control, como al grupo experimental, se les eligió considerando a estudiantes (adolescentes), que pertenecían a la categoría “bajo” en cuanto a los niveles de habilidades sociales. Lo que se obtuvo en los resultados, se expondrá y discutirá a continuación:

La información recolectada a través de los resultados demuestra la existencia de diferencias entre la medición de los niveles de habilidades sociales del pre-test (Pc. 15.50) y el post-test (Pc. 45.50) en el grupo experimental, como consecuencia de la ejecución del programa. Dichos resultados, se asimilan a los que halló Moreno (2011) aplicando un programa de Habilidades Sociales que incrementó los niveles de dichas habilidades en una población de adolescentes escolares en Yucatán (México). Del mismo modo, Peña (2015) en un grupo de estudiantes del cuarto ciclo de la I.E. Santa Bárbara, en Bolívar – Bolivia, determinó que existieron diferencias estadísticamente significativas ($p < 0.05$) contrastadas entre los datos obtenidos al inicio y al final del programa. Lo expuesto anteriormente puede explicarse mencionando que, los escolares que participaron en el programa de expresión social, consiguieron desarrollar habilidades sociales. Justamente partiendo de ello, Eisler, Miller y Hersen (1973, citado por Velásquez, et.al, 2009) proponen que si un individuo, posee buenas habilidades sociales, puede expresarse con mayor seguridad, exponer respuestas de manera más clara, accionar con mayor rapidez ante algún evento, ser mejores para demostrar su lado afectivo y son más receptivos en contraste con las personas que presentan menos habilidades sociales, precisamente, fueron dichas conductas las que se reforzaron durante el programa.

Mientras se desarrollaban las sesiones del programa, la muestra fue expuesta a ejemplos de habilidades sociales, siendo necesario que seleccionen, interpreten y codifiquen las conductas modeladas. Dicho proceso, procura que los adolescentes sean más organizados al momento de ejercer una acción y que estén mejor

preparados para aprender conductas socialmente habilidosas (Caballo, 2009, citado por Gálvez, 2017).

El grupo de control, por otro lado, posterior a la ejecución del programa evidenció la existencia de diferencias estadísticamente significativas entre las evaluaciones pre y post aplicación del programa; pre-test (Pc 37.88) post-test (Pc 23.12), teniendo en cuenta que, no se le considera una reducción porque esta muestra no perteneció a la fase experimental de la presente investigación. Lo expuesto, se relaciona con las conclusiones anteriormente halladas por Gálvez (2017) quien demostraba a través de los resultados obtenidos en una población conformada por escolares del tercer año de secundaria pertenecientes a la Institución Educativa Luis Armando Cabello, ubicada en el cercado de Lima, que los niveles las habilidades sociales percibidas por los estudiantes al inicio de la investigación, tanto del grupo de control como del grupo experimental, son similares. Los resultados mencionados anteriormente pueden hallar su explicación resaltando que los talleres del programa de expresión social no se enfocan únicamente en lo conductual de las HHSS, sino que busca también enfocarse en el aspecto cognitivo, pues, está diseñado con el enfoque conductual – cognitivo. Y bajo ese enfoque, busca reducir los pensamientos negativos en un contexto social. Se puede agregar también, que Caballo (2005) hacía mención a esto afirmando que un individuo es capaz de transformar sus pensamientos derivados de los estímulos que se presentan en el contexto y, los talleres del programa, brindan estrategias para llevar a cabo dichas transformaciones.

Cuando se realizó el contraste de los resultados obtenidos entre el post-test del grupo de control y el grupo experimental, se halló que este último presentaba mejor puntaje en cuanto a habilidades sociales se trata. Arellano (2012) por su parte, evidenció que las áreas menores puntuadas en la evaluación aplicada en una población de 54 estudiantes en Lima, incrementaron de manera significativa después de realizado el programa. Las diferencias de medias fueron evidenciadas entre 6.25 a 9.90. Así mismo, Palacios y Segura (2016), en una muestra de 40 internos acusados de agresión sexual del Establecimiento Penitenciario Pampas de Sananguillo, demostraron que el programa de adiestramiento “SEPAL”, aumentó el grado de HHSS y de sus componentes de manera significativa. Para finalizar, se hará mención de los resultados obtenidos por Torres (2018) en un grupo muestral conformado por 60

escolares de ambos sexos con edades de 14 a 16 años. Por último, los resultados obtenidos en el presente estudio, guardan similitud con lo encontrado por Torres (2018), quien en una muestra constituida por 60 adolescentes, de ambos géneros y edades de entre 14 a 16 años, comprobó la existencia de diferencias significativas en lo que respecta a las habilidades sociales, entre el total de los puntajes pre y post test del grupo experimental y el grupo de control, por lo que, se afirma que el programa de expresión social aumenta el nivel de habilidades sociales.

Como se llega a observar, los datos obtenidos a través de la presente investigación, demuestran un incremento estadísticamente significativo del nivel de las habilidades sociales en los escolares que participan de la fase de experimentación, que se asemeja con los trabajos presentados por otros autores citados con anterioridad. Por su parte, Trotzer (1977, citado por Torres, 2018) señala el objetivo del método de orientación grupal (método utilizado en la mayoría de programas dirigidos al adiestramiento de habilidades sociales); dicho objetivo se dirige a la búsqueda del desarrollo de un grupo social caracterizado principalmente por la aceptación, la cordialidad, la comunicación, el respeto, la confianza y la comprensión, con la cual, un conjunto de adolescentes entrará en contacto con un orientador buscando el apoyo común en la confrontación de problemas sociales.

Para Mir (1998, citado por Gálvez, 2017), las conductas socialmente habilidosas de los participantes, forman parte importante del desarrollo saludable de la personalidad, pues, los procesos de apoyo grupal resultan más provechosos cuando la muestra presenta habilidades sociales saludables. De igual manera, Slavin (1983, citado por Caballo, 2009) mencionaba que el rendimiento obtenido de los sistemas en conjunto, mejoran exponencialmente cuando las herramientas para interactuar de un grupo de individuos, es sólida. Debido a ello, resulta necesario que, desde un principio, la finalidad del trabajo conjunto esté direccionado al desarrollo eficaz de estrategias para interactuar en sociedad, dichos recursos, a futuro, servirán para afrontar a distintos contextos adversos que se presentan en el ambiente. Para finalizar, resulta necesario resaltar el comentario de Johnson y Johnson (1989, citado por Torres, 2018) donde realzan la importancia del trabajo grupal cuando se busca adiestrar a adolescentes, sobre todo, cuando de situaciones de interacción se trata. Dicho enfoque requiere el uso de estrategias como la retroalimentación, las

instrucciones, el ensayo conductual, la guía física, el modelado, el reforzamiento positivo y las actividades para el hogar; dichas estrategias, servirán para ayudar al adolescente en la mejora de sus HHSS.

5.2. Conclusiones

1. El nivel de las habilidades sociales pre-test tanto del grupo de control, como del grupo experimental, es bajo.
2. El nivel de las habilidades sociales post-test del grupo experimental, es alto. En contraste con los resultados post-test del grupo de control, el cual se encuentra en un nivel bajo.
3. El grupo experimental evidencia diferencias significativas en los resultados pre-test y post-test ($p < .001$), demostrando así, la existencia de un incremento en las habilidades sociales una vez aplicado el programa.
4. Los puntajes del grupo de control y el grupo experimental, presentan diferencias significativas en el nivel de habilidades sociales post-test. Siendo el puntaje del grupo experimental, mayor al del grupo de control ($p < .001$).
5. La existencia de diferencias significativas en el grupo experimental post-test están ligadas a los efectos producidos por el programa de intervención, por lo que, se concluye que el nivel de habilidades sociales incrementa y el nivel de habilidades de rechazo al consumo de estupefacientes se reduce debido al programa de intervención.

5.3. Recomendaciones

1. Un programa de intervención en psicología, permite que la población aprenda de técnicas más prácticas, dirigidas a lograr mejoras específicas en el adiestramiento de habilidades sociales y en su desarrollo.

2. El presente programa de intervención psicológica en habilidades sociales presenta con sus resultados, una eficacia elevada, demostrando así, que puede ser utilizada en otras poblaciones con el objetivo de brindar herramientas de mejora para sus conductas de afrontamiento frente a los problemas básicos presentes en la vida de un adolescente.

REFERENCIAS

Alberti, E. y Emmons, L. (1978a). *Your perfect Right: A Guide to Assertive Behavior*. California: Impact Publishers.

Alberti, E. y Emmons, L. (1982). *Your perfect right: a guide to assertive behavior* (4ª ed.). California: Impact.

Anicama, J., Mayorga, E. y Henostroza, C. (2001). Calidad de Vida y Recaídas en adictos a sustancias psicoactivas. *Revista Psicoactiva*, 19(1), 7-27.

Arellano, M. (2012). *Efectos de un Programa de Intervención Psicoeducativa para la Optimización de las Habilidades Sociales de Alumnos de Primer Grado de Educación Secundaria del Centro Educativo Diocesano El Buen Pastor* (Tesis de maestría). Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima, Perú.

Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall.

Bandura, A. y Walter, R. (1982). *Aprendizaje social y desarrollo de la personalidad*. Madrid, España: Alianza Editorial.

Bandura, A. (1987). *Pensamiento y acción. Fundamentos sociales*. Barcelona, España: Ediciones Martínez Roca, S.A.

Barrios, A. y Guerrero, Z. (2014). *Taller de habilidades sociales como modelo preventivo de conductas antisociales en adolescentes* (Tesis de pregrado). Universidad Nacional Autónoma de México, México DF, México.

Bravo, A., Martínez, V. y Mantilla, L. (2003). *Habilidades para la vida, una propuesta educativa para convivir mejor*. Bogotá: Fe y Alegría.

Caballo, V. (2000). *Manual de evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales*. Madrid, España: Siglo XXI.

Caballo, V. (2005). *Manual de evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales*. Madrid, España: Siglo XXI de España Editores.

- Caballo, V. (2007). *Teoría evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales*. Madrid, España: Siglo XXI de España Editores. S.A.
- Caballo, V. (2009). *Manual de evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales*. Madrid, España: Siglo XXI de España Editores. S.A.
- Caballo, V. y Ortega, A. (1989). La escala Multidimensional de Expresión Social: algunas propiedades psicométricas. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 42(1), 215–221.
- Caballero, F. y Casal, C. (2011). Elaboración y aplicación de un programa de desarrollo de habilidades sociales en adultos mayores. *Revista de Investigación Científica en Psicología*, 8(1), 75–92.
- Cervantes, M. (2015). *El déficit de habilidades sociales de los alumnos de secundaria como factor que limita la adecuada relación escolar* (Tesis de pregrado). Universidad Nacional Autónoma de México, México DF, México.
- Contini, N. (2009). Las habilidades sociales en la adolescencia temprana: perspectivas desde la psicología positiva. *Psicología, Cultura y Sociedad*, 9(1), 45–64.
- Cuadros, C. (2014). *Propiedades psicométricas de la Lista de Chequeo de Habilidades Sociales de Goldstein en los Universitarios de Lima Metropolitana* (Tesis de pregrado). Universidad Autónoma del Perú, Lima, Perú.
- DE VIDA (2006). *II Encuesta nacional sobre prevención y consumo de drogas*: Lima.
- DE VIDA (2013). *Abuso de drogas en adolescentes y jóvenes y vulnerabilidad familiar*. CEDRO: Lima.
- Escurra, L. (1988). Cuantificación de la validez de contenido por criterio de jueces. *Revista de Psicología de la PUCP*, 6(2), 103-111.

- Faílde, J.; Dapía, D.; Alonso, A. y Pazos, E. (2015). Consumo de drogas en adolescentes escolarizados infractores. *Educación XX1*, 18(2), 167-188.
- Flores, S. (2014). *Habilidades Sociales en Adolescencia de Nivel Media Superior Taller* (Tesis de pregrado). Universidad Autónoma de México, Iztacala, México.
- Fortuna, F. (2011). *Estrategias de intervención psicopedagógicas*. Recuperado de <http://www.monografias.com/trabajos57/estrategiaspsicopedagogicas/estrategias-psicopedagogicas2.shtml>
- Galarza, C. (2012). *Relación entre el nivel de habilidades sociales y el clima social familiar de los adolescentes de la I.E.N Fe y Alegría 11* (Tesis de pregrado). Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima, Perú.
- Gálvez, L. (2017). *Programa de habilidades sociales en adolescentes de la Institución Educativa "Luis Armando Cabello Hurtado" Manzanilla - Cercado de Lima* (Tesis de maestría). Universidad César Vallejo, Lima, Perú.
- García, M. y Gil, F. (1992). *Conceptos, supuestos y modelo explicativo de las habilidades sociales. "Habilidades sociales y salud"*, 1(1), 47–58. Madrid, España: Pirámide.
- Gardner, H. (1983). *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. New York: Basic Book Inc. Publishers.
- Gismero, E. (2000). *Escala de Habilidades Sociales: EHS*. Madrid, España: TEA Ediciones, S.A.
- Goldsmith, J. y Mc Fall, R. (1975). Development and evaluation of an interpersonal of an interpersonal skills training program for psychiatric patients. *Journal of Abnormal Psychology*, 84(1), 51–58.
- Goldstein, A. (1973). *Structured learning therapy: Toward a psychotherapy for the poor*. Nueva York: Academic Press.

- Goldstein, A. (1981). *Psychological skill training*. Nueva York: Pergamon Press.
- Goldstein, A. & Glick, B. (1987). *Aggression Replacement Training a comprehensive intervention for affressive youth*. Champaign, Illinois.
- Goldstein, A. (1980). *Lista de Chequeo de Habilidades Sociales (LCHS)*. Madrid, España: Projective Way.
- Goldstein, A., Sprafkin, R., Gershaw, J., y Klein, P. (1980). *Skillstreaming the adolescent*. New York: Pergamon Press.
- Goldstein, A., Sprafkin, R., Gorshaw, N. y Klein, P. (1989). *Habilidades sociales y autocontrol en la adolescencia: un programa de enseñanza*. Madrid, España: Ediciones Martínez Roca, S. A.
- Goldstein, A. y Glick, B. (1978). *Aggression Replacement Training a comprehensiveintervention for affressive youth*. Champaign, Illinois.
- Goldstein, A., Sprafkin, R., Gorshaw, N. y Klein, P. (1989). *Habilidades sociales y autocontrol en la adolescencia: un programa de enseñanza*. Madrid, España: Ediciones Martínez Roca, S. A.
- Goldstein, A., McGinnis, E., Sprafkin, R., Gershaw, J. y Klein, P. (1997). *New strategies and perspectives for teaching prosocial skills*. Estados Unidos: McNaughton & Gunn.
- Goleman, D. (2008). *La inteligencia emocional (25ª ed.)*. Argentina: Printing Books.
- Gómez, C. y Ojeda, A. (2010). *Autoestima y Habilidades Sociales en los estudiantes de octavo básico de las escuelas con alto índice de vulnerabilidad escolar en la ciudad de Punta Arenas* (Tesis de pregrado). Universidad de Arte y Ciencias Sociales, Punta Arenas, Chile.
- González, M. (2011). *Soy Madre, Soy Padre*. Madrid, España. Pirámide.

- Hernández, R., Fernández – Collado, C. y Baptista, L. (2014). *Metodología de la Investigación*. México: McGraw – Hill.
- Herrera, A., Freytes, V., López, G. y Olaz, F. (2012). Un estudio comparativo sobre las Habilidades Sociales en estudiantes de Psicología. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 12(2), 277–287.
- Kohlberg, L. (1973). *Collected papers on moral development and moral education*. Cambridge, MA: Center of Moral Education: Harvard University.
- Kohlberg, L. (1992). *Psicología del desarrollo moral*. Bilbao, España: Biblioteca de Psicología.
- Kohlberg, L., Power, F. y Higgins, A. (1998). *La educación moral según Lawrence Kohlberg*. Barcelona, España: Gedisa
- Kostelnik, M., Whiren, A., Soderman, A. y Gregory, K. (2009). *El desarrollo social de los niños*. México D.F., México: Editorial Progreso.
- Lacunza, A. (2012). Las intervenciones en habilidades sociales: revisión y análisis desde una mirada salugénica. *Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET)*, 12(10), 63–84.
- Lacunza, A. y Contini, N. (2011). Las habilidades sociales en niños y adolescentes. Su importancia en la prevención de trastornos psicopatológicos. *Fundamentos en Humanidades*, 12(23), 159–182.
- Llanos, C. (2006). *Efectos de un programa de enseñanza en habilidades sociales* (Tesis doctoral). Universidad de Granada, Granada, España.
- López, N., Iriarte, C. y González, M. (2006). *Competencia social y educación cívica. Concepto, evaluación y programas de intervención*. Madrid, España: Síntesis.

- Martinez, J. (2015). *Funcionamiento familiar y apoyo social en el consumo de drogas y las conductas delictivas de los adolescentes* (Tesis doctoral). Universidad de Málaga, Málaga, España.
- Maza, A. (2016). *Efectividad de un programa de Prevención del Consumo de Drogas en Adolescentes: Estás a tiempo de vivir* (Tesis de pregrado). Universidad de Lleida, Lleida, España.
- McClellan, D., Katz, L. (1996). *El desarrollo social de los niños: una lista de cotejo*. Recuperado de www.icece.org/pubs/digests/1996/
- Meichenbaum, D. (1983). *Coping with stress*. Toronto, Canadá: John Wiley.
- Mischel, W. (1973). Toward cognitive social learning reconceptualization of personality. *Psychological Review*, 80(1), 252–283.
- Ministerio de Salud (2005). *Manual de habilidades sociales en adolescentes escolares*. Lima, Perú: MINSA.
- Ministerio de Salud (2006). *Modelo de Abordaje de promoción de la salud en el Perú*. Lima: MINSA.
- Monjas, M. y Gonzáles, B. (1998). *Las Habilidades Sociales en el currículo*. Centro de Investigación y Documentación Educativa – CIDE.
- Monjas, M. (2000). *La timidez en la infancia y en la adolescencia*. Madrid, España: Pirámide.
- Monjas, M. (2009). *La Habilidad y Competencia Social*. México D.F., México: Editorial Mc Graw Hill.
- Mora, J. (1998). *Acción Tutorial y Orientación Educativa* (5ª ed.). Madrid, España: Narcea.

- Moral, M., Rodríguez, F., y Sirvent, C. (2004). *Percepción de las consecuencias asociadas al abuso de alcohol y otras sustancias psicoactivas en adolescente en riesgo*. Presentado en I Congreso de Psicología Jurídica, Santiago de Compostela.
- Moral, M. y Ovejero, A. (1998). *Calidad del ser joven y cantidad de sustancias psicoactivas: desafíos al bienestar psicosocial*. Madrid, España: C.O.P.
- Moreno, M. (2011). *Desarrollo de habilidades sociales como estrategia de integración al bachillerato* (Tesis de maestría). Universidad Autónoma de Yucatán, Yucatán, México.
- Mosquera, J. (2013). *Programa de prevención primaria del consumo de drogas en niños y adolescentes de 12 a 15 años del colegio ITE enfocado en entrenamiento de habilidades sociales y la creación de grupos élite* (Tesis de pregrado). Universidad de Guayaquil, Guayaquil, Ecuador.
- Musitu, G., Buelga, S., Lila, M., y Cava, M. (2001). *Análisis e intervención social. Familia y adolescencia*. Madrid, España: Síntesis.
- Novaco, R. (1977). A stress inoculation approach to anger management in the training of law enforcement officers. *American Journal of Community Psychology*, 5, 327-346.
- Olivos, X. (2010). *Entrenamiento de Habilidades Sociales para la integración psicosocial de inmigrantes* (Tesis doctoral). Universidad Complutense de Madrid, Madrid, España.
- Organización de los Estados Americanos (2013). *El problema de las drogas en las Américas: Estudios*. NW: Washington.
- Organización Mundial de la Salud (2006). *Constitución de la Organización Mundial de la Salud*. Documentos básicos, 1(45), 1-18.

- Ovejero, A. (1998). *“El aprendizaje cooperativo”. Una alternativa eficaz a la enseñanza tradicional*. Barcelona, España: PPU.
- Paula, I. (2000). *Habilidades Sociales: Educar hacia la autorregulación*. Barcelona, España: Ice-Horsori.
- Peña, M. (2015). *Programa de prevención para consumo de sustancias psicoactivas en ciclo 4* (Tesis de maestría). Universidad La Rioja, Bogotá, Colombia.
- Palacios, A. y Segura, D. (2016). *Efecto de un programa de entrenamiento sobre habilidades Sociales-SEPAL en agresores sexuales del Establecimiento Penitenciario Pampas de Sananguillo-San Martín* (Tesis de pregrado). Universidad Peruana Unión, San Martín, Perú.
- Reboll, M. (2015). *Programa de Educación para la Salud: PREVENCIÓN DEL CONSUMO DE DROGAS EN ADOLESCENTES* (Tesis de pregrado). Universidad del País Vasco, Vasco, España.
- Rich, A. y Schroeder, H. (1976). Research issues in assertiveness training. *Psychological Bulletin*, 83(1), 1081–1096.
- Rimm, D. y Masters, J. (1974). *Behavior therapy: Techniques and empirical findings*. Nueva York: Academic.
- Rodríguez, C. (2003). *La configuración del género en los procesos de socialización*. Oviedo: KRK.
- Salas, M. y Silva, M. (2010). Contexto familiar relacionado a las habilidades sociales de las y los adolescentes. Distrito Gregorio Albarracín, Tacna 2010. *Revista Ciencia y Desarrollo*, 13(1), 129–133.
- Sánchez, L. (2011). *Instrumentos para la evaluación de los programas incluidos en la cartera de servicios en materia de prevención de las drogodependencias*. Santiago de Compostela: Consellería de Sanidade.

- Santos, L. (2012). *El Clima social familiar y las Habilidades sociales de los alumnos de una institución educativa del Callao* (Tesis de maestría). Universidad San Ignacio de Loyola, Lima, Perú.
- Sanz, J., Gil, F. y García, M. (1998). *Evaluación de las habilidades sociales. Habilidades sociales: teoría, investigación e intervención*. Madrid, España: Síntesis.
- Solano, C. (2017). *Estilos de Afrontamiento y Riesgo de Recaída en adictos residentes en Comunidades Terapéuticas de Lima* (Tesis de maestría). Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima, Perú.
- Tomas, A. (1995). *Conducta Tipo A y habilidades sociales en estudiantes del primer al quinto año de Psicología de una Universidad Nacional de Lima* (Tesis de pregrado). Universidad Nacional Federico Villareal. Lima, Perú.
- Torres, B. (2018). *Efectos del programa expresión social en adolescentes con bajas habilidades sociales de una asociación – San Juan de Miraflores* (Tesis de pregrado). Universidad Autónoma del Perú, Lima, Perú.
- Vallés A. (1998). *¿Qué son y cómo se aprenden las habilidades sociales?* Lima, Perú: CEDEIS.
- Velásquez, C., Montgomey, W., Pomalaya, R., Vega, J., Guevara, W., García, P. y Díaz, G. (2009). Habilidades Sociales y filosofía de vida en alumnos de secundaria con y sin participación en actos violentos de lima metropolitana. *Revista II PSI, Facultad de psicología*, 12(1), 69–82.
- Vera, A. (2015). *Habilidades sociales y Autoconcepto en hijos únicos y con hermanos, de colegios de Lima Metropolitana* (Tesis de pregrado). Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas, Lima, Perú.
- Verde, R. (2015). *Taller aprendiendo a convivir para el desarrollo de habilidades sociales en los alumnos del primer año de educación secundaria de la I.E. Víctor*

Raúl Haya de La Torre (Tesis de pregrado). Universidad Privada Antenor Orrego, Trujillo, Perú.

Zúñiga, A. (2017). *Nivel de habilidades sociales en el adolescente de 1ero de secundaria de la institución educativa Franz Tamayo Solares 3096 Comas* (Tesis de pregrado). Universidad César Vallejo, Lima, Perú.

ANEXOS

Anexo 01

LISTA DE CHEQUEO DE HABILIDADES SOCIALES DE ARNOLD GOLDSTEIN

Edad: _____ fecha de Nacimiento: _____ Fecha de Aplicación: _____

N° de hijo: _____

Marque con una "x" debajo del número que usted vea conveniente de acuerdo a la siguiente escala:

Marque 1 si nunca utiliza la habilidad.

Marque 2 si muy pocas veces utiliza a habilidad.

Marque 3 si alguna vez utiliza la habilidad.

Marque 4 si a menudo utiliza la habilidad.

Marque 5 si siempre utiliza la habilidad.

ITEMS	1	2	3	4	5
1. Escuchar: ¿Presta la atención a la persona que le está hablando y hace un esfuerzo para comprender lo que está diciendo.					
2. Iniciar una conversación: ¿Inicia conversaciones con otras personas y luego las mantiene por un momento?					
3. Mantener una conversación: ¿Habla con otras personas sobre cosas de interés mutuo?					
4. Formular una pregunta: ¿Determina la información que necesita saber y se le pide a la persona adecuada?					
5. Dar "las gracias": ¿Permite que los demás sepan que está agradecido con ellos por algo que hicieron por Ud.?					
6. Presentarse: ¿Se esfuerza por conocer nuevas personas por propia iniciativa?					
7. Presentarse a otras personas: ¿Ayuda a presentarse a nuevas personas con otras?					
8. Hacer un Cumplido: ¿Dice a los demás lo que le gusta de ellos o de lo que hacen?					
9. Pedir ayuda: ¿Pide ayuda cuando la necesita?					
10. Participar: ¿Elige la mejor manera de ingresar en un grupo que está realizando una actividad, y luego se integra en él?					

11. Dar instrucciones: ¿Explica instrucciones de tal manera que las personas puedan seguirlas fácilmente?					
12. Seguir instrucciones: ¿Presta cuidadosamente atención a las instrucciones y luego las sigue?					
13. Disculparse: ¿Pide disculpas a los demás cuando hace algo que sabe que está mal?					
14. Convencer a los Demás: ¿Intenta persuadir a los demás de que sus ideas son mejores o más útiles que las de ellos?					
15. Conocer sus sentimientos: ¿Intenta comprender y reconocer sus emociones que experimenta?					
16. Expresar sus sentimientos: ¿permite que los demás conozca lo que siente?					
ITEMS	1	2	3	4	5
17. Comprender los sentimientos de los demás: ¿Intenta comprender lo que siente los demás?					
18. Enfrentarse con el enfado de otro: ¿Intenta comprender el enfado de la otra persona?					
19. Expresar afecto: ¿Permite que los demás sepan que Ud. Se interesa o se preocupa por ellos?.					
20. Resolver el miedo: ¿Cuándo siente miedo, piensa por lo que siente, y luego intenta hacer algo para disminuirlo?					
21. Autocompensarse: ¿Se da a sí mismo una recompensa después de hacer algo bien?					
22. Pedir Permiso: ¿Reconoce cuando es necesario pedir permiso para hacer algo, y luego lo pide a la persona indicada?					
23. Compartir algo: ¿Ofrece compartir sus cosas con los demás?					
24. Ayudar a los demás: ¿Ayuda a quien lo necesita?					
25. Negociar: ¿Si Ud. Y alguien está en desacuerdo sobre algo, trata de llegar a un acuerdo que les satisfaga a ambos?					
26. Emplear Autocontrol: ¿Controla su carácter de modo que no se le “escapan las cosas de la mano”?					

27. Defender sus derechos: ¿Defiende sus derechos dando a conocer a los demás cuál es su postura?					
28. Responder a las bromas: ¿Conserva el control cuando los demás le hacen bromas?					
29. Evitar problemas con los demás: ¿Se mantiene al margen de las situaciones que podrían ocasionarle algún problema?					
30. No entrar en problemas: ¿Encuentra otras formas para resolver situaciones difíciles sin tener que pelearse?					
31. Formular una queja: ¿Le dice a los demás de modo claro, pero con enfado, cuando ellos han hecho algo que no le gusta?					
32. Responder a una queja: ¿Intenta escuchar a los demás y responder imparcialmente cuando ellos se quejan de ti?					
33. Demostrar deportividad después de un juego: ¿Expresa un cumplido al otro equipo después de un juego si ellos se lo merecen?					
34. Resolver la vergüenza: ¿Hace algo que le ayude a sentir menos vergüenza o estar menos cohibido?					
35. Arreglárselas cuando le dejan de lado: ¿Determina si lo han dejado de lado en una actividad y luego algo para sentirse mejor en esa situación?					
36. Defender a un amigo: ¿Manifiesta a los demás cuando siente que un amigo no ha sido tratado de manera justa?					
37. Responder a una persuasión: ¿Si alguien está tratando de convencerlo de algo, piensa en la posición de esta persona y luego en la propia antes de decidir qué hacer?					
ITEMS	1	2	3	4	5
38. Responder al fracaso: ¿Intenta comprender la razón por la cual ha fracasado en una situación particular?					
39. Enfrentarse con mensajes contradictorios: ¿reconoce y resuelve la confusión que se produce cuando los demás le explican una cosa, pero dicen y hacen otras?					

<p>40. Responder a una acusación: ¿Comprende de qué y por qué ha sido acusado y luego piensa en la mejor forma de relacionarse con la persona que hizo la acusación?</p>					
<p>41. Prepararse para una conversación: ¿Planifica la mejor forma para exponer su punto de vista, antes de una conversación problemática?</p>					
<p>42. Hacer Frente a las presiones del grupo: ¿Decide lo que quiere hacer cuando los demás quieren que haga otra cosa distinta?</p>					
<p>43. Tomar iniciativas: ¿Si se siente aburrido, intenta encontrar algo interesante que hacer?</p>					
<p>44. Determina la causa de un problema: ¿Si surge un problema, intenta determinar lo que causó?</p>					
<p>45. Establecer un objetivo: ¿Determina de manera realista lo que le gustaría realizar antes de empezar una tarea.</p>					
<p>46. Determinar sus habilidades: ¿Determina de manera realista qué tan bien podría realizar una tarea específica antes de iniciarla?</p>					
<p>47. Reunir información: ¿Determina lo que necesita saber y cómo conseguir esa información?</p>					
<p>48. Resolver los problemas según su importancia: ¿Determina de forma realista cuál de sus problemas es el más importante y el que debería ser solucionado primero?</p>					
<p>49. Tomar una decisión: ¿Considera diferentes posibilidades y luego elige la que le hará sentirse mejor?</p>					
<p>50. Concentrarse en una tarea: ¿Es capaz de ignorar distracciones y solo prestar atención a lo que quiere hacer?</p>					

Anexo 02

PROCEDIMIENTO DE APLICACIÓN DEL PROGRAMA ART-R.

Nº de sesión	Nombre	Descripción de la actividad	Tiempo	Materiales	Recursos
1	HABILIDAD 1: EXPRESAR UNA QUEJA	<ol style="list-style-type: none"> 1. Define cuál es el problema y quién es el responsable. 2. Decide cómo puede ser resuelto. 3. Dile a esa persona cuál es el problema y cómo puede ser solucionado. 4. Pide una respuesta. 5. Demuestra que comprendes los sentimientos de él/ella. 6. Llega a un acuerdo sobre los pasos a ser tomados por cada uno. 		<ul style="list-style-type: none"> - Ambiente - sillas - cartulina pequeñas con el nombre del participante. - micas para poner las cartulinas. - plumones. - paleógrafos - imágenes - hojas bond - hoja de auto registro - hoja de trabajo para casa 	<ul style="list-style-type: none"> - Especialista - Colaborador - Equipo de sonido

PROCEDIMIENTO DE APLICACIÓN DEL PROGRAMA ART-R.

Nº de sesión	Nombre	Descripción de la actividad	Tiempo	Materiales	Recursos
2	HABILIDAD 2: RESPONDER A LOS SENTIMIENTOS DE OTROS (EMPATÍA)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Observa las palabras y las acciones de la otra persona. 2. Decide lo que la otra persona pueda estar sintiendo y qué tan fuerte es esto. 3. Decide si sería útil dejar saber a la otra persona que entiendes sus sentimientos. 4. Manifiesta a la otra persona, en una forma cálida y sincera, lo que piensas sobre lo que él/ella está diciendo. 		<ul style="list-style-type: none"> - Ambiente - sillas - Equipo de sonido - Música de relajación - fichas de colores - imágenes - hojas bond - hoja de trabajo para casa 	<ul style="list-style-type: none"> - Especialista - Colaborador - Equipo de sonido

PROCEDIMIENTO DE APLICACIÓN DEL PROGRAMA ART-R.

Nº de sesión	Nombre	Descripción de la actividad	Tiempo	Materiales	Recursos
3	<p>HABILIDAD 3:</p> <p>PREPARA SE PARA UNA CONVERSACIÓN DIFÍCIL</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Imagina una situación difícil. 2. Piensa sobre cómo te sentirías y por qué te sentirías de esa manera. 3. Imagina a la otra persona en la situación difícil. Piensa sobre cómo esta persona se sentiría y por qué. 4. Imagínate a ti mismo diciéndole a la otra persona lo que quieres decir. 5. Imagina lo que él/ella te responderá. 	45´	<ul style="list-style-type: none"> - Equipo de sonido - Música de relajación - hoja de lista de derechos - imágenes - hojas bond - paleógrafos - plumones - hojas de trabajo - hojas de trabajo - paleógrafos - hoja de trabajo - tareas para casa 	<ul style="list-style-type: none"> - Especialista - Colaborador - Equipo de sonido

		<p>6. Repite los pasos anteriores usando tantas aproximaciones como puedas imaginar.</p> <p>7. Elige la mejor imaginación.</p>			
--	--	--	--	--	--

PROCEDIMIENTO DE APLICACIÓN DEL PROGRAMA ART-R.

Nº de sesión	Nombre	Descripción de la actividad	Tiempo	Materiales	Recursos
4	HABILIDAD 4: EMPLEAR EL AUTOCONTROL	<p>1. Escucha inicialmente lo que la otra persona tenga que decir.</p> <p>2. Demuestra que comprendes lo que la otra persona está sintiendo.</p> <p>3. Pídele que te explique todo lo</p>	45´	<ul style="list-style-type: none"> - hojas de trabajo - hojas de trabajo - paleógrafos - pizarra - plumones - hojas de trabajo - lapiceros 	<ul style="list-style-type: none"> - Especialista - Colaborador - Equipo de sonido

		que no comprendas.		- tareas para casa	
		4. Demuestra que comprendes la causa por la que la otra persona siente cólera.			

PROCEDIMIENTO DE APLICACIÓN DEL PROGRAMA ART-R.

Nº de sesión	Nombre	Descripción de la actividad	Tiempo	Materiales	Recursos
5	<p>HABILIDAD 5:</p> <p>NO ENTRAR EN PELEAS</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Detente y piensa por qué quieres pelear. 2. Decide lo que quieres que suceda a la larga. 3. Piensa sobre otras formas de manejar la situación además de pelear. 4. Decide la mejor manera de manejar la situación y llévala a cabo. 	45´	<ul style="list-style-type: none"> - Equipo de sonido - Música de relajación - sillas - hojas de trabajo - pizarra - plumones - pizarra - plumones - hojas bond - lapiceros - tareas para casa 	<ul style="list-style-type: none"> - Especialista - Colaborador - Equipo de sonido

PROCEDIMIENTO DE APLICACIÓN DEL PROGRAMA ART-R.

Nº de sesión	Nombre	Descripción de la actividad	Tiempo	Materiales	Recursos
6	HABILIDAD 6: AYUDAR A LOS DEMÁS	<ol style="list-style-type: none"> 1. Decide si la otra persona puede necesitar y querer tu ayuda. 2. Piensa en las formas que podrías ser útil. 3. Pregunta a la persona si él/ella necesita y quiere tu ayuda. 4. Ayúdala. 	45´	<ul style="list-style-type: none"> - Equipo de sonido - Música de relajación - hojas de trabajo - lapiceros - pizarra - plumones - hojas de trabajo - tareas para casa 	<ul style="list-style-type: none"> - Especialista - Colaborador - Equipo de sonido

PROCEDIMIENTO DE APLICACIÓN DEL PROGRAMA ART-R.

Nº de sesión	Nombre	Descripción de la actividad	Tiempo	Materiales	Recursos
7	<p align="center">HABILIDAD 7:</p> <p align="center">RESPONDER A UNA ACUSACIÓN.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Piensa sobre la acusación que te ha hecho la otra persona. 2. Piensa el porqué de esa acusación. 3. Piensa sobre las maneras de responder a las acusaciones de esa persona. 4. Elije la mejor forma y realízala. 	45´	<ul style="list-style-type: none"> - Ambiente - sillas - Equipo de sonido - pizarra - plumones - hojas de trabajo - imágenes - hojas bond - hoja de trabajo para casa 	<ul style="list-style-type: none"> - Especialista - Colaborador - Equipo de sonido

PROCEDIMIENTO DE APLICACIÓN DEL PROGRAMA ART-R.

Nº de sesión	Nombre	Descripción de la actividad	Tiempo	Materiales	Recursos
8	<p>HABILIDAD 8:</p> <p>HACER FRENTE A LA PRESIÓN DE GRUPO</p>	<p>1. Piensa sobre lo que los demás quieren que hagas y por qué.</p> <p>2. Decide lo que quieres hacer.</p> <p>3. Decide cómo decirles a los demás lo que quieres hacer.</p> <p>4. Manifiesta al grupo lo que has decidido.</p> <p>Finalización del Programa</p>	45	<p>- Ambiente</p> <p>- sillas</p> <p>- pizarra</p> <p>- plumones</p> <p>- hojas de trabajo</p> <p>- imágenes</p> <p>- paleógrafos</p> <p>- plumones</p>	<p>- Especialista</p> <p>- Colaborador</p> <p>- Equipo de sonido</p>