



Grado en Psicología

Trabajo de Fin de Grado

Curso 2015/2016

Convocatoria Febrero

Modalidad: Propuesta de intervención.

Título: Programa para la mejora de las habilidades sociales en adolescentes: Propuesta de intervención.

Autor: Guillermo García Ruiz

Tutora: María José Quiles

Elche a 8 de Febrero de 2016

Índice

1. Resumen.....	3
2. Marco teórico.....	4
3. Detección de necesidades.....	12
4. Propuesta de intervención.....	14
5. Descripción de la propuesta.....	17
6. Bibliografía.....	26
Anexos.....	28



Resumen.

Este proyecto propone una propuesta de un programa de intervención en adolescentes para la mejora y entrenamiento en habilidades sociales y en resolución de conflictos. Se ha considerado el instituto como el marco idóneo para llevarlo a cabo, gracias a su papel socializador e integrador y está enfocado a los alumnos de 4º de la ESO. El programa constará de 9 sesiones enfocadas cada una a las diferentes hhss, su explicación, asimilación y práctica.

Con este proyecto se pretende conseguir una mejor significativa en las habilidades sociales de los adolescentes así como introducir estas en su realidad y que sean capaces de identificarlas y desarrollarlas, además de un entrenamiento en resolución de conflictos con el fin de mejorar el ambiente escolar.



Marco teórico

Las habilidades sociales, las describimos como un conjunto de pautas de actuación o conductas que son aprendidas de una forma natural mediante la convivencia en sociedad y que por ello también pueden ser enseñadas. Las habilidades sociales se manifiestan en situaciones de contacto interpersonal, y pueden ser o no socialmente aceptadas, lo que implica incluir las normas sociales y legales dentro del contexto sociocultural donde se actúa, y están orientadas a la obtención de reforzadores ambientales (como por ejemplo los reforzadores sociales) o hacia el auto-refuerzo, con el fin de mantener la propia autoestima sin dañar la de las personas que nos rodean.

Cuando hablamos del término “habilidades sociales” en la actualidad, se puede decir que es el resultado de múltiples evoluciones semánticas a lo largo del siglo veinte con el fin de integrar y delimitar sus dimensiones y conseguir una aceptación de los profesionales de la psicología. El término parte en un primer momento de expresiones como “personalidad excitatoria” formulada Salter (1949), que más tarde fue sustituida por “conducta asertiva” Wolpe (1958) y reformulada por otros autores aunque ninguno de ellos prosperaron. Fue en la década de los setenta cuando el término “habilidades sociales” cobró fuerza como sustituto de “conducta asertiva”. Citando literalmente a Vicente E.Caballo (1993) <<*Para nosotros los términos “asertividad” o “habilidades sociales”, por una parte, y “entrenamiento asertivo” o “entrenamiento en habilidades sociales”, por otra, serán equivalentes mientras no se diga lo contrario. No obstante, tendemos a emplear el de “habilidades sociales” debido a su mayor implantación y a que muchos autores consideran que el término aserción” debiera ser eliminado. >>*

A día de hoy encontramos las habilidades sociales profundamente arraigadas en el ámbito de la psicología, término con el que estamos muy familiarizados y que cuenta con infinidad de bibliografía e información al respecto, pero la realidad teórica es la ausencia de una teoría general que englobe la práctica, el entrenamiento y la evaluación de las habilidades sociales.

La falta de una definición universalmente aceptada, una variedad de dimensiones que no acaban de quedar asentadas, unos componentes seleccionados según la intuición de cada investigador y la falta de un modelo que guíe a la investigación sobre las habilidades sociales, son problemas que todavía no han sido resueltos (Caballo 1993). A pesar de la falta de unificación teórica y consenso universal, el *entrenamiento en habilidades sociales* (EHS) es llevado a la práctica hoy en día con un alto grado de

satisfacción entre los profesionales de este ámbito. El EHS se lleva a la práctica actualmente, solo o en adhesión de otras técnicas terapéuticas, enfocándose en un gran número de problemas conductuales como demuestra el informe CASEL de 2008 (Durlak, Weissberg, Dymnicki, Taylor y Schellinger, 2008) resultante de un metaanálisis de 207 estudios revela que los beneficios de la participación de los estudiantes en tales programas son diversos. Así, comparados con el alumnado que no recibe tales programas, los participantes obtienen mejoras significativas en habilidades sociales y emocionales (Elias et al., 1997; Friedlander, 1999; Topping y Bremner, 1998; Zins et al., 2004), autoconcepto y vínculos con los otros y la escuela, conducta pro social e integración en el aula (Lewis, Schaps y Watson, 1996). En aquellos estudios que han realizado un seguimiento longitudinal el logro de estos beneficios en el desarrollo sociopersonal del alumnado persiste en el tiempo (Gardner et al., 2008).

Los primeros estudios llevados a cabo en relación al EHS se remontan (según Phillips, 1985) a los años 30, gracias a variados trabajos llevados a cabo con niños que estudiaban diversos aspectos de su conducta social, aspectos que en su día no se denominaban como EHS, pero que con el paso del tiempo pueden ser considerados dentro de este campo (Jack 1934, Murpy y Newcomb 1937, Page 1936 y Williams 1935). Sin embargo se considera que el estudio científico y sistemático del tema consta, principalmente, de tres fuentes principales. (Caballo, 1993)

En primer lugar, frecuentemente reconocida como la más importante es la que se apoya en el trabajo del americano Salter (1949) llamado *Conditioned reflex therapy* [Terapia de reflejos condicionados], estudio influido por los trabajos sobre la actividad nerviosa superior de Pavlov. Esta corriente de estudio que fue continuada por autores como Wolpe (1985) que fue el primer autor en acuñar el término “asertivo” o Alberti y Emons (1970) autores de *Your perfect right* [Estás en tu perfecto derecho] en el cual tratan el tema de la “asertividad” en exclusiva. Otros autores como Mc Fall y Goldstein contribuyeron en los años setenta al desarrollo del campo de las HHSS y a la elaboración de los primeros programas de entrenamiento para reducir posibles déficits en habilidades sociales.

En segundo lugar, la fuente de estudio la constituyen trabajos de autores estadounidenses como Zigler y Phillips (1960, 1961) enfocados en la “competencia social”. Estos estudios se centraron en adultos institucionalizados y mostró que cuanto mayor es la competencia social previa al internamiento en el hospital, las estancias eran menores en el mismo, al igual que se reducía la probabilidad de recaídas. Por lo que la “competencia social anterior a la hospitalización” fue considerada como el mejor predictor del “ajuste

posterior a la hospitalización”, incluso superando al diagnóstico o el tipo de tratamiento recibido en la institución.

En tercer lugar encontramos una fuente proveniente de Inglaterra centrada en el estudio de la “habilidad” que parte de un enfoque interactivo hombre-máquina, en el cual la analogía con las mismas implicaba ciertas características decisorias, motoras, perceptivas y otras relativas al procesamiento de la información. Por lo que aplicando el concepto “habilidad” al sistema hombre-hombre produjo un amplio trabajo sobre hhss.

Las principales habilidades sociales en las que se va a enfocar esta propuesta de intervención son la empatía, la asertividad y el autoconocimiento gracias al efecto positivo de su entrenamiento y a sus aplicaciones en el ámbito de la salud.

Podemos definir la empatía como la reacción emocional elicitada y congruente con el estado emocional del otro y que es idéntica o muy similar a lo que la otra persona está sintiendo o podría tener expectativas de sentir (Eisenberg, Carlo, Murphy y Van-Court, 1995; Eisenberg, Zhou y Koller, 2001; Hoffman, 1987; Holmgren, Eisenberg y Fabes, 1998). En cuanto a su relación con la salud, su presencia y fomento está directamente correlacionada con una conducta prosocial del individuo, siendo ésta la variable que mayor varianza explica en la ecuación (Sanchez-Queija, Oliva, Parra, 2006) resultados que también comparten estudios de otros autores (Carlo y Randall, 2002; Stephan y Finlay, 1999), ambos estudios trataban de medir el efecto de una conducta empática en relación a una conducta pro social lo que repercute directamente con un mejor ajuste psicosocial del individuo.

La asertividad por su parte es la habilidad de expresar directamente los pensamientos, sentimientos y opiniones propios, así como defender nuestros derechos, de una manera adecuada y sin interferir en los derechos, opiniones y sentimientos de los demás. Esta habilidad se relaciona con factores de protección en el ámbito de la salud como son el aumento del autoestima, que se refleja directamente con el aumento de la seguridad y la mejora de la autoimagen, así como una reducción de la ansiedad y el estrés que conlleva a un aumento de la calidad de vida, y una mejora en la calidad de las relaciones interpersonales (Novel, Lluch y Rigo 1988).

El autoconocimiento es un término que se refiere a la capacidad de conocerse a sí mismo, conocer las limitaciones, fortalezas, intereses y habilidades, entendiendo que es una capacidad que se desarrolla a lo largo de la vida y que el sujeto va cambiando en y desde la

infancia, adolescencia, juventud y adultez, por ende es un proceso que ocurre a través de la conjugación de diferentes variables (Ortega, 1999). En cuanto a sus beneficios en la salud del individuo, el autoconocimiento es un indicador de desarrollo, satisfacción y toma de conciencia respecto a su propia vida (Steinberg, 2005). Encontramos también estudios que comparan el efecto de programas dedicados a fomentar el autoconocimiento frente a los beneficios sociales de un programa gubernamental con el fin de reducir el fracaso escolar, los resultados encontraban un mayor efecto en los programas de autoconocimiento y empoderamiento gracias a facilitar el desarrollo moral y la autonomía personal que les facilitaba incrementar el valor de sí mismos (Aparicio, 2011).

Llegados al punto de establecer un modelo teórico de las habilidades sociales debemos comenzar hablando del inicio de la manifestación y aprendizaje de las mismas. Podemos afirmar que no hay datos definitivamente concluyentes con respecto al comienzo del aprendizaje de hhss, sin embargo la niñez es sin duda un momento crítico.

Se considera que la “expresividad emocional espontánea” (También conocida por temperamento, como una disposición innata basada en mecanismos neuronales y /u hormonales (Thomas y Cols, 1970)) determina en gran medida la naturaleza del “ambiente” socioemocional interpersonal en una gran variedad de aspectos y de este modo, se relaciona directamente con la facilidad para el aprendizaje, por lo que ; con las demás condiciones en igualdad el sujeto que es emocionalmente expresivo tiende a crear para él un ambiente emocional y socialmente más prolífico. Por lo que la predisposición biológica hacia la expresividad ofrece al niño la ventaja de proporcionar más información a los demás acerca de su estado motivacional/emocional, y conseguirá más retroalimentación de los demás sobre su estado emocional y obtendrá más información sobre los demás. “Esto, a su vez, facilitaría el desarrollo de las habilidades sociales y fomentaría la competencia social” (Buck, 1991). Sin embargo, aunque en los casos más extremos el efecto de las predisposiciones biológicas puedan llegar a ser un indicador básico de la conducta, especialmente durante las primeras experiencias sociales, es muy probable que para la gran mayoría de la población, el desarrollo de las habilidades sociales está sujeto principalmente al de la maduración y de las experiencias de aprendizaje (Argyle, 1969). Los autores Bellack y Morrison (1982) comparten también el enfoque explicativo de que el factor más importante en el aprendizaje de la conducta es el aprendizaje social, y elementos críticos como el “modelado”, ya que estos están por encima de factores biológicos (aunque no desechan el temperamento, como factor secundario).

Por lo que podemos concluir; que la competencia social de un adulto estará relacionada con la experiencia de aprendizaje social de una determinada situación en primer lugar, y con factores temperamentales en un segundo plano, y que el grado de esta relación variará en función de la situación. A mayor grado de experiencia en una determinada situación, mayor será la importancia de la competencia social y de su aprendizaje previo y menor será la contribución aparente del temperamento.

Visto el comportamiento social desde un enfoque de procesamiento de la información << Una respuesta socialmente habilidosa sería el resultado final de una cadena de conductas que empezaría con una recepción correcta de estímulos interpersonales relevantes, seguiría con el procesamiento flexible de estos estímulos para generar y evaluar las posibles opciones de respuesta basándose en experiencias previamente adquiridas, de las cuales se seleccionaría la mejor, y terminaría con la emisión apropiada o expresión manifiesta de la opción escogida (Robinson y Calhoun, 1984)>>.

Como hemos visto hasta el momento las habilidades sociales están presentes a lo largo de toda la vida del individuo, siendo la infancia un punto crítico de desarrollo y aprendizaje de las mismas (aprendizaje que se mantendrá a lo largo del tiempo). Debemos de hacer énfasis en el otro punto crítico para el reforzamiento y consolidación de las hhss como es la adolescencia, debido a la reorganización de la identidad, el avance hacia la autonomía personal, la adopción de nuevos valores, actitudes, etc. Es un punto crítico ya que en gran medida el éxito personal y académico del adolescente se verá influenciado por su competencia social, tal y como indican Ballester y Gil (2002) la competencia social produce sentimientos de autoeficacia que se posicionan como ingredientes fundamentales para la autoestima. Ser aceptado y reconocido por los demás provoca un efecto muy favorable en la autoestima y ello refuerza la satisfacción vital, la adaptación al entorno y el favorece el éxito del adolescente.

La adolescencia se caracteriza por ser un momento vital en el que se suceden gran número de cambios que afectan a todos los aspectos fundamentales de la persona. Las transformaciones tienen tanta importancia que algunos autores hablan de este período como de un segundo nacimiento. De hecho, a lo largo de estos años, se modifica nuestra estructura corporal, nuestros pensamientos, nuestra identidad y las relaciones que mantenemos con la familia y la sociedad. El término en latín *adolescere*, del que se deriva el de "adolescencia", señala este carácter de cambio: "adolescere" significa "crecer", "madurar", "hacerse adulto". La adolescencia constituye así una etapa de cambios que,

como nota diferencial respecto de otros estadios, presenta el hecho de conducirnos a la madurez.

Este período de transición entre la infancia y la edad adulta transcurre entre los 11-12 y los 18-20 años aproximadamente. Debido al amplio intervalo temporal se han creado sub-etapas para matizar las diferentes fases que se atraviesan en la adolescencia. Se suele hablar de adolescencia temprana entre los 11-14 años; una adolescencia media, entre los 15 y los 18 y una adolescencia tardía o juventud a partir de los 18 (mayoría de edad), donde se solapan con las primeras etapas de la adultez.

La adolescencia se extiende desde el final de la infancia hasta la consecución de la madurez, ¿pero qué categoría de madurez nos referimos? Podríamos aludir en primer lugar, a una madurez biológica, entendido como la culminación del desarrollo físico y sexual. Esta madurez está relacionada con la llegada de la pubertad y de hecho, los cambios biológicos se utilizan como criterio de inicio de la adolescencia. Sin embargo, pubertad y adolescencia no son conceptos sinónimos. Entendemos pubertad como el conjunto de transformaciones físicas que conducen a la madurez sexual, y por lo tanto, a la capacidad de reproducirse. La adolescencia incluye, además transformaciones, sociales y culturales significativas.

En segundo lugar, podríamos apuntar a una madurez psicológica, caracterizada por la reorganización de la identidad. La construcción de esta nueva identidad que implica un nuevo concepto de uno mismo, la autonomía emocional, el compromiso con un conjunto de valores u la adopción de una actitud frente a la sociedad se extiende a lo largo de toda la adolescencia. Los adolescentes no son proyecto de futuras personas maduras, sino seres dotados de realidad que viven y se enfrentan con nuevas estructuras a nuevas situaciones, que igualmente resolverán con nuevas soluciones.

La adolescencia la conforman dos puntos de cambio fundamentales; se abandona la infancia en un principio y se entra en la edad adulta en un final. Ambas transiciones comparten una serie de características, en primer lugar, suponen una anticipación entusiasta del futuro. Este optimismo frente al cambio se acompaña de un sentimiento de ansiedad por el futuro y un sentimiento de duelo por el estadio perdido. Al mismo tiempo, las mudanzas que tienen lugar hacen necesario un reajuste psicológico importante. El hecho de transitar de un estado a otro produce finalmente, una ambigüedad en la posición social. La segunda transición -de la adolescencia a la edad adulta- plantea más problemas por lo que respecta al momento de inicio y tiene una naturaleza más social que biológica. Está atada al

cambio de la escuela al mundo de trabajo, la independencia de la familia y el abandono del domicilio familiar.

La antropóloga R. Benedict, relacionó el grado de dificultad de la adolescencia con el grado de discontinuidad entre la sociedad infantil y la adulta. Esta continuidad se produce en tres dimensiones: la responsabilidad o no responsabilidad, la dominación o sumisión y la actividad o inactividad sexual. Cuanto más fluida sea la transición de un polo a otro de estas dimensiones, menor será a su vez la dificultad de la transición.

En nuestra cultura, prevalece la discontinuidad y, por lo tanto, la adolescencia puede comportar dificultades importantes. En el caso concreto de la adolescencia, el aprendizaje de nuevos papeles sociales puede resultar una fuente de problemas o producirse sin graves inconvenientes como demostró la antropóloga Margaret Mead en su libro clásico *Adolescencia, sexo y cultura en Samoa* (1928) en el que su estudio de la cultura samoana muestra una transición tranquila de la infancia a la edad adulta en un ambiente de libertad y sin conflictos hecho que se achaca al modelo sociocultural y que contrasta con la visión de la adolescencia como etapa de conflictiva en Occidente y la discontinuidad en el proceso mencionada en el párrafo anterior.

De todo lo anterior deducimos que la adolescencia puede llegar a ser una etapa de importantes dificultades o de fácil tránsito para el adolescente, lo que vendrá determinado en gran medida por la sociedad y el momento histórico en el que se encuentre. Por esto, el éxito o fracaso en esta transición hacia la etapa adulta va a estar determinado en gran medida por el papel de las instituciones socializadoras, como el instituto y la escuela y la inclusión en las mismas de programas facilitadores en su transición como es el EHS.

Numerosas investigaciones han puesto de manifiesto la sólida relación existente entre un adecuado funcionamiento social y la adaptación social, académica y psicológica en la infancia, en la adolescencia y en la vida adulta (Monjas Casares, 2000; Hops y Greenwood, 1988; Laad y Asher, 1985). El desarrollo de habilidades sociales positivas en la infancia y la adolescencia contribuye al logro de una persona saludable en la adultez. Así mismo, se ha constatado que las dificultades en las relaciones interpersonales (ansiedad social, inhibición agresividad) se encuentran estrechamente relacionadas con una gran variedad de problemas tanto en la niñez y la adolescencia, que se podrán llegar a extender a la edad adulta. Estas afirmaciones se ven apoyadas gracias a trabajos como "Inteligencia Emocional" (Goleman, 1996) el cual hizo tomar conciencia de que el éxito en la escuela y el éxito en la vida no siempre van de la mano.

Los adolescentes con altos niveles de ansiedad social presentan unas características bien delimitadas: a) deterioro en el rendimiento académico debido a la escasa participación en clase, la resistencia a presentar trabajos en público y la tendencia a evitar preguntar al profesor, impidiendo la aclaración de dudas (Beidel, 1991; Francis y Radka, 1995), B) fracaso en las citas con personas de otro sexo (Inglés e Hidalgo 2002), c) evitación de las relaciones con los compañeros, lo que genera aislamiento y sentimientos de soledad, (Walters e Inderbitzen, 1988) d) depresión debida a la baja tasa de reforzamiento social (Last y Strauss 1992) y e) déficit de habilidades sociales concomitantes, que conducen a una relación disfuncional con los padres al dificultar la comunicación, la negociación y la resolución de conflictos (Openshaw, Mills, Adams y Durso, 1992).

Estos hallazgos han propiciado, que durante los últimos veinte años, se haya producido una gran proliferación de técnicas de intervención (entrenamiento en hhss, entrenamiento en autocontrol emocional, entrenamiento en habilidades de solución de problemas sociales, etc) encaminadas a corregir o prevenir las dificultades interpersonales de los adolescentes (Ogilvy, 1994). Por lo que podemos afirmar que la evaluación de la calidad educativa no reside únicamente en el logro de unos patrones de rendimiento, sino que debe perseguir unos objetivos más amplios y tener en cuenta la aportación de la escuela al progreso del bienestar psicosocial de los adolescentes, lo cual repercutirá en el bienestar de nuestra sociedad y en el rendimiento académico (Keyes, 2003; Oliva et al., 2008).

Durante las últimas décadas, la investigación y aplicación de programas de educación para el desarrollo emocional y social en diversos puntos del mundo ha ido en aumento (Catalano, Berglund, Ryan, Lonczak y Hawkins, 2004; Hahnet al., 2007; Payton et al., 2008; Wilson, Gottfredson y Najaka, 2001). Los avances científicos producidos en este ámbito desde finales del siglo XX han permitido comprobar la importancia que tienen las competencias socioemocionales en el desarrollo positivo y el bienestar de las personas.

Este programa de intervención para la mejora de las habilidades sociales se apoya en los resultados del meta-análisis CASEL de 2008 (Durlak, Weissberg, Dymnicki, Taylor y Schellinger, 2008) mencionado al principio de la introducción y al meta-análisis sobre la eficacia de los programas de entrenamiento en habilidades sociales realizados exclusivamente con adolescentes pertenecientes al ámbito educativo "Eficacia del entrenamiento en habilidades sociales con adolescentes: de Menos a Más" (Rosa, Inglés, Olivares, Espada, Sánchez-Meca y Méndez, 2002) en el cual comparaban estudios con

grupo de control y experimental y sus medidas pre y post test y concluyen con que se observa, pues una mejora significativa en todas las variables de resultado en los grupos tratados en comparación con los grupos de control destacando las medidas para role-playing, asertividad, habilidades sociales y afrontamiento.

DETECCIÓN DE NECESIDADES

La justificación del programa se ha llevado a cabo mediante una encuesta en un aula de tercero de la ESO realizada a chicas y chicos con edades comprendidas entre los 13 y 14 años, 17 chicas y 10 chicos. La encuesta constaba de una breve introducción a las habilidades sociales, enumerando y explicando las principales; asertividad, empatía y autoconocimiento. A continuación se procedió a repartir un cuestionario que constaba de dos partes, en primer lugar un listado de situaciones en las que debían de contestar en función del malestar que les provocan las mismas (respuestas cerradas, desde ninguna dificultad, a dificultad muy alta) y en segundo lugar cinco preguntas abiertas en las que se buscaba saber su opinión y nivel de conocimiento acerca de las hhss y donde creían ellos tener mayor facilidad y dificultad.

Tabla 1. Resultados encuesta situaciones sociales.

Situaciones	Chicas (17)		Chicos (10)	
	Dificultad		Dificultad	
	Bastante	Muy alta	Bastante	Muy alta
1. Hablar de mi o de mis problemas	5	5	2	3
2. Hablar en público	8	3	4	2
3. Tomar decisiones	3	3	2	1
4. Pedir ayuda a alguien	4	3	3	0
5. Hacer cumplidos a los demás	6	1	2	0

Los resultados obtenidos en el listado de situaciones indican que el ítem que más veces señalaron de dificultad muy alta fue el de “hablar de mi o de mis problemas”, el segundo ítem donde más dificultad se registró fue el de “hablar en público”, en tercer lugar encontramos la “toma de decisiones”. Cabe resaltar los ítems “pedir ayuda a alguien” y “hacer cumplidos” ya que en estos el grupo de chicas registra puntuaciones en dificultad muy alta, a diferencia de los chicos los cuales solo puntuaban como bastante dificultad.

En cuanto al resto de situaciones muestran una tendencia en ambos grupos a marcar la casilla de poca dificultad o ninguna dificultad. En cuanto a la encuesta de preguntas abiertas los alumnos corroboran los resultados obtenidos en el cuestionario de

situaciones, siendo “hablar de mis propios problemas” el más mencionado, seguido de hablar en público y por último hacer y recibir elogios.

En cuanto a la detección de necesidades realizada gracias a la revisión bibliográfica el programa se apoya en las recomendaciones de la Conferencia de la Promoción de la Salud, de 1990 que no limitan el ámbito educativo a la consecución de logros académicos sino que su planteamiento incluye la necesidad de una línea de trabajo fundamental para el desarrollo de competencias emocionales, y sociales en el alumnado que le permitan afrontar con éxito su vida a posteriori, y que contribuyan a un aumento del bienestar personal y social del alumnado.

Se apoya también en la afirmación de que el éxito académico y el éxito en la vida no siempre van de la mano y que por ende es necesario trabajar también la inteligencia emocional (Goleman, 1996). Lo que enfatiza la importancia del instituto como elemento socializador y no como mera institución académica, apoyado por la afirmación de los programas escolares ejercen un efecto promotor del desarrollo positivo del adolescente (Pertegal, Oliva y Hernando, 2010). Las instituciones escolares constituyen el lugar idóneo en el que enseñar a convivir a nuestros jóvenes y, por ende, dotarles de las habilidades sociales necesarias que contribuyan a su pleno proceso de desarrollo social y personal (Ramírez; Justicia, 2006)

Además de la teoría al respecto encontramos programas exitosos llevados a cabo como de “Entrenamiento en habilidades sociales y tratamiento de adolescentes con fobia social generalizada” (Olivares, Olivares-Olivares y Macià, 2014) el cual tiene como uno de sus objetivos principales b) aportar pruebas respecto a qué parte de los efectos generados por la “Intervención en adolescentes con fobia social” (IAFS) pueden ser atribuidos al entrenamiento en habilidades sociales (EHS). Los resultados del mismo indican que se encontraron diferencias estadísticamente relevantes en pro del grupo con EHS, siendo los tamaños del efecto intragrupo muy superiores en éste frente a los del grupo sin EHS. El papel del EHS se muestra muy relevante.

Otro programa que respalda el efecto del EHS es “Intervención con adolescentes: Impacto de un programa en la asertividad y en las estrategias cognitivas de afrontamiento de situaciones sociales” (Garaigordobil, 2001). La finalidad del mismo es aplicar un programa de intervención en hhss y evaluar sus efectos en variables conductuales y cognitivas. Para ello utilizaron un grupo de control que recibió el programa semanalmente a lo largo de un curso escolar y un grupo experimental, y se les aplicaron 5 instrumentos de

evaluación para medir las variables dependientes: asertividad, estrategias cognitivas de interacción social y varias conductas sociales como conductas prosociales, de autocontrol y de ansiedad-timidez. Se confirma un incremento significativo de la auto-asertividad, de las conductas sociales asertivas, de las conductas de liderazgo y de las estrategias cognitivas asertivas de solución de situaciones sociales conflictivas, así como una disminución de las conductas de ansiedad-timidez. Además, los datos sugieren que la experiencia fue especialmente significativa para los adolescentes con bajo nivel de desarrollo social en pretest.

Con todo esto podemos concluir que es hoy en día una necesidad incorporar y normalizar el desarrollo de la inteligencia emocional en el ámbito educativo a través del entrenamiento en habilidades sociales como medio para un desarrollo personal más completo y satisfactorio y que así los adolescentes estén mejor preparados para afrontar los retos que les depara la vida. Además enfocar este programa como un elemento de prevención primaria para que sirva de factor de protección y crecimiento para el alumno.

PROPUESTA DE INTERVENCIÓN

OBJETIVOS

- Al final del programa el participante tendrá un nivel mayor de autoconocimiento lo que le ayudará identificar y gestionar sus emociones.
- Al final del programa el participante será capaz de comunicar sus pensamientos y emociones de manera asertiva.
- Al final del programa el participante será capaz mantener relaciones sociales teniendo en cuenta el punto de vista de los demás empáticamente.
- Al final del programa el participante será capaz de identificar y diferenciar sus propias emociones.
- Al final del programa el participante será capaz de explorar su personalidad y realizar autocrítica.
- Al final del programa el participante será capaz de distinguir los elementos de comunicación verbal, no verbal y paralingüísticos presentes en la comunicación.
- Al final del programa el participante será capaz de emplear técnicas de comunicación a la hora de hablar en público para reducir así su ansiedad.
- Al final del programa el participante será capaz de identificar diferentes tipos de conducta y posturas en relación al conflicto

- Al final del programa el participante será capaz de identificar las emociones de sus compañeros.
- Al final del programa el participante será capaz de explorar y practicar una conducta empática.
- Al final del programa el participante habrá sido instruido en técnicas para la resolución de conflictos.
- Al final del programa los participantes serán capaces de practicar la escucha activa.
- Al final del programa los participantes habrán sido iniciados en técnicas de relajación.

DESTINATARIOS.

Son destinatarios directos los adolescentes con edades comprendidas entre los 13 y los 15 años, en concreto a los alumnos del último curso de educación obligatoria que realicen el programa. Se ha elegido este rango de edad debido a que es una etapa en la que se producen grandes cambios y es el paso previo a la preparación para la adultez y la mayoría de edad y es de vital importancia enfatizar el crecimiento personal y la mejora de las habilidades sociales como medio de adaptación a nuevos estadios en la vida de los mismos.

Los destinatarios indirectos del mismo son las familias y el equipo docente con el que tienen contacto, ya que se persigue el objetivo de reforzar su educación y fomentar sus capacidades para que estas sean notorias en todas las parcelas de su vida, y la mejora cualitativa de sus relaciones y gestión de los conflictos.

LOCALIZACIÓN FÍSICA Y ÁMBITO TERRITORIAL

El espacio elegido para llevar a cabo esta intervención son los propios institutos donde cursan la secundaria, durante las horas de didáctica a tutoría. Se ha considerado el instituto como el mejor marco posible para llevar a cabo este programa, debido a la capacidad socializadora e integradora del mismo.

METODOLOGÍA Y ÁMBITO DE ESTUDIO

La metodología empleada en este proyecto va a ser participativa, el psicólogo impartirá una breve charla acerca del tema a tratar al principio de cada sesión y a continuación se procederá a una puesta en común de las ideas tratadas y a la realización de actividades prácticas relacionadas con la temática de la sesión.

El estilo educativo del que se va a servir el programa se va a caracterizar por la combinación de diferentes estilos. En primer lugar encontramos el estilo directivo mediante el que se iniciarán las sesiones con una breve exposición a modo de clase magistral y planificador ya que se facilitará todo el material de apoyo necesario previa utilización del mismo, además de realizar evaluaciones del aprendizaje al principio y al finalizar el programa. A continuación se dará paso a un estilo tutorial en que se respetarán los ritmos de aprendizaje, así como la puesta en común del material tratado respondiendo así a las necesidades e intereses de cada alumno, además de; orientar, facilitar y promover el aprendizaje colaborativo. Por último se empleará un estilo investigador para orientar así hacia la búsqueda de problemáticas reales en las que aplicar el conocimiento aprendido y enfrentando al alumno a la verificación metodológica del mismo.

EVALUACIÓN DEL PROGRAMA.

Para llevar a cabo la evaluación del programa en primer lugar los interventores llevarán a cabo una prueba pre y post programa, en la que se evaluará mediante una Encuesta de Situaciones Sociales en qué medida y tipo de circunstancias los alumnos han mejorado, se han mantenido o han podido empeorar. En segundo lugar se hará uso de la valoración personal del alumnado mediante preguntas abiertas, preguntándoles qué consideran ellos que les ha aportado y enseñado el programa y por qué. En tercer y último lugar se pedirá la opinión de los docentes; en primer lugar se les darán los objetivos de programa para que evalúen uno a uno en qué medida se han conseguido y por último una opinión personal de lo que ha supuesto el programa a sus estudiantes.

DESCRIPCIÓN PROPUESTA → SESIONES

Sesión 1 Autoconocimiento

Objetivos:

- El alumno será capaz de identificar y diferenciar sus propias emociones.
- El alumno será capaz de explorar su personalidad y realizar autocrítica.

Contenidos.

- Introducción.
- Actividad 1: Cómo nos ven.
- Despedida.

Desarrollo de la sesión.

1.-Introducción teórica.

En este apartado definiremos el concepto de autoconocimiento e identificaremos la gestión de la información a través de la combinación de nuestras cogniciones inconscientes, motivos y razones, hablaremos así de: deseos, impulsos, sueños, pasiones, miedos, emociones, sentimientos, pensamientos, etc. Definiremos el autoconcepto y el cómo nos ven los demás. Se dedicará un espacio para resolver así sus dudas y corroborar que están entendiendo de manera adecuada la información transmitida y reorientar así sus creencias al respecto.

2.- Actividades:

2.1.-Como nos ven.

En esta actividad se persigue conocer la visión que tienen los demás de cada uno y valorar si coincide o no con la visión que se tiene de uno/a mismo/a. Esta actividad ocupará el resto de la sesión.

Todos los miembros del grupo se colocan en círculo. Se entrega una fotocopia de la hoja "Cómo nos ven" a cada uno. Cada uno pone su nombre en el apartado correspondiente. Se pasa la hoja al compañero de la derecha, quién deberá escribir en las diferentes columnas (le gusta..., no le gusta..., cualidades, a mis compañeros les pediría para él...) pensando en el compañero cuyo nombre encabeza la hoja. Cuando ha terminado, pasa la hoja a su correspondiente compañero de la derecha. El proceso se repite hasta que la hoja ha dado la vuelta completa al círculo y ha llegado al participante cuyo nombre aparece en la misma. Por turno, cada uno lee lo que le han puesto sus compañeros y dice si coincide o no con la visión que él tiene de sí mismo.

3.- Despedida.

Se les propone a los alumnos que una vez en casa, busquen un momento de tranquilidad, alejados de móviles, televisores, etc. de al menos media hora, y que una vez estén tranquilos y relajados se pregunten a sí mismos acerca de sus motivaciones, miedos, emociones etc. y que los apunten en un papel.

Sesión 2. Empatía

Objetivos:

- El alumno será capaz de identificar las emociones de sus compañeros.
- El alumno será capaz de explorar y practicar una conducta empática.

Contenidos.

- Introducción.
- Actividad 1: Reflexión grupal.
- Actividad 2: Entrevista al compañero y puesta en común.
- Despedida.

Desarrollo de la sesión.

1.-Introducción teórica.

En este apartado definiremos el concepto de empatía e identificaremos diferentes conductas empáticas, analizando además el efecto que estas producen tanto en el emisor como en el receptor de la conducta. Además se le dedicará un espacio para resolver así sus dudas y corroborar que están entendiendo de manera adecuada la información transmitida y reorientar así sus creencias al respecto.

2.- Actividades.

2.1.- Reflexión.

Se plantea una reflexión acerca de lo que conocemos de nuestros compañeros, como nombres, edad y demás datos que hacen referencia a que nos quedamos en un nivel superficial, por lo que se insta a los alumnos que planteen 5 preguntas de lo que en el fondo consideran más importante saber acerca de los demás

2.2.- Entrevista al compañero y puesta en común.

Se llevan a cabo las preguntas que cada uno ha considerado que son más importantes a la hora de conocer a otra persona, y a continuación cada uno expone la información que ha recibido de su compañero. Por último se pone en común como se han sentido los alumnos durante la dinámica y en sus diferentes apartados.

3.-Despedida.

Se finalizará la sesión agradeciendo la atención prestada, la colaboración y animando a que realicen esta misma actividad con algún amigo fuera del instituto, para poner los resultados en común más adelante.

Sesión 3. Reforzando la empatía y autoconocimiento

Objetivos:

- Reforzar y afianzar los conocimientos recibidos en las dos primeras sesiones.
- Entrenamiento en conductas empáticas y mejora del autoconocimiento.

Contenidos.

- Introducción.
- Actividad 1: En busca de lo profundo.
- Actividad 2: Evaluación proyectiva del auto concepto.
- Despedida.

Desarrollo de la sesión.

1.- Introducción.

En este caso haremos un breve repaso de los conceptos de empatía y autoconocimiento, pero este apartado se va a dedicar fundamentalmente a que los alumnos expresen sus opiniones y sus dudas acerca de los mismos y a que comenten qué sensaciones han sentido y en qué creen que estos nuevos conocimientos les pueden ayudar. Por último se les dará la oportunidad de poner en común las actividades para casa de las dos primeras sesiones.

2.- Actividades:

2.1.- .En busca de lo profundo.

En esta actividad se pretende que los participantes se conozcan mejor los unos a los otros. Sentados en círculo, por parejas, cada uno entrevista al otro durante cinco minutos y le hace preguntas encaminadas a conocer al otro como "amigo íntimo" con sus sentimientos, valores, virtudes y defectos. Después de ello, se hace la presentación ante todo el grupo, debiendo cada cual presentar al compañero entrevistado. Se termina compartiendo con el gran grupo cómo se ha sentido cada uno a lo largo del ejercicio y qué impresión le han producido los demás miembros del grupo.

2.2.- Evaluación proyectiva del auto concepto.

En esta actividad se pretende explorar la autoimagen y los deseos de los adolescentes y separar la conducta que exhiben de su verdadera forma de ser. Así cada adolescente rellena la hoja "Evaluación proyectiva del autoconcepto". Una vez han terminado todos, el que quiere lee y comparte lo escrito con el resto del grupo. Se termina reflexionando entre todos sobre las siguientes preguntas tales como: ¿Cómo influyen los demás sobre nuestro autoconcepto y nuestra conducta?

3.-Despedida.

Se dará por finalizado el módulo de bienestar personal y se dedicará el tiempo sobrante a solucionar dudas a que los alumnos expresen sus opiniones y como se han sentido durante las sesiones.

Sesión 4 técnicas asertivas

Objetivos

- El estudiante será capaz de expresar lo que piensa sin ofender a sus compañeros.
- El estudiante será capaz de poner en práctica técnicas asertivas.

Contenidos.

- Introducción teórica.
- Actividades.
- Despedida.

Desarrollo de la sesión:

1.-Introducción teórica.

En este apartado definiremos el concepto de asertividad e identificaremos diferentes conductas asertivas, analizando además el efecto positivo y negativo que estas producen tanto en el emisor como en el receptor de la conducta en función de su aplicación. Se dedicará un espacio para resolver así sus dudas y corroborar que están entendiendo de manera adecuada la información transmitida y reorientar así sus creencias al respecto.

2.-Actividades.

2.1.- Reflexión

En esta actividad repasamos una lista de quince afirmaciones relacionadas con la asertividad, tales como: Tienes derecho a; “equivocarte”, “ser tratado con respeto y consideración”

2.2.- Carta a un Pígalión negativo

Ejercitar habilidades de expresión de sentimientos desde una actitud empática. Se trata de escribir una carta a alguien que les hace o les ha hecho sentir inferior tratando de expresar todo lo que se siente, siguiendo las instrucciones de la hoja “Ejercicio: carta a un Pígalión negativo”. Se termina compartiendo con el resto del grupo cómo se han sentido al escribir la carta. El que quiere la lee al resto. El tutor tratará de guiar al alumno a expresarse de una manera asertiva.

3.-Despedida.

Llegados al final de la sesión se agradecerá a los estudiantes su atención y se les propondrá que pongan en práctica lo enseñado durante la sesión, bien en casa o con amigos fuera del instituto y en posteriores sesiones se les preguntará sobre el tema.

Sesión 5. La comunicación y sus elementos.

Objetivos

-El estudiante será capaz de distinguir los elementos de comunicación verbal, no verbal y paralingüísticos presentes en la comunicación.

Contenidos de la sesión.

- Introducción teórica.
- Actividades.
- Despedida.

Desarrollo de la sesión:

1.- Introducción teórica.

En este apartado repasaremos los elementos de la comunicación más generales. Definiremos el concepto de paralingüística, comunicación no verbal y sus elementos. Se dedicará un espacio para resolver así sus dudas y corroborar que están entendiendo de manera adecuada la información transmitida y reorientar así sus creencias al respecto.

2.1.- El teléfono sin palabras.

En esta actividad se pretende experimentar la comunicación no verbal y reflexionar sobre la comunicación y sus dificultades. Se dividen en dos grupos, dentro de cada grupo se colocan en fila, se le entrega al último de cada grupo el papel donde está escrito el mensaje. Está prohibido mostrar el papel a los demás. Lo leerá en silencio y lo devolverá al coordinador de la actividad. El último de cada grupo expresa gestualmente el mensaje al penúltimo, éste se lo transmite de forma no verbal al siguiente y así sucesivamente hasta llegar al primero, que lo deberá traducir a palabras. Gana el grupo cuya traducción del mensaje se parezca más al original. Comparten las respuestas a las siguientes preguntas: – ¿Qué condiciones son necesarias para una adecuada comunicación? – ¿Qué factores dificultan la comunicación?

2.2 Role-playing.

En esta actividad se pretende que los adolescentes experimenten las diferentes formas en las que se puede transmitir un mensaje según varíen los elementos que lo acompañan. Se empezará la actividad leyendo el mismo relato con diferentes entonaciones para ver cómo afecta la paralingüística y en la segunda parte se procederá con un role-playing en el que se modificarán elementos no verbales como las distancias y las posturas.

Despedida.

Llegados a este punto concluiremos la sesión incitando a los alumnos que se fijen en la comunicación no verbal y paralingüística durante los días próximos para que reflexionen acerca de cómo estos elementos influyen en el mensaje y se les pedirá que bien busquen una poesía o un relato corto para leer en clase más adelante, en la sesión número 6.

Sesión 6. Reforzando técnicas de comunicación.

Objetivos.

- Afianzar y reforzar los conocimientos adquiridos en las dos sesiones anteriores
- Practicar el habla en público.

Contenidos.

- Introducción teórica
- Actividad 1: hablar en público
- Despedida

Desarrollo de la sesión:

1. Introducción.

En este apartado se hará un breve repaso de los elementos de la comunicación más importantes a la hora de hablar en público. A continuación se procederá a preguntar si tienen dudas acerca de algo de lo tratado en sesiones previas y si han utilizado algo de lo enseñado, cómo y en qué les ha ayudado.

2. Actividades

2.1.- Tonalidad y vocalización.

Se realizará a una breve actividad de entonación utilizando el NO y el SÍ en sus múltiples usos en función del tono que se emplee. En cuanto a la vocalización se realizarán cinco tareas de calentamiento como repetición de fonemas y apertura y cierre de la boca, etc.

2.2.- Hablar en público.

Se busca que los alumnos ganen confianza y pierdan miedos a la hora de hablar en público. Se le pedirá a los alumnos que relaten la poesía delante de la clase, que se les pidió que preparasen en la sesión anterior. En este caso se le pide al alumno que intente controlar la postura, el tono, la velocidad y demás pautas tratadas en sesiones anteriores.

2.3.- Role-playing.

En esta actividad se busca que el alumno aprenda a decir NO y su importancia. Se plantean diferentes situaciones que puedan perjudicar al adolescente como el consumo de drogas, o situaciones más cotidianas como el prestar dinero o hacer favores cuando no se quiere o no se puede.

3.- Despedida.

Se dará por finalizado el módulo de comunicación y se dedicará el tiempo sobrante a solucionar dudas a que los alumnos expresen sus opiniones y como se han sentido durante las sesiones.

Sesión 7. Entrenamiento en resolución de conflictos.

Objetivos

- Los alumnos serán capaces de identificar diferentes tipos de conducta y posturas en relación al conflicto
- Los alumnos adquirirán recursos a la hora de manejar un conflicto

Contenidos.

- Introducción teórica.
- Actividades.
- Despedida.

Desarrollo de la sesión:

1.- Introducción teórica.

En este apartado definiremos el conflicto en el aula, sus principales causas y las consecuencias que pueden acarrear individualmente y como grupo. También definiremos las actitudes frente al conflicto; pasiva, agresiva y asertiva. Se dedicará un espacio para resolver así sus dudas y corroborar que están entendiendo de manera adecuada la información transmitida y reorientar así sus creencias al respecto.

2.- Actividades.

En esta actividad se busca aprender a usar formas correctas de comunicación para resolver los conflictos de manera adecuada. La duración de la misma será hasta que concluya la sesión. Se empieza por leer la teoría de la hoja "Siempre hay una forma de decir bien las cosas (Practicamos las distintas formas de reaccionar ante las situaciones)" y responden a las preguntas de la misma.

A continuación se procederá a realizar un role-playing de una situación en la que se plantea la necesidad de usar formas correctas de comunicación, donde se ensayarán las distintas formas de reaccionar (pasiva, agresiva, asertiva).

3.- Despedida

Llegados a este punto concluiremos la sesión incitando a los alumnos a que se fijen en cómo reaccionan ellos mismos y la gente de su entorno ante los conflictos y que sensaciones y opiniones les provocan.

Sesión 8 Técnicas de relajación y escucha activa

Objetivos

- Iniciar a los adolescentes en técnicas de relajación.
- Mejorar la calidad de la escucha.

Contenidos.

- Introducción teórica.
- Actividades.
- Despedida.

Desarrollo de la sesión:

1. Introducción.

En este apartado trataremos la importancia de la relajación y la escucha activa como forma de mejorar las relaciones sociales, reducir los conflictos y manejar mejor las propias emociones. Se dedicará un espacio para resolver así sus dudas y corroborar que están entendiendo de manera adecuada la información transmitida y reorientar así sus creencias al respecto.

2.- Actividades.

2.1.- ¿Estás escuchando? (Practicando la escucha activa).

En esta actividad se busca aprender a hacer una buena escucha activa y experimentar distintas formas de escuchar: unas que entorpecen y otras que favorecen la comunicación.

Se empieza por leer la teoría de la hoja “¿Estas escuchando? (Practicamos la escucha activa)”. Por parejas, se representa un diálogo con distintas respuestas, unas que favorecen y otras que entorpecen la comunicación. Comparten todos: ¿cómo se han sentido los que hablaban en cada situación?, ¿cómo nos gustaría que los demás nos escucharan?, ¿cómo solemos escuchar nosotros?

2.1.- Los estresores: Aprendiendo a descubrir lo que me estresa. (Diario 1ª Parte).

En esta actividad se busca que los alumnos sean capaces de identificar los estímulos que les producen estrés y aprendan a reaccionar saludablemente ante ellos. En esta sesión se llevará a cabo la primera parte que corresponde a realizar un diario durante una semana, o hasta la siguiente sesión en el que vayan anotando aquellas situaciones que les producen estrés. Se trata de hacer una breve descripción de ese hecho, las sensaciones físicas que habéis percibido en esa situación y los pensamientos que acompañaban a ese hecho. Y puntuarlas en una escala de 0 a 10 en función del malestar provocado.

3.- Despedida.

Llegados a este punto agradecemos la atención y el interés y concluiremos la sesión incitando a los alumnos a que realicen la actividad de los estresores y se solucionarán dudas que hayan podido surgir.

Sesión 9 Reforzando la relajación y técnicas para la resolución de conflictos.

Objetivos.

- Reforzar lo aprendido en sesiones anteriores.
- Practicar técnicas de relajación.

Contenidos.

- Introducción teórica.
- Actividades.
- Despedida.

Desarrollo de la sesión:

1.-Introducción.

En este apartado animaremos a los alumnos a que pregunten dudas e inquietudes acerca del programa en general ya que esta es la sesión de despedida, para resolver así cualquier duda que se haya quedado en el tintero. Una vez solucionadas las dudas pasaremos a realizar las últimas actividades del programa.

2.- Actividades.

2.1.- Los estresores: Aprendiendo a descubrir lo que me estresa. (Reflexión 2º Parte)

En esta actividad se busca que los alumnos sean capaces de identificar los estímulos que les producen estrés y aprendan a reaccionar saludablemente ante ellos. Se llevará a cabo la puesta en común de los resultados; entre todos los alumnos se describe y reflexiona sobre los agentes estresantes a los que están expuestos señalando cómo o les afectan y cómo se comportan ante ellos.

2.2.- Lo importante es ponerse en el lugar del otro.

Esta actividad busca favorecer la empatía (ponerse en el lugar del otro) y ayudar a comprender diferentes perspectivas de un problema o conflicto. De forma individual rellenan las hojas "Lo importante de ponerse en el lugar del otro" (completan las caras y las frases, siendo lo más descriptivos posible). Por parejas, eligen distintas situaciones de las hipotéticas presentadas en las hojas, así como las dos reales del final, y las representan. Al final, cada uno de los actores dirá cómo cree se debe haber sentido la otra persona.

2.3.- Relajación progresiva de Jacobson.

Si el tiempo lo permite, se llevaría a cabo una sesión de relajación progresiva acompañada de material auditivo para que los alumnos se familiaricen con los procesos de relajación y se puedan interesar por ellos más adelante.

3.- Despedida

Se agradecerá a los alumnos su participación en el programa y nos despediremos cordialmente.

Bibliografía.

- Novel, Lluch y Rigol . (1988). Asertividad y fomento de la salud mental. 2015, de Revista española de enfermería Sitio web: <http://hdl.handle.net/2445/62564>
- Ana Rosa, Cándido J. Inglés, José Olivares, José P. Espada, Julio Sanchez-Meca, Xavier Méndez. (2002). Eficacia del entrenamiento en habilidades sociales con adolescentes: De menos a más. Psicología conductual, vol. 10, N°3, 543-561.
- José Olivares, Pablo J. Olivares-Olivares y Diego Macià. (2014). ENTRENAMIENTO EN HABILIDADES SOCIALES Y TRATAMIENTO DE ADOLESCENTES CON FOBIA SOCIAL GENERALIZADA. Psicología conductual, 22, N°3, 441-459
- Vicente E. Caballo. (1990). Manual de evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales. España. Editorial: Siglo XXI.
- William J. Kreidler. (2007). La resolución creativa de conflictos.. 2011, de Unión Temporal: Centro persona y Familia – Fundación para el Bienestar Humano - SURGIR Sitio web: <http://www.oei.es/valores2/926327.pdf>
- Ministerio de sanidad, servicios sociales e igualdad. (2008) Otras técnicas y habilidades para... (Adolescencia). Sitio Web: <http://www.msssi.gob.es/ciudadanos/proteccionSalud/adolescencia/docs/Ado7.pdf>
- Ministerio de sanidad, servicios sociales e igualdad. (2008) Taller para adolescentes “Aprendiendo a comunicarnos, resolver conflictos y tomar decisiones”. Sitio Web: http://www.msssi.gob.es/ciudadanos/proteccionSalud/adolescencia/docs/Ado6_1.pdf
- Maite Garaigordobil, Carmen Maganto. (2010). Empatía y resolución de conflictos durante la infancia y la adolescencia. Revista latinoamericana de psicología, vol. 43, N°2, 42-63.
- Ciencias psicosociales I (2010) Universidad de Cantabria. Los tipos de habilidades sociales. Sitio Web: <http://ocw.unican.es/ciencias-de-la-salud/ciencias-psicosociales-i/materiales/bloque-tematico-ii/tema-7.-las-habilidades-sociales-1/7.5-los-tipos-de-habilidades-sociales>

- Almir Del Prette, Zilda A. P. Del Prette y María Cecilia Mendes Barreto. (1999). Habilidades sociales en la formación profesional del psicólogo: Análisis de un programa de intervención. Psicología conductual, vol. 7 N°1, 24-47.

-Actividades para trabajar con adolescentes (2012). Sitio web:
<http://habilidadessocialesadolescentes.blogspot.com.es>

- Agustín Bueno Bueno, Ana María Rosser Limiñana, Julián Rebollo Alonso. (2009). Psicología de la intervención social. 2011, de Universidad de Alicante, UA. Sitio web:
[http://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/12456/1/La%20construcci%C3%B3n%20de%20programas%20de%20intervenci%C3%B3n%20psicosocial%20\(rua-tema%203\).pdf](http://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/12456/1/La%20construcci%C3%B3n%20de%20programas%20de%20intervenci%C3%B3n%20psicosocial%20(rua-tema%203).pdf)

-Jesús Alonso Tapia. (1992). Motivar en la adolescencia: Teoría, evaluación e intervención.. 2011, de Facultad de Psicología Instituto de Ciencias de la Educación UNIVERSIDAD AUTONOMA DE MADRID Sitio web:
https://www.uam.es/gruposinv/meva/publicaciones%20jesus/libros_jesus/1992/motivar_adolescencia_partes/determinantes_motivacionales.pdf

-Ministerio de sanidad, servicios sociales e igualdad. (2008) Taller para adolescentes "Aprendiendo a aceptarnos" 2ª Parte: "Los demás también existen y valen la pena. Los demás son diferentes" Sitio web:
http://www.msssi.gob.es/en/ciudadanos/proteccionSalud/adolescencia/docs/Ado5_4.pdf

-Maite Garaigordobil. (2001). Intervención con adolescentes: Impacto de un programa en la asertividad y en las estrategias cognitivas de afrontamiento de situaciones sociales. Psicología conductual, vol. 9, N°2, 221-246.

Anexos.

Encuesta sobre habilidades sociales a adolescentes.

Marca con una x en cuál de estas situaciones encuentres dificultad o te provoquen sensaciones negativas (angustia, agobio, etc.)

1. Saludar o presentarse.
2. Me cuesta iniciar una conversación con alguien que no conozco.
3. Preguntar dudas.
4. Escuchar.
5. Introducirse en una conversación.
6. Explicar cualquier tema.
7. Decir no lo sé.
8. Dar las gracias.
9. Pedir perdón.
10. Recibir elogios.
11. Recibir críticas
12. Hacer críticas.
13. Invitar a salir a alguien.
14. Expresar afecto.
15. Tomar iniciativa.
16. Saber negociar.
17. Tomar decisiones.
18. Hablar de mí o de mis problemas.
19. Me cuesta pedir ayuda a alguien.
20. Me cuesta hacer elogios.
21. Me gusta hacer cumplidos a los demás.
22. Me cuesta hablar en público.
23. Si algo no me gusta, lo digo sin problema.
24. Cuando tengo que hablar con un adulto o alguien de autoridad, me paralizó.

Después de la introducción y basándote en tu experiencia personal. ¿Cómo definirías las Habilidades sociales?

- A. ¿En qué aspectos de tu día a día crees que las habilidades sociales puedan ayudarte a mejorar?
- B. ¿En qué situaciones crees que te desenvuelves mejor? ¿Y en cuales peor?
- C. ¿Sueles expresar tus emociones y pensamientos con naturalidad?
- D. ¿Tienes facilidad para hacerles cumplidos a los demás? ¿Y para recibirlos?
- E. ¿Tienes facilidad para hacerles críticas a los demás? ¿Y para recibirlas?

Sesión 1. Autoconocimiento

Actividad 2.1 Cómo nos ven → Hoja de actividades “como nos ven”

Cómo nos ven

Nombre:

Le gusta ...	No le gusta...	Cualidades	A mis compañeros les pediría para él...



Sesión 4. Técnicas asertivas

Actividad. 2.2 Carta a un Pigmalión negativo

Ejercicio: Carta a un Pigmalión negativo

Todos nos hemos vistos obligados en alguna ocasión a tratar con gente que nos ha hecho sentir inferior: una madre o un padre que te han estado regañando a lo largo de toda tu vida, un amigo que continuamente se burla de ti o un profesor cocodrilo que cuando abre su boca es mejor que te prepares para recibir un mordisco.

1. Elige una de esas personas y escríbele una carta. Expón en dicha carta tu dolor y tus heridas. Pregúntale sus razones por las que actúa así contigo, pero no lo ataques ni abuses verbalmente. Expresa tus sentimientos para tratar de entender el comportamiento de esa persona (todo el mundo se comporta de la mejor manera que puede de acuerdo con el conocimiento, la comprensión y la conciencia que cada uno tiene en ese momento). Escribe abierta y honestamente, con buena fe y sinceridad, intentando restablecer líneas de comunicación. Sea la forma en que la persona a la que diriges la carta responda (a la defensiva, acusando, hostil, incomunicativa, o abierta, deseosa de pedir excusas, compasiva e igual deseosa que tú de revitalizar vuestra relación), debes sentirte muy orgulloso/a de ti mismo/a por haber sido una gran persona con una mente abierta y un gran corazón para escribir la carta. Si esa persona resulta tan dañina para ti que ni siquiera vale la pena intentar salvar tu relación con ella no le mandes la carta, pero escríbela de todas formas: te puede servir para reflexionar sobre lo sucedido, ser sincero/a contigo mismo y un montón de cosas que te pueden ayudar a progresar en tu vida.

2. Compartimos con el resto del grupo cómo nos hemos sentido al escribir la carta y el que quiera la lee al resto.

Sesión 7. Entrenamiento en resolución de conflictos

Actividad: Siempre hay una manera de decir bien las cosas.

“Siempre hay una forma de decir bien las cosas”

(Practicamos las distintas formas de reaccionar ante las situaciones) En distintas situaciones se nos plantea la necesidad de usar formas correctas de comunicación que nos ayuden a resolver los conflictos de manera adecuada. Una comunicación correcta debe cumplir cuatro condiciones:

- Usar palabras y gestos adecuados
- Defender bien los propios intereses
- Tener en cuenta los argumentos y los intereses del otro
- Encontrar soluciones de compromiso razonables para ambas partes

Sin embargo, en nuestra comunicación con los demás, podemos reaccionar de tres formas:

1. Podemos ser ASERTIVOS:

- Decimos lo que pensamos y cómo nos sentimos
- No humillamos, desagradamos, manipulamos o fastidiamos a los demás
- Tenemos en cuenta los derechos de los demás
- No siempre evitamos los conflictos, pero sí el máximo número de veces
- Empleamos frases como: “Pienso que...”, “Siento...”, “Quiero...”, “Hagamos...”, “¿Cómo podemos resolver esto?”, “¿Qué piensas”, “¿Qué te parece?”,...
- Hablamos con fluidez y control, seguros, relajados, con postura recta y manos visibles, utilizamos gestos firmes sin vacilaciones, miramos a los ojos.

2. Podemos ser PASIVOS:

- Dejamos que los demás violen nuestros derechos
- Evitamos la mirada del que nos habla
- Apenas se nos oye cuando hablamos
- No respetamos nuestras propias necesidades
- Nuestro objetivo es evitar conflictos a toda costa
- Empleamos frases como: “Quizá tengas razón”, “Supongo que será así”, “Bueno, realmente no es importante”, “Me pregunto si podríamos...”, “Te importaría mucho...”, “No crees que...”, “Entonces, no te molestes”,...
- No expresamos eficazmente nuestros sentimientos y pensamientos

3. Podemos ser AGRESIVOS:

- Ofendemos verbalmente (humillamos, amenazamos, insultamos,...)
- Mostramos desprecio por la opinión de los demás
- Estamos groseros, rencorosos o maliciosos
- Hacemos gestos hostiles o amenazantes
- Empleamos frases como: “Esto es lo que pienso, eres estúpido por pensar de otra forma”, “Esto es lo que yo quiero, lo que tu quieres no es importante”, “Esto es lo que yo siento, tus sentimientos no cuentan”, “Harías mejor en...”, “Ándate con cuidado...”, “Debes estar bromeando...”, “Si no lo haces...”, “Deberías...”

Respondemos a las siguientes preguntas:

A) Describe una situación conflictiva o una conversación difícil que hayas tenido con otra persona y en la que hayas reaccionado de forma pasiva:

B) Describe una situación conflictiva o una conversación difícil que hayas tenido con otra persona y en la que hayas reaccionado de forma agresiva:

C) ¿Cómo podrías haber reaccionado de forma asertiva en las dos situaciones anteriores?

D) Describe una situación conflictiva o una conversación difícil que hayas tenido con otra persona y en la que hayas reaccionado de forma asertiva:

E) ¿Cuál es la forma de reaccionar que cumple mejor las cuatro condiciones de una correcta comunicación?

F) ¿Cómo nos sentimos tras reaccionar de forma pasiva? ¿Y agresiva? ¿Y asertiva?

G) ¿Con qué forma de reaccionar se daña menos la relación interpersonal?

H) ¿Cómo te ven los demás al comportarte de forma asertiva? ¿Y agresiva? ¿Y pasiva?

I) ¿Qué conclusiones has sacado de todo esto?

J) Para terminar, elegimos entre todos una situación conflictiva real y ensayamos las distintas formas de reaccionar. Ej: un amigo nos propone hacer algo que no nos gusta.

Sesión 8. Escucha activa y relajación

Actividad 2.1. Practicando la escucha activa

“¿Estas escuchando?”(Practicamos la escucha activa)”

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

¿Cómo hacer una buena escucha activa?

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

Existen factores que pueden interferir en nuestra capacidad de escucha:

–Hábitos no verbales: desviar la mirada, movernos demasiado o muy poco, apoyar la cabeza en las manos, descuidar nuestra postura, perder el equilibrio y la simetría del cuerpo, cubrirte demasiado tiempo el pecho o el vientre con los brazos, ocultar las manos, no respetar el espacio territorial del otro,...

–Actitudes impulsivas: hacer evaluaciones o emitir juicios críticos, dar consejos sin que te los pidan, tratar de contar nuestro caso o una historia mejor que la que nos cuentan, preguntar selectivamente curioseando, disparar porqués, interpretar retorcidamente las intenciones del otro,...

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

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

- ...pondrá pegas a todo lo que dice
- .. dará consejos sin que se los pida el que habla
- ...dirá “ya hablaremos de eso más tarde”
- ...tratará de contar una historia mejor
- ...conversará con alguien más mientras le está hablando la otra persona
- ...no responderá
- ...se pasará de gracioso diciendo una tontería tras otra
- ...interrumpirá y cambiará de tema
- ...le hará reproches

- ...mirará a otra parte y no al que le habla
- ...responderá con "por qué..." a todo lo que se le dice
- ...se reirá sin venir a cuento
- ...se sentirá molesto y ofendido por lo que le dice la otra persona
- ...le hará callar

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

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



Sesión 9. Reforzando técnicas de relajación y resolución de conflictos

Actividad 2.2. Lo importante es ponerse en el lugar del otro

Lo importante de ponerse en el lugar del otro

Situación 1: Tú insultas a otro

Tú te sientes...  El otro debe sentirse... 

Situación 2: Tú eres insultado por otro

Tú te sientes...  El otro debe sentirse... 

Situación 3: Llamas a tu compañero por un mote que le disgusta mucho

Tú te sientes...  El otro debe sentirse... 

Situación 4: Tu compañero te llama por un mote que te disgusta mucho

Tú te sientes...  El otro debe sentirse... 

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

Tú te sientes...  El otro debe sentirse... 

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

Tú te sientes...  El otro debe sentirse... 

Situación 7: Estás molestando con empujones a tu compañero

Tú te sientes...  El otro debe sentirse... 

Situación 8: Tu compañero te está molestando con empujones

Tú te sientes...  El otro debe sentirse... 

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

Tú te sientes...  El otro debe sentirse... 

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

Tú te sientes...  El otro debe sentirse... 

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

Tú te sientes...  El otro debe sentirse... 

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

Tú te sientes...  El otro debe sentirse... 

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

Tú te sientes...



El otro debe sentirse...



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

Tú te sientes...



El otro debe sentirse...



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

Tú te sientes...



El otro debe sentirse...



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

Tú te sientes...



El otro debe sentirse...



Situación 17: Desobedeces a tu padre

Tú te sientes...



El otro debe sentirse...



Situación 18: Tu padre no te hace caso

Tú te sientes...



El otro debe sentirse...



Situación en la que tú haces algo a alguien:

Tú te sientes...



El otro debe sentirse...



Situación en la que alguien te hace algo:

Tú te sientes...



El otro debe sentirse...

