UNIVERSIDAD SEÑOR DE SIPÁN

ESCUELA DE POSGRADO

TESIS

"PROGRAMA COGNITIVO - CONDUCTUAL PARA MEJORAR LAS HABILIDADES PARA LA VIDA EN ADOLESCENTES USUARIOS DEL CS JOSÉ QUIÑONES GONZALES, CHICLAYO"- 2016

PARA OPTAR EL GRADO ACADÉMICO DE:

MAESTRA EN PSICOLOGÍA CLÍNICA

Autor:
Bach. Ascoy Díaz Lizet Aída Zoila

Asesor:
Dr. Mendiburu Rojas Augusto Franklin

Chiclayo – Perú

2017

UNIVERSIDAD SEÑOR DE SIPÁN

ESCUELA DE POSGRADO

MAESTRÍA EN PSICOLOGÍA CLÍNICA

"PROGRAMA COGNITIVO - CONDUCTUAL PARA MEJORAR LAS HABILIDADES PARA LA VIDA EN ADOLESCENTES USUARIOS DEL CS JOSÉ QUIÑONES GONZALES, CHICLAYO"- 2016

Autor:

Bach. Ascoy Díaz Lizet Aída Zoila

CHICLAYO – PERÚ

2017

“PROGRAMA COGNITIVO - CONDUCTUAL PARA MEJORAR LAS HABILIDADES PARA LA VIDA EN ADOLESCENTES USUARIOS DEL CS JOSÉ QUIÑONES GONZALES, CHICLAYO”- 2016

Autor:

Bach. LIZET AÍDA ZOILA ASCOY DÍAZ

Presentada a la Escuela de Posgrado de la Universidad Señor de Sipán, para optar el Grado Académico de:

MAESTRA EN PSICOLOGÍA CLÍNICA

APROBADO POR:

_____

Dr. Callejas Torres Juan Carlos

Presidente de Jurado

_____

Mg. Pérez Martinto Pedro Carlos.

Secretario de Jurado

_____

Dr. Mendiburu Rojas Augusto Franklin

Vocal de Jurado

CHICLAYO, 2017

Dedicatoria

A DIOS Todo Poderoso, que me ha conservado con salud y guió para terminar satisfactoriamente este trabajo de investigación.

A mi MADRE, tu dedicación y tu incondicional apoyo siempre me guiaron y si te agradeciera todo lo que haces por mí no terminaría nunca.

A mi ABUELITA, por escucharme, dándome fuerza y serenidad en aquellos momentos difíciles.

A mi TÍA, porque siempre ha estado a mi lado apoyándome para salir adelante.

Bach. Ascoy Díaz Lizet

Agradecimiento

A todas las personas involucradas en la labor de investigación, por haberme guiado en este proceso y a la Universidad Señor de Sipán por brindarme el espacio para el desarrollo de mi formación académica.

Bach. Ascoy Díaz Lizet

Resumen

La presente investigación tuvo como objetivo el aplicar un programa cognitivo - conductual para mejorar las habilidades para la vida en adolescentes usuarios del CS José Quiñones Gonzales. Siendo la investigación de tipo mixto con diseño cuasiexperimental. Se trabajó con una población muestral de 50 adolescentes de ambos sexos con edades entre 15 y 17 años. La recolección de datos se realizó mediante el Test de Habilidades para la Vida de Díaz, Rosero, Melo y Aponte (2013), instrumento que goza de confiabilidad y validez. Las conclusiones fueron: Se encontraron diferencias altamente significativas en cada una de las dimensiones del test de habilidades para la vida aplicados a los adolescentes asignados a los grupos experimental y control ($p<0,01$). Así mismo, se encontraron diferencias altamente significativas en cada una de las dimensiones del test de habilidades para la vida aplicados a los adolescentes asignados al grupo experimental durante el pre y pos test ($p<0,01$). Por lo tanto, se puede apreciar que el programa cognitivo – conductual tiene un impacto positivo en cuanto a la mejora de las habilidades para la vida en adolescentes.

Palabras Clave: Habilidades para la vida, programa cognitivo - conductual, adolescencia.

Abstract

The objective of this research was to apply a cognitive - behavioral program to improve life skills in adolescent users of CS José Quiñones Gonzales. Being mixed type research with quasi-experimental design. We worked with a sample population of 50 adolescents of both sexes with ages between 15 and 17 years. The data collection was done through the Skills Test for Life of Diaz, Rosero, Melo and Aponte (2013), an instrument that enjoys reliability and validity. The conclusions were: Highly significant differences were found in each of the dimensions of the life skills test applied to adolescents assigned to the experimental and control groups ($p < 0.01$). Likewise, highly significant differences were found in each of the dimensions of the life skills test applied to adolescents assigned to the experimental group during the pre and post test ($p < 0.01$). Therefore, it can be seen that the cognitive - behavioral program has a positive impact in terms of improving life skills in adolescents.

Keywords: Skills for life, cognitive - behavioral program, adolescence.

ÍNDICE GENERAL

Dedicatoria iii
Agradecimiento iv
Resumen v
Abstract v
Introducción 9

CAPITULO I. PLAN DE INVESTIGACIÓN 11
1.1 Planteamiento del problema 11
1.2 Formulación del problema 16
1.3 Antecedentes 20
1.3.1 A nivel internacional 20
1.3.2 A nivel nacional 22
1.3.3 A nivel local 23

CAPITULO II. OBJETIVOS 25
2.1 General 25
2.2 Específicos 25

CAPITULO III. JUSTIFICACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN 26
CAPITULO IV. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA 28
4.1 Marco Teórico 28
4.2 Marco Conceptual 49

CAPITULO V. METODOLOOGÍA 52
5.1 Hipótesis 52
5.2 Variables 52
5.2.1 Definición conceptual 52
5.2.2 Definición operacional 53
5.3 Metodología 55
5.3.1 Tipo de Estudios 55
5.3.2 Diseño 55
5.4 Población y muestra 56
5.5 Método de investigación 57
5.6 Técnicas e instrumentos de recolección de datos 57
5.7 Métodos de Análisis de datos 60

CAPITULO VI. LIMITACIONES DEL ESTUDIO 61
CAPITULO VII. PRESENTACIÓN Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS 62
7.1 Descripción 62
7.2 Discusión 72
7.3 Construcción del aporte práctico 78

CAPITULO VIII. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES 88
CAPITULO IX. MATERIALES DE REFERENCIA 90
9.1 Referencias Bibliográfica 90
9.2 Anexos 96

Introducción

Las habilidades para la vida son comportamientos aprendidos que las personas utilizan para afrontar situaciones problemáticas de la vida diaria, las cuales se adquieren a través del entrenamiento intencional o de la experiencia directa por medio del modelado o la imitación. La naturaleza y la forma de expresión de estas habilidades están influenciadas por los contextos en que se producen; por tanto dependen de las normas sociales y las perspectivas de la comunidad sobre sus miembros.

Es a través del aprendizaje y ejercicio de las habilidades para la vida que las y los adolescentes acrecientan sus oportunidades para integrarse a la sociedad de forma productiva, saludable y satisfactoria; identifican sus aspiraciones de manera realista, evalúan sus capacidades y el medio que los rodea, utilizan sus recursos para lograr objetivos de manera eficiente en los diversos contextos o desafíos sociales que se les presenten.

Actualmente, hay más de 158 millones de jóvenes entre 10 y 24 años en América Latina y el Caribe. Se estima que entre un 25 y un 32% de la población joven de 12 a 24 años de edad sufren las consecuencias de, por lo menos, un tipo de comportamiento riesgoso como desertar de la escuela, ser padres jóvenes, estar sin empleo, ser adictos a las drogas o estar en conflicto con la ley. (UNICEF, 2008, p.6).

Esta realidad no es ajena a nuestro país, la investigación "Estilos de vida de los adolescentes peruanos" publicada por el Instituto de Ciencias para la Familia de la Universidad de Piura, la Universidad de Navarra e Intermedia Consulting (2010) revela que menos del 25% de adolescentes escolarizados tiene un estilo de vida saludable de nivel óptimo. La mayoría, influida en gran medida por los mensajes del entorno, presenta rasgos en su estilo de vida que dificultan su desarrollo integral y podrían arriesgar su futuro. (p.1)

A nivel local, en el Centro de Salud José Quiñones Gonzales de Chiclayo, el 17% de la población adscrita pertenece al grupo etáreo adolescente. En los registros de las historias clínicas del servicio psicológico se evidencia dificultades a nivel individual, familiar y de entorno por parte de esta población.

Por lo tanto, la realidad actual plantea a quienes trabajan con adolescentes en el ámbito de la salud, nuevas necesidades, prioridades y desafíos que llevan a pensar y reformular objetivos y prácticas de intervención que establezcan el cuidado y la promoción del desarrollo saludable de este grupo etáreo.

Es así que, esta investigación se hace conveniente y pertinente realizarla, con la finalidad de innovar estrategias en pro de un desarrollo saludable y de calidad de los adolescentes.

Por lo que la presente investigación tuvo como objetivo el aplicar un programa cognitivo - conductual para mejorar las habilidades para la vida en adolescentes usuarios del CS José Quiñones Gonzales.

Y al evaluarse los efectos de dicho programa cognitivo - conductual, se obtuvo un significativo salto cualitativo en estas dimensiones que integra la variable en estudio, todo lo cual ofreció una importancia significativa al programa como aporte que genera un cambio en los niveles de habilidades para la vida dentro de la esfera psicológica cognitiva conductual.

Por lo tanto, se cumple con el objetivo de la intervención, el cual es el cambio conductual, cognitivo y emocional, modificando o eliminando la conducta desadaptada y enseñando conductas adaptadas cuando éstas no se producen, lo que conlleva a la mejora de las habilidades para la vida.

CAPÌTULO I. PLAN DE INVESTIGACIÓN

1.1 Planteamiento del problema

En la actualidad se puede observar que el comportamiento de las y los adolescentes es visto como un problema a solucionar, y esto ocurre a medida que empiezan a consumir alcohol y drogas, se implican en diferentes formas de violencia, pertenencen a pandillas, se evidencian embarazos precoces, deserción escolar y la exposición a las diversas situaciones de riesgo, las cuales han ido acaparando la atención de los medios de comunicación y de la opinión pública.

Cada generación, dice que los adolescentes actuales son de más difícil manejo que los anteriores, que el adolescente no tiene valores, no respeta las normas elementales de cortesía y educación, que es egoísta, poco trabajador, que consume sustancias tóxicas y hace un mal uso del tiempo libre. Es posible que en algunos aspectos se haya producido un desfase, pero en líneas generales se puede afirmar que la “adolescencia de hoy es la misma de siempre pero en otras circunstancias diferentes, en otro mundo que también será diferente en el futuro” (Castellano, 2013, p.3).

Hoy en día, la sociedad ofrece al adolescente contenidos degradados que dejan de lado la transmisión de valores éticos, morales y humanísticos, influyendo negativamente en su formación. Aquí es donde los medios de comunicación, especialmente la televisión incita a un estilo de vida y consumo no recomendables que son percibidos por los adolescentes como algo “normal”.

Rojas (como se citó en Castellano, 2013) el cual aborda el problema del urbanismo agresivo en la ciudad y sus desafíos, refiere que es el estrés el cual induce a los adolescentes a refugiarse en

sus amistades, sus pares, buscando la afinidad, involucramiento, aceptación y afectividad que los adultos no les proporcionan; y dirigiéndose, generalmente, en comportamientos violentos contra este grupo adulto que en su opinión no les protege de forma adecuada, o desembocando en conductas de riesgo ante la falta de consistencia de factores protectores.

Verdugo (como se citó en Rodes, Monera y Pastor, 2010) en España, manifiesta que no todos los comportamientos son los más adecuados en los adolescentes; en muchas ocasiones se presenta la dificultad al expresar pensamientos y emociones, dificultad al pedir un favor, al ir solos a realizar actividades sencillas, al resolver situaciones con las amistades o con la familia, o puede ocurrir que no haya amigos con quien compartir, etc. Todas estas dificultades subyacen a la carencia de habilidades que estos presentan.

Es por ello que, teniendo en cuenta lo expuesto, se puede decir que en la adolescencia, el papel de los amigos es fundamental en el desarrollo evolutivo, hasta el punto de que pueden considerarse como su “segunda familia”. En el complejo proceso de integración social, el papel que desempeña el grupo, es decisivo. Desde que los niños tienen 8 años perciben que en su mundo hay una trinidad en torno a la cual se van a mover: televisión, ordenador y deporte, elementos en principio beneficiosos si no se convierten en el centro exclusivo de su vida. Al llegar la pubertad se añade otro elemento, la sexualidad, que va a ser un condicionante de enorme importancia en la adolescencia. El manejo de esos cuatro factores forma parte de la llamada “adaptación evolutiva”.

Por otro lado, vemos que, la violencia de género ya se extiende entre la población menor. lainformacion.com (2015) afirma que más del 80% de los adolescentes y jóvenes españoles de 14 a 19 años afirman conocer o haber conocido algún acto de violencia entre género en parejas de su edad. De hecho, son capaces de identificar un promedio de cinco actos por persona de violencia ejercida por chicos y un promedio de 3,7 de violencia ejercida por chicas. (p.1)

Por tanto, las relaciones de pareja de adolescentes y jóvenes españoles se manejan mediante mecanismos de posesividad y de control, lo cual da lugar a un comportamiento potencialmente agresivo por ambas partes, aunque más frecuente y más grave por parte del varón.

> Actualmente, hay más de 158 millones de jóvenes entre 10 y 24 años en América Latina y el Caribe, representando 30 % de la población total, el mayor número en la historia de la región. Los 107 millones de adolescentes entre 10 y 19 años representan 20% de la población total, 80% de ellos viven en zonas urbanas. Se estima que entre un 25 y un 32% de la población joven de 12 a 24 años de edad sufren las consecuencias de, por lo menos, un tipo de comportamiento riesgoso como desertar de la escuela, ser padres jóvenes, estar sin empleo, ser adictos a las drogas o estar en conflicto con la ley. (UNICEF, 2008, p.6).

> Nuestro país no es ajeno a esta problemática, es aquí que la investigación "Estilos de vida de los adolescentes peruanos" publicada por el Instituto de Ciencias para la Familia de la Universidad de Piura, la Universidad de Navarra e Intermedia Consulting (2010) revela que menos del 25% de adolescentes

escolarizados tiene un estilo de vida saludable de nivel óptimo. La mayoría, influida en gran medida por los mensajes del entorno, presenta rasgos en su estilo de vida que dificultan su desarrollo integral y podrían arriesgar su futuro. Esta conclusión se obtuvo luego de analizar el comportamiento de los adolescentes en tres campos: ocio, consumo de sustancias tóxicas y conducta sexual. (p.1)

A nivel local, en el Centro de Salud José Quiñones Gonzales de Chiclayo, el 17% de la población adscrita pertenece al grupo etáreo adolescente los cuales provienen tanto de la zona urbana como de pueblos jóvenes. En el servicio psicológico de este centro de salud, en la atención brindada a esta población, en los registros de las historias clínicas se evidencia dificultades a nivel individual, familiar y de entorno.

Los adolescentes a nivel individual, presentan baja autoestima con dificultad para valorarse y tener una opinión favorable de sí mismo; falta de proyecto de vida; están en búsqueda de sensaciones nuevas; tienen dificultad para expresar y recibir afecto; presentan poca tolerancia a la frustración; registran problemas frecuentes de disciplina y antecedentes de evasión del colegio; manifiestan tener una mala relación con sus pares, donde existe la presión de grupo para iniciarse al principio con bebidas alcohólicas; han participado en alguna forma de violencia escolar, relacionándose con la falta de control de impulsos.

Los adolescentes a nivel familiar, evidencian que un 20% de padres de familia presenta un nivel bajo de involucramiento con ellos; un 40% de adolescentes tienen padres separados; los adolescentes refieren sentir la distancia no sólo física sino también emocional por parte de sus padres, manifestando poca o inadecuada

comunicación entre padres e hijos. Así mismo, uno de los padres tiene problemas con el consumo de alcohol u otras drogas y existe violencia familiar. Ademas de observarse que las familias de los adolescentes utilizan con frecuencia dos tipos de modelos de crianza: autoritario y permisivo. Donde en el modelo autoritario son controladores y ponen reglas rígidas; y en el modelo permisivo no existen restricciones en la conducta de los hijos.

Los adolescentes a nivel de su entorno, refieren que los medios de comunicación promocionan y promueven el consumo de drogas legales; asisten a centros de diversión no controlados para el pase de menores de edad; están expuestos al riesgo de consumo de alcohol y drogas. Existen a la vez, referencias en el campo educativo, donde los docentes se muestran agresivos afectando la autoestima y dignidad de los estudiantes adolescentes.

Así mismo, el Cuestionario de Habilidades Sociales utilizado por MINSA para determinar el nivel de las habilidades sociales, obtiene en los adolescentes la categoría de “Problemas relacionados con habilidades sociales inadecuadas”.

Toda la problemática expuesta, nos conlleva a la existencia de una deficiencia de habilidades para la vida por parte de los adolescentes.

1.2 Formulación del problema

La inadecuada intencionalidad formativa, limita las habilidades para la vida.

Las causas que llevan a este problema son:

Falta de capacitación en la orientación metodológica y práctica al personal de salud sobre el proceso de desarrollo de habilidades para la vida de los adolescentes.

Falta de capacitación en la orientación metodológica y práctica en los docentes y tutores de educación secundaria sobre el proceso de desarrollo de habilidades para la vida de los adolescentes.

Deficiente intervención práctica a nivel de familiar en cuanto a su participación sobre el proceso de desarrollo de habilidades para la vida de los adolescentes.

Inexistencia de un espacio de orientación didáctica metodológica por parte de los medios de comunicación en el proceso de desarrollo de habilidades para la vida de los adolescentes.

De las posibles causas analizadas se determina que el objeto de la investigación sea el **proceso de desarrollo de habilidades para la vida**.

En Estados Unidos, en la década de los ochenta, quienes ya habían integrado las tres categorías de habilidades para la vida (sociales, cognitivas y para el control de las emociones) sin

denominarlas como tal, fueron Goldstein y Glick (1987). Su intervención consistió en un programa denominado Aggression Replacement Training - entrenamiento de reemplazo de agresión, el cual implicaba tres componentes: el aprendizaje estructurado para mejorar los niveles de habilidad prosocial, el entrenamiento para el control de las emociones y la educación moral.

En España, en el país Vasco desde 1989, se viene desarrollando el programa, La Aventura de la Vida, este es un esquema de educación para la salud y formación en valores, dirigido a niños y niñas de educación primaria, que involucra a los educadores y a las familias. Se centra en cuatro ejes temáticos: Autoestima, habilidades para la vida, hábitos saludables y drogas.

A principios de la década de los noventa, la División de Salud Mental de la OMS, empezó a difundir los materiales informativos y educativos diseñados para apoyar y promover la educación en habilidades para la vida en las instituciones educativas; desarrollándolas con el objetivo de que niños y jóvenes adquieran herramientas psicosociales que les permitan acceder a estilos de vida saludables en las escuelas (Montoya y Muñoz, 2009).

En México, se ha implementado el programa denominado Planeando Tu Vida, se trata de una intervención educativa dirigida a adolescentes, cuyos resultados dan cuenta del incremento de la capacidad para tomar decisiones relacionadas a la postergación de la iniciación sexual y al uso de métodos de protección, en la población intervenida (IMIFAP, 2000).

Mendoza (2010) refiere que en Latinoamericana se ha desarrollado como iniciativa de la Organización Mundial de la Salud (OMS) y de la Organización Panamericana de la Salud (OPS).

En Colombia, el Ministerio de Salud, determinó a través de un estudio realizado en 1993 que la violencia, específicamente el homicidio, era la causa principal de muerte en el país, y que los jóvenes eran los principales afectados. Razón de ello es que, Fe y Alegría, una ONG nacional, recibió la tarea de desarrollar y hacer una prueba piloto de un plan de desarrollo de habilidades para la vida en las escuelas. Esta prueba piloto estaba dirigida a jóvenes marginales; desarrollándose tres módulos: expresión y control de sentimientos, positivismo y control de conflictos (Fe y Alegría, 2009).

En el Perú, desde los 90, se ha trabajado mayormente con el modelo de Goldstein y Glick (1987), enfocándose solamente en las habilidades sociales, sin denominarlo habilidades para la vida; formando parte de los objetivos del Ministerio de Educación y Salud.

El término habilidades para la vida se utilizó por primera vez en nuestro medio en 1992, por el Centro de Información y Educación para la Prevención del Abuso de Drogas (CEDRO), quienes implementaron un programa y elaboraron un manual con esta denominación.

El Instituto Nacional de Salud Mental Honorio Delgado“ Hideyo Noguchi” implementó, en 1999, un programa de Habilidades Sociales para la prevención de conductas violentas en adolescentes del Centro Educativo 3037 Gran Amauta del distrito de San Martín de Porres, obteniendo resultados positivos (Arévalo, Gupio y Velásquez, 2000). Esta iniciativa se viene trabajando actualmente en otras instituciones educativas del Cono Norte de Lima y en Barranca.

En el 2004, Amares realizó un estudio previo a la implementación de un programa de habilidades para la vida en escolares de tres redes de colegios estatales, encontrando que el

36% de dicha población escolar señaló que “nunca se consideró una persona valiosa”, el 36% que “cuando tenía problemas trataba de resolverlos solo”, mientras el 80% presentó niveles entre bajo y mediano de asertividad. Datos que evidenciaron una carencia de soporte social.

Desde el 2006, la Dirección General de Promoción de la Salud (DGPS), viene implementando las Habilidades para la Vida para que sean trabajadas como eje temático en las etapas de vida y escenarios de intervención de Promoción de la Salud, debido a que las HpV facilitan la adquisición de conocimientos, el cambio de actitudes y la capacidad de incorporar nuevos hábitos y prácticas de salud (MINSA, 2006).

Por lo que en nuestro país, según las investigaciones realizadas sobre el objeto de estudio, sí existen referentes teóricos y/o prácticos; sin embargo, se hace necesario que estos referentes sean innovados mediante la propuesta de un programa y sobretodo que a partir del conocimiento y sensibilización de los profesionales involucrados, estos tengan la iniciativa de llevarla a la práctica, y de esta forma se vea favorecido el desarrollo de habilidades para la vida en adolescentes, como elemento esencial del desarrollo humano y el bienestar personal y social.

Del estudio realizado al objeto de la investigación se aprecia limitaciones en la práctica del proceso de desarrollo de habilidades para la vida en los contextos en los que el adolescente se desenvuelve: el entorno familiar, el entorno escolar y el entorno social.

1.3 Antecedentes

1.3.1 A nivel internacional

Monzon (2014), realizó la investigación "Habilidades sociales en adolescentes institucionalizados entre 14 y 17 años de edad", en la cuidad de Guatemala de la Asunción. La presente investigación planteó como objetivo general determinar cuáles son las habilidades sociales que poseen los jóvenes entre 14 y 17 años de edad institucionalizados para poder crear un programa de desarrollo de habilidades sociales. El grupo de adolescentes fue elegido aleatoriamente tomando en cuenta que no estuvieran fuera de los límites de edad establecidos. El instrumento que se utilizó para realizar el estudio fue el Cuestionario de Habilidades en el Aprendizaje Estructurado elaborado por Arnold Goldstein, Spafkin, Gershaw y Klein (1989). La aplicación del instrumento fue de forma colectiva, formando 4 grupos de 15 adolescentes. Los resultados obtenidos revelaron que las habilidades sociales competentes son: escuchar, formular una pregunta, dar las gracias, presentarse, pedir ayuda, participar, seguir instrucciones, resolver el miedo, auto recompensarse, pedir permiso, negociar, empezar el auto-control, defender los propios derechos, responder al fracaso, hacer frente a las presiones de grupo, tomar decisiones, establecer un objetivo, resolver los problemas según su importancia, tomar una decisión y concentrarse en una tarea. Por otra parte, un 76.67% de la muestra se auto calificó dentro de un rango deficiente las habilidades para expresar los sentimientos, mediante lo cual se concluyó que debido al entorno en el cual se ha desarrollado, se han visto principalmente afectadas las habilidades para expresar sus sentimientos. El programa propuesto busca especialmente cubrir las necesidades de la población evaluada.

Morales Benítez y Agustín (2013), realizaron la investigación “Habilidades para la vida (cognitivas y sociales) en adolescentes de una zona rural”, México. El objetivo del presente estudio es fortalecer habilidades cognitivas como autoeficacia y afrontamiento, y habilidades sociales en adolescentes de secundaria de zona rural, a través de la implementación de dos programas de intervención psicoeducativa. Se basa en una metodología cuantitativa, con diseño pre-experimental de alcance descriptivo-correlacional, en el que participaron 96 adolescentes, el 51% son hombres y el 49% mujeres. Se seleccionó a los participantes mediante el método de muestreo aleatorio. Los instrumentos utilizados la Escala de Autoeficacia General de Baessler y Schwarzer (1996), la subescala de Afrontamiento del Inventario de cualidades resilientes para adolescentes (ICREA) de Villalobos (2009) y la lista de chequeo de habilidades sociales de Goldstein (1978). Los resultados destacan una mejora en habilidades sociales; además de encontrar asociación entre habilidades sociales avanzadas y autoeficacia, así como en afrontamiento activo con las habilidades sociales; no se observaron cambios en autoeficacia ni afrontamiento. Se concluye que el programa fue efectivo al mejorar las habilidades sociales de los adolescentes; sin embargo, se requiere de mayor tiempo para el mejoramiento de las habilidades cognitivas, dadas las condiciones de una zona rural.

Arancibia y Peres (2007), realizaron la investigación “Programa de autoeficacia en habilidades sociales para adolescentes” de una Unidad Educativa Fiscal de la ciudad de La Paz. La presente investigación tiene como objetivo proporcionar estrategias para incrementar la Autoeficacia en Habilidades Sociales destinada a Adolescentes. Corresponde a un diseño de tipo cuasiexperimental, donde la variable independiente (Programa de Autoeficacia en Habilidades Sociales) será manipulada para comprobar un cambio en

la variable dependiente (Autoeficacia), esto quiere decir, un incremento en el nivel de Autoeficacia, por lo que en esta investigación se establecerán dos grupos de trabajo, uno con mayor nivel de Autoeficacia y otro con menor nivel de Autoeficacia; los cuales recibirán un pre-test, un tratamiento y un pos-test de manera simultánea. La muestra está conformada por treinta y ocho (38) adolescentes de sexo femenino entre los 16 a 18 años de edad, correspondientes a un paralelo del nivel cuarto de secundaria. De acuerdo con los instrumentos de medición aplicados al grupo en general, se determinó al primer grupo, el cual obtuvo un menor nivel de Autoeficacia y al segundo grupo que obtuvo un mayor índice de la misma, por tanto, cada grupo se compone por diecinueve (19) adolescentes. Se utilizó la Escala General de Autoeficacia L_S y la Escala de Autoeficacia Social SE_SOC, del Centro Interuniversitario Per La Ricerca Sulla Genesi e Sullo Sviluppo delle Motivazioni Prosociali e Antisociali. A la vez el Test Analógico de Simulación TAS. Con la aplicación del programa se logró elevar los niveles de Autoeficacia en las adolescentes, el cual les favorecerá durante el transcurso de sus vidas, puesto que al lograr incrementar su Autoeficacia aumentará también el interés en su propia formación y será aún mayor el éxito con que ejecuten los diferentes roles ocupacionales.

1.3.2 A nivel nacional

Choque y Chirinos (2009), realizaron la investigación “Eficacia del Programa de Habilidades para la Vida en Adolescentes Escolares de Huancavelica, Perú”. El objetivo de la investigación fue determinar la eficacia de un programa educativo de habilidades para la vida en el marco de las escuelas promotoras de la salud, en adolescentes escolares de una institución educativa del distrito de Huancavelica, Perú. El método de investigación fue experimental,

con preprueba y posprueba, con grupo control no equivalente. Fueron estudiados 284 estudiantes adolescentes de educación secundaria. Las variables analizadas fueron comunicación, autoestima, asertividad, toma de decisiones, sexo y edad. En cuanto a los resultados, se evidencia un incremento significativo en el desarrollo de las habilidades de comunicación y asertividad en los estudiantes del grupo experimental. No se encontraron diferencias significativas en el desarrollo de la habilidad de toma de decisiones y la autoestima.

1.3.3 A nivel local

Rodríguez y Torres (2013), realizaron la investigación “Efecto de un programa de habilidades sociales en el acoso escolar en estudiantes de Chiclayo”. El objetivo de la investigación fue determinar el efecto del programa de habilidades sociales “Convivir” en el desarrollo de habilidades sociales en estudiantes que presentan acoso escolar. El diseño de investigación fue cuasiexperimental realizado con estudiantes del 2º de nivel secundario, con una muestra de 459 estudiantes, quienes 30 conformaron el grupo control y 30 el grupo experimental; utilizando la Escala de bullying versión escolar. Se comprobó la hipótesis principal de incrementar significativamente las habilidades sociales de un grupo experimental. Dado que al aplicar el programa se evidenció una mejora significativa en el grupo experimental disminuyendo los niveles de moderado alto a ausente bajo; dichos datos tienen similitud con la dimensión de bullying físico que expresan un significativo número de estudiantes, donde se observa en la evaluación pre test un 76.7% en el nivel moderado disminuyendo de manera significativa en el pos test, del mismo modo las dimensiones verbales, psicológico, exclusión social y

cyberbullying; lo que muestra un avance significativo como resultado de la aplicación del programa de habilidades sociales “Convivir”.

Alcarazo y Tafur (2013), realizaron la investigación “Efectos del programa Creciendo Juntos para el fortalecimiento de las habilidades sociales en alumnos del tercer año de secundaria”. El objetivo de la investigación fue determinar los efectos del programa Creciendo Juntos para el fortalecimiento de las habilidades sociales en alumnos del tercer año de secundaria. El diseño de investigación fue cuasiexperimental. Los participantes fueron 44 adolescentes de tercer año, cuyas edades oscilan entre 14 y 17 años, de los cuales la mitad de sujetos formó parte del grupo experimental y la otra mitad formó parte del grupo de control. Se utilizó la Lista de chequeo de Habilidades Sociales de Arnold Goldstein, validado y adaptado en nuestro medio por Ambrosio, Tomas Rojas (1995), el mismo instrumento fue baremado a la población en estudio, por los autores de la investigación, usándose la fórmula estadística T. Se concluye que la aplicación del programa Creciendo Juntos, fortaleció los niveles de habilidades sociales básicas, habilidades sociales avanzadas, habilidades relacionadas con los sentimientos, habilidades alternativas a la agresión, habilidades para hacer frente al estrés y habilidades de planificación, habilidades para hacer frente al estrés, en los estudiantes del tercer año de educación de educación secundaria.

Ramirez y Samamé (2016), realizaron la investigación “Programa psicopedagogico para mejorar las habilidades sociales en el proceso enseñanza aprendizaje del área de comunicación en estudiantes del tercer grado de educacion secundaria de la I.E. Jesús Nazareno Cautivo Del Distrito De Monsefú, Provincia De Chiclayo”. El objetivo fue diseñar y aplicar un Programa Psicopedagógico de Habilidades Sociales. El diseño es cuasi

experimental de tipo explicativo, trabajàndose con una población muestral de 43 participantes, existiendo un grupo control y grupo experimental. La recolección de datos se realizó mediante la Escala de Habilidades Sociales de Elena Gismero (2000). En cuanto a las conclusiones, un 43.5% de los estudiantes que obtienen un nivel bajo de Habilidades Sociales en el pre test, luego de aplicar el programa, un 82.6% de los estudiantes obtiene un nivel alto de Habilidades Sociales tras el post test.

CAPÌTULO II. OBJETIVOS

2.1 General

Aplicar un programa cognitivo - conductual para mejorar las habilidades para la vida en adolescentes usuarios del CS José Quiñones Gonzales.

2.2 Específicos

Caracterizar epistemológicamente el proceso de desarrollo de habilidades para la vida y su dinámica.

Determinar las tendencias históricas del proceso de desarrollo de habilidades para la vida y su dinámica.

Diagnosticar el estado actual de la dinámica del proceso de desarrollo de habilidades para la vida en adolescentes usuarios del CS José Quiñones Gonzales.

Elaborar un programa cognitivo-conductual para mejorar las habilidades para la vida en adolescentes.

Evaluar los efectos de un programa cognitivo-conductual para mejorar las habilidades para la vida en adolescentes.

CAPÌTULO III. JUSTIFICACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

La realidad actual plantea a quienes trabajan con adolescentes en el ámbito de la salud, nuevas necesidades, prioridades y desafíos que llevan a pensar y reformular objetivos y prácticas de intervención que establezcan el cuidado y la promoción del desarrollo saludable de este grupo etáreo.

Es así que, esta investigación se hace conveniente y pertinente realizarla, con la finalidad de innovar estrategias en pro de un desarrollo saludable y de calidad de los adolescentes, ya que se observa a diario las condiciones de riesgo psicosocial a las que se enfrentan los adolescentes, y sobre todo aquellos que habitan en contextos de pobreza, vulnerabilidad y exclusión.

Así mismo, la presente investigación tiene relevancia social, puesto que las habilidades para la vida, eje temático de esta investigación, son fundamentales en la integración de los adolescentes, lo cual les permitirá el fortalecimiento de sus capacidades mediante la adquisición y práctica de destrezas psicosociales que les permitan aprender a procesar y reaccionar activamente a las influencias sociales y ambientales sobre el comportamiento, y de muchas otras formas a modelar y transformar las circunstancias de sus vidas.

En cuanto a su valor teórico, con la presente investigación, se pretende promover el conocimiento y por ende la práctica en cuanto a las habilidades para la vida en adolescentes, pudiéndose posteriormente generalizar los resultados a principios más amplios dentro de este grupo etáreo, así la información obtenida servirá para revisar, desarrollar y/ o corroborar las teorías inmersas en esta temática.

En cuanto a sus implicaciones prácticas, y reconociendo que vivimos una época de cambios vertiginosos, y que de la misma manera la adolescencia es un momento de gran trascendencia en el ciclo vital; esta investigación ayudará a resolver problemas palpables que actualmente constituyen un trayecto complejo para la sociedad; ya que está comprobado que aquellos adolescentes que muestran inconvenientes en relacionarse o en la aceptación por sus pares, tienden a presentar problemas a largo plazo vinculados con la deserción escolar, los comportamientos violentos, perturbaciones psicopatológicas en la vida adulta, como la ansiedad social, depresión, problemas de agresividad, conducta delictiva, drogadicción y alcoholismo.

Por lo tanto, la investigación se convierte en un abordaje trascendental para la resolución de una amplia gama de problemas en distintos escenarios en los cuales está involucrado y se desenvuelve el adolescente, como la familia, la escuela, los pares, y la sociedad en general.

He aquí, su utilidad metodológica, ya que si bien es cierto, diversos profesionales de la salud aplican programas, con la finalidad de poder incrementar las conductas habilidosas en los adolescentes; esta investigación resulta innovadora, al proponer y generar un programa cognitivo-conductual para mejorar las habilidades para la vida en adolescentes, lo cual posteriormente, proveerá de valiosa información sirviendo como base para futuras investigaciones orientadas en esta línea de intervención, y de esta forma fortalecer y ampliar los resultados hallados.

Así mismo se ampliará el conocimiento en mayor medida de esta variable en relación a otras diversas variables que emerjan de los resultados y que resulten significativas a ser relacionadas y estudiadas.

CAPÌTULO IV. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

4.1 Marco teórico

4.1.1. Proceso de desarrollo de habilidades para la vida

Castellano, G. (2013), refiere que el proceso de desarrollo de las habilidades para la vida es fundamental como práctica de protección en la salud; indiscutiblemente el desarrollo humano y las habilidades están relacionados con las necesidades que surgen en las personas en las diferentes etapas de la vida; es así que el presente estudio tiene como objeto de investigación el proceso de desarrollo de habilidades para la vida en adolescentes, caracterizándolo epistemológicamente y determinando sus tendencias históricas.

4.1.1.1. Adolescencia

Según la Organización Mundial de la Salud (OMS) (1995), la adolescencia es el período entre los 10 y 19 años, se puede definir como la época de la vida en la cual tiene lugar el empuje de crecimiento puberal y el desarrollo de las características sexuales, así como la adquisición de nuevas habilidades sociales, cognitivas y emocionales. Autoestima, autonomía, valores e identidad se van afirmando en este proceso

La adolescencia es un proceso en el cual los individuos pasan de un estado de niño a adulto joven, pero no se trata de un proceso uniforme, por esta razón, se pueden identificar tres periodos: la adolescencia temprana que va de los 10 a 13 años caracterizada por el desarrollo físico y que se conoce como pubertad, la adolescencia media que va de los 14 a 16 años, y se caracteriza por un

distanciamiento de la familia y la adolescencia tardía entre los 17 y 19 años en la que se termina de formar la identidad. (Peñaherrera, 1998 citado por Arias, 2013). Así mismo se logra el dominio de una amplia gama de nuevas potencialidades a nivel cognitivo, afectivo, conductual y social. (Onrubia, 2005 citado por Arias, 2013).

En ese sentido, los adolescentes adquieren capacidad de abstracción, un mejor razonamiento moral, habilidades metacognitivas, solución de problemas y estrategias de aprendizaje autorregulado (García-Mila & Martí, 2005 citado por Arias, 2013).

Por otro lado, si bien la adolescencia es un periodo crítico en la medida que se registran diversos cambios vitales, como dice Merani (1984), las modificaciones físicas no justifican una “revolución” a nivel psicológico, de modo que no todos los adolescentes asumen conductas de riesgo en esta etapa, sino aquellos que no estuvieron suficientemente preparados para afrontar las nuevas responsabilidades que tocan hondamente la vida del adolescente. (Arias, 2003 citado por Arias, 2013).

La crianza y la familia juegan un rol esencial en este proceso a través de la educación, por eso, Makarenko (1976), decía “es más fácil educar que reeducar”. En ese sentido, creemos que si se educa adecuadamente a los niños, se les forma hábitos productivos, y se les brinda la orientación y el ejemplo debidos, estarán mejor preparados para vivir la adolescencia como una etapa más de la vida, que sin duda tiene sus desazones muy propias, al igual que otras etapas (Arias, 2003 citado por Arias, 2013).

4.1.1.2. Habilidades para la vida

Cuando hablamos de Habilidad, estamos considerando la posesión o no de ciertas destrezas necesarias para cierto tipo de ejecución. Este término proviene del modelo psicológico de la modificación de conductas y se emplea para expresar que la competencia social no es un rasgo de personalidad, sino más bien un conjunto de respuestas específicas asociadas a determinadas clases de estímulos que son adquiridas mediante procesos de aprendizaje.

Por lo que, la presente investigación se encuentra enfocada en la mejora de Habilidades para la Vida, he aquí algunas de las definiciones más importantes que diversos autores le asignan:

> Las habilidades para la vida son un grupo de competencias psicosociales y habilidades interpersonales que ayudan a las personas a tomar decisiones bien informadas, comunicarse de manera efectiva y asertiva, y desarrollar destrezas para enfrentar situaciones y solucionar conflictos, contribuyendo a una vida saludable y productiva; contribuir a que los estudiantes y sus familias desarrollen y fortalezcan las destrezas psicosociales necesarias para la construcción de procesos personales, familiares y comunitarios, de convivencia pacífica y de resolución no violenta de los conflictos. (Mantilla, 2001, p.16)

> Las habilidades para la vida son aquellas que pueden aplicarse en el terreno de las acciones personales, en la interacción con las demás personas o en las acciones necesarias para transformar el entorno de tal manera que éste sea propicio para la salud y el bienestar. (OMS y UNICEF, 2002, p)

Según Organización Panamericana de la Salud (OPS) —otro organismo pionero de la propuesta— éstas son “un aspecto clave del desarrollo humano —tan importante para la supervivencia básica como el intelecto— es la adquisición de habilidades socio-cognitivas y emocionales para enfrentar problemas (Mangrulkar, Whitman & Poner, 2001, p. 6).

La Organización Mundial de la Salud (OMS) (1993) refiere que las habilidades para la vida son: “destrezas psicosociales que le facilitan a las personas enfrentarse con éxito a las exigencias y desafíos de la vida diaria” (p. 6).

4.1.1.2.1. Categorías de las habilidades para la vida

La propuesta inicial de la OMS consistió en proponer el grupo de diez habilidades, las que a partir de entonces se conocen como Habilidades para la Vida, las cuales son: (Melero, 2010, p. 7)

1. **Conocimiento de sí mismo(a)**

   Implica reconocer nuestro ser, carácter, fortalezas, debilidades, gustos y disgustos. Desarrollar un mayor conocimiento personal nos facilita reconocer los momentos de preocupación o tensión. A menudo, este conocimiento es un requisito de la comunicación efectiva, las relaciones interpersonales y la capacidad para desarrollar empatía hacia los demás.

2. **Empatía**

   Es la capacidad de «ponerse en los zapatos del otro» e imaginar cómo es la vida para esa persona, incluso en situaciones con las que no estamos familiarizados(as). La empatía nos ayuda a aceptar a las personas diferentes a nosotros y mejorar nuestras interacciones sociales. También nos ayuda a fomentar

comportamientos solidarios y de apoyo hacia las personas que necesitan cuidados, asistencia o aceptación, como los enfermos de SIDA, las personas con trastornos mentales o los desplazados por el conflicto interno, quienes con frecuencia son víctimas del estigma y ostracismo social.

3. **Comunicación efectiva**

Tiene que ver con la capacidad de expresarse, tanto verbal como gestualmente, en forma apropiada a la cultura y las situaciones. Un comportamiento asertivo implica un conjunto de pensamientos, sentimientos y acciones que ayudan a un niño o un adolescente a alcanzar sus objetivos personales de forma socialmente aceptable. La comunicación efectiva también se relaciona con nuestra capacidad de pedir consejo o ayuda en momentos de necesidad.

4. **Relaciones interpersonales**

Esta destreza ayuda a relacionarnos en forma positiva con las personas con quienes interactuamos, a tener la habilidad necesaria para iniciar y mantener relaciones amistosas que son importantes para nuestro bienestar mental y social, a conservar buenas relaciones con los miembros de la familia, una fuente importante de apoyo social, y a ser capaces de terminar relaciones de manera constructiva.

5. **Toma de decisiones**

Facilita manejar constructivamente las decisiones respecto a nuestras vidas y la de los demás, teniendo consecuencias para la salud y el bienestar, si los niños y adolescentes toman decisiones en forma activa acerca de sus estilos de vida, evaluando opciones y las consecuencias que éstas podrían tener en su propia vida y en el bienestar de las demás personas.

6. **Solución de problemas o conflictos**

Permite enfrentar de forma constructiva los problemas en la vida. Los problemas importantes que no se resuelven pueden convertirse en una fuente de malestar físico (trastornos psicosomáticos) y mental (ansiedad y depresión), y de problemas psicosociales adicionales (alcoholismo, consumo de sustancias psicoactivas). Otro aspecto de esta habilidad se relaciona con la solución de conflictos, orientada a la educación de niños, niñas, adolescentes y jóvenes en formas constructivas, creativas y pacíficas de resolver los pequeños y grandes conflictos cotidianos, como una forma de promover una cultura de la paz.

7. **Pensamiento creativo**

Consiste en la utilización de los procesos básicos de pensamiento para desarrollar o inventar ideas o productos novedosos, estéticos, o constructivos, relacionados con preceptos y conceptos, con énfasis en los aspectos del pensamiento que tienen que ver con la iniciativa y la razón. Contribuye en la toma de decisiones y en la solución de problemas, lo cual permite explorar las alternativas disponibles y las diferentes consecuencias de nuestras acciones u omisiones. Nos ayuda a ver más allá de nuestra experiencia directa, y aun cuando no exista un problema, o no se haya tomado una decisión, el pensamiento creativo nos ayuda a responder de manera adaptativa y flexible a las situaciones que se presentan en la vida cotidiana

8. **Pensamiento crítico**

Es la habilidad de analizar información y experiencias de manera objetiva. El pensamiento crítico contribuye a la salud y al desarrollo personal y social, al ayudarnos a reconocer y evaluar los factores que influyen en: nuestras actitudes y

comportamientos y los de los demás; la violencia; la injusticia y la falta de equidad social. La persona crítica hace preguntas y no acepta las cosas en forma crédula sin un análisis cuidadoso en términos de evidencia, razones y suposiciones. El niño, la niña o el adolescente crítico aprende a hacer una lectura más personal y objetiva de la publicidad y la información transmitida a través de los medios masivos de comunicación.

9. **Manejo de emociones y sentimientos**

   Ayuda a reconocer nuestros sentimientos y emociones y los de los demás, a ser conscientes de cómo influyen en nuestro comportamiento social, y a responder a ellos en forma apropiada.

10. **Manejo de tensiones o estrés**

    Facilita el reconocer las fuentes de estrés y sus efectos en nuestras vidas; desarrollar una mayor capacidad para responder a ellas y controlar el nivel de estrés; realizar acciones que reduzcan las fuentes de estrés, por ejemplo, haciendo cambios en nuestro entorno físico o en nuestro estilo de vida; y aprender a relajarnos de tal manera que las tensiones creadas por el estrés inevitable no nos generen problemas de salud.

Por otro lado, ´la Organización Panamericana de la Salud, basándose en investigaciones y en teorías del desarrollo humano, ha identificado tres categorías clave de habilidades para la vida: Habilidades sociales e interpersonales, Habilidades cognitivas y Habilidades para manejar emociones. (Mangrulkar et al., 2011)

4.1.1.2.2. Características de las Habilidades para la Vida

1. Son especificas para cada cultura. Cada habilidad está compuesta por uno o más elementos, cuya naturaleza está determinada por las normas y valores que definen lo que es un comportamiento apropiado en cada contexto social y cultural. A su vez, las normas y valores dependen de factores como el género, la edad y la condición social.

2. Son genéricas. Una misma habilidad tiene aplicación y es importante en el manejo de distintas situaciones cotidianas y de riesgo psicosocial comunes durante la niñez y la adolescencia.

3. No son exclusivas. No existen habilidades únicas o exclusivas para cada situación psicosocial o problema de salud, aunque algunas destrezas pueden ser más relevantes en ciertas situaciones que en otras. El comportamiento de las personas es en extremo complejo y en la práctica existe una relación muy estrecha, en ocasiones inseparable, entre las distintas habilidades para la vida.

4.1.1.2.3. Enfoques teóricos

Según Mangrulkar et al. (2011), existen teorías que dan fundamento a las Habilidades para la Vida, así tenemos:

Teoría del Desarrollo Infantil y Adolescente, se encarga de estudiar la continuidad como el cambio del comportamiento durante toda la vida (Baltes, 1987). La vida esta marcada por diversos hitos en el desarrollo; momentos notables, marcadores o de cambio, por ejemplo el ingreso al colegio, elegir pareja, jubilarse, etc. En cada etapa, la persona enfrenta tareas que debe dominar para obtener un desarrollo óptimo. Erick Erickson (1903-1994), su principal exponente, postula que enfrentamos un “dilema (o crisis) psicosocial” específico en cada etapa de vida. La resolución de cada dilema crea un nuevo equilibrio entre una persona y la sociedad.

Teoría del Aprendizaje Social, conocida como el Modelo Cognitivo de Aprendizaje Social (Bandura 1977), la cual sostiene que los niños y adolescentes, aprenden por observación, imitando lo que las personas adultas hacen, notando las consecuencias de las acciones, pero es la recompensa o castigo que recibe por emitir determinada conducta lo que hará que ésta se repita. Esta teoría, da el fundamento de porque las habilidades para la vida no pueden enseñarse por simple instrucción.

Teoría De La Conducta Problemática, esta teoría fue desarrollada por Richard Jessor, y reconoce que la conducta adolescente (incluyendo conductas de riesgo), no surge de una sola fuente, sino que es el producto de complejas interacciones entre los individuos y su entorno.

Teoría de la Influencia Social, basada en Bandura y en la teoría de la inoculación psicosocial (McGuire, 1964,1968). La influencia social, reconoce que los cambios en el comportamiento de una persona son inducidos por las acciones de otros. Cuando las personas interactúan, casi siempre afectan el comportamiento de los demás. Esta teoría, da lugar al desarrollo de habilidades sociales para la “resistencia de la presión de pares”.

Solución Cognitiva de Problema, este modelo de construcción de aptitudes de prevención primaria se basa en la teoría de que la enseñanza de habilidades interpersonales de solución cognitiva de problemas (EISCP) en niños a temprana edad puede reducir y prevenir conductas negativas e impulsivas. La investigación muestra diferentes niveles de habilidades interpersonales de pensamiento en niños que exhiben conductas sociales positivas , en contraposición con niños que exhiben conductas de alto riesgo en forma temprana (incluyendo conductas antisociales, incapacidad para enfrentarse a la frustración, y malas relaciones con los pares). Las habilidades se enfocan tanto en la capacidad de generar soluciones alternativas a un problema interpersonal, como a desarrollar el concepto de consecuencias de distintas conductas.

Teoría de las Inteligencias Múltiples, Howard Gardner, propuso la existencia de ocho inteligencias humanas: las lingüísticas, lógico matemáticas, musical, espacial, corporal, naturalista, interpersonal e intrapersonal. Sostiene que las personas nacemos con las mismas inteligencias pero que éstas se desarrollan en diferente grado, por tanto, cuando nos enfrentamos a un problema cada quien lo resuelve de forma diferente. Fundamenta la enseñanza de una gama más amplia de habilidades y la utilización de métodos de instrucción diferentes en los programas de HpV.

Daniel Goleman (1997), profundizó en este pensamiento. El define dos inteligencias: la intrapersonal (habilidad para comprender los propios sentimientos y motivaciones) y la interpersonal, (la habilidad para entender y discernir los sentimientos e intenciones de otros). Sostiene que saber cómo controlar las emociones es tan importante para tener éxito en la vida como lo es el intelecto.

Teoría de la Resiliencia y Riesgo, plantea la existencia de factores internos y externos que protegen y fortalecen a las personas contra condiciones adversas o de riesgo del entorno, tales como la pobreza, la precariedad y la violencia, que pueden resultar en conductas poco saludables. Las HpV promueven la resiliencia en niñas, niños, adolescentes y adultos, es decir, su capacidad de enfrentar la adversidad, forjando un comportamiento vital positivo.

Teoría de la Psicología Constructivista, Las teorías de Piaget y Vygotsky sugieren que un mecanismo clave en el desarrollo del niño es el conflicto cognitivo que surge en la interacción social. La contradicción surgida entre el conocimiento actual del niño y sus interacciones con otras personas, sobre todo con pares ligeramente mayores o más capacitados, obliga al niño a cuestionar sus creencias actuales, incorporar nueva información o experiencias y buscar nuevos niveles de comprensión. Vygotsky argumenta que “El

aprendizaje despierta una serie de procesos de desarrollo internos que sólo se ponen en marcha cuando el niño interactúa con personas de su entorno y con sus pares" (Vygotsky, 1978, pág. 90). El aprendizaje es visto como cultural y contextualmente específico, donde la separación del individuo de sus influencias sociales es algo imposible.

4.1.1.2.4. Cómo enseñar las habilidades para la vida

Todo programa efectivo de capacitación en habilidades para la vida procuran un contexto de aprendizaje "natural", es decir las condiciones en las que se enseñen las habilidades para la vida deben de ser semejantes a las condiciones normales en los que se suceden. Es decir, la enseñanza de las habilidades para la vida es eminentemente práctica.

En este sentido se hace necesario la instrumentalización de técnicas:

- El modelaje
- La observación
- Interacciones sociales

El aprendizaje efectivo de las habilidades sociales implica:

- Actuaciones
- Análisis de situaciones.
- Trabajo en grupos pequeños.
- Debates.
- Ensayos individuales.
- Mapeo de decisiones o árboles de problemas.
- Análisis de contenido literario.
- Ejercicios de relajación y desarrollo de confianza.
- Juegos.

La secuencia de la enseñanza de las habilidades para la vida sigue el siguiente orden:

- **Promover los conceptos de habilidades**
  - Define conceptos de habilidades
  - Genera ejemplos, tanto positivos como negativos
  - Alienta los ensayos verbales
  - Corrige las percepciones incorrectas
  -

- Promueve la adquisición y el desempeño de habilidades

  - Provee oportunidades para ensayo dirigido
  - Evalúa el desempeño
  - Provee retroalimentación y recomendaciones para realizar acciones de corrección

- Promueve el mantenimiento/la generalización de habilidades

  - Genera disposición para adquirir nuevas habilidades.
  - Provee oportunidades para ensayos autodirigidos.
  - Promueve la autoevaluación y el ajuste de habilidades.

4.1.2. Programa Cognitivo – Conductual

4.1.2.1. Programa

Es un conjunto organizado, coherente e integrado de actividades, servicios o procesos expresados en un conjunto de proyectos relacionados o coordinados entre sí y que son de similar naturaleza. (Ander-Egg & Aguilar, 2000, p. 3). Un programa corresponde a una totalidad sistemática y organizada de proyectos con un objetivo, una población específica y con un tiempo determinado, que se deriva inicialmente de un plan.

4.1.2.2. Terapia Cognitivo – Conductual

La terapia cognitivo - conductual es un término genérico, que se refiere a las terapias que incorporan tanto intervenciones cognitivas (intentos de disminuir conductas y emociones disfuncionales modificando las evaluaciones y los patrones de pensamientos del individuo) como intervenciones conductuales (intentos directos de disminuir las conductas y emociones disfuncionales modificando el comportamiento). Ambos tipos de intervenciones se basan en la suposición de que un aprendizaje anterior está produciendo actualmente consecuencias desadaptativas y que el propósito de la terapia consiste en reducir el malestar o la conducta no deseados desaprendiendo lo aprendido, o proporcionando experiencias del aprendizaje nuevas, mas adaptativas (Brewin,1996)

Así mismo, según Ruiz, Díaz y Villalobos (2012), con el objetivo de ofrecer una visión de los principios comunes a todas las orientaciones de la terapia cognitivo - conductual , refieren cuatro rasgos obvios y principales características:

4.1.2.2.1. Cuatro rasgos obvios de la desde un punto de vista fenomenológico

Primero. La TCC es un ámbito de intervención en salud que trabaja con respuestas físicas, emocionales, cognitivas y conductuales desadaptadas, de carácter aprendido. Estas respuestas se han practicado a lo largo de tanto tiempo que se han convertido en hábitos del repertorio comportamental del individuo. Sin embargo, los individuos no siempre conocen el carácter aprendido de sus hábitos y consideran que tienen poco o ningún control sobre ellos. La TCC considera que el individuo tiene responsabilidad en los procesos que le afectan y puede ejercer control sobre ellos.

Segundo. Al tratarse de un ámbito de mejora de la salud, la TCC cuenta con técnicas y programas específicos para diferentes problemas y trastornos, cuya aplicación cuenta con un tiempo limitado en comparación con otras psicoterapias a largo plazo.

Tercero. La TCC tiene en general una naturaleza educativa que puede ser más o menos explícita. La mayor parte de los procedimientos cuentan con módulos educativos, además de la conceptualización inicial del terapeuta sobre el problema y la lógica del tratamiento.

Cuarto. La TCC posee en esencia un carácter auto-evaluador a lo largo de todo el proceso con continua referencia a la metodología experimental y énfasis en la validación empírica de los tratamientos. Estas características son herederas de la adopción del conductismo metodológico como principal eje vertebrador de la TCC, y probablemente la seña de identidad más genuina de la TCC actual.

4.1.2.2.2. Características de la Terapia Cognitivo - Conductual

1. La TCC es una actividad terapéutica de carácter psicológico basada, sobre todo en sus inicios, en la psicología del aprendizaje. Actualmente parte de sus intervenciones están fundamentadas en la psicología científica, que pretende ser su punto de referencia.

2. Las técnicas y procedimientos utilizados en TCC cuentan en una buena parte con base científica o experimental, sin embargo, también una proporción de los procedimientos utilizados surgen de la experiencia clínica (reestructuración cognitiva, hipnosis, relajación, técnicas paradójicas, etc.).

3. El objeto del tratamiento es la conducta, y sus procesos subyacentes, en sus distintos niveles (condutual, cognitivo fisiológico y emocional), considerada como actividad susceptible de medición y evaluación (aunque sea indirectamente), en la que se incluyen tanto los aspectos manifiestos como los encubiertos.

4. La conducta se conceptualiza como básicamente aprendida, es decir, fruto de los diversos factores que han operado en la historia del sujeto, sin ignorar la influencia de factores biológicos o sociales. Sin embargo la referencia a los clásicos modelos de aprendizaje puede resultar restrictiva o insuficiente, aceptándose modelos causales multivariados desde los que se pueden establecerse intrincadas relaciones funcionales que superan el modelo tradicional E-O-R-C (Haynes, 1995).

5. El objetivo de la intervención es el cambio conductual, cognitivo y emocional modificando o eliminando la conducta

desadaptada y enseñando conductas adaptadas cuando éstas no se producen. Para ello, la intervención también puede dirigirse a modificar los procesos cognitivos que están a la base del comportamiento.

6. La TCC pone el énfasis en los determinantes actuales del comportamiento, no obstante, tiene en cuenta los factores históricos que explican el porqué se está dando la situación actual.

7. Desde el punto de vista metodológico se considera característica fundamental la utilización de la metodología experimental, o de forma más precisa, de un enfoque empírico que se aplica a lo largo de todo el proceso, en la evaluación y explicación de la conducta del sujeto, en el diseño de la intervención y en la valoración de sus resultados.

8. Hay una estrecha relación entre evaluación y tratamiento, que se extiende a lo largo de toda la intervención, dándose entre ambas una constante y mutua interdependencia, que hace difícil su distinción como fases diferentes. No obstante son numerosas las intervenciones que se plantean en la actualidad a partir de criterios diagnósticos tradicionales y mediante protocolos estandarizados de actuación. Este proceder es fruto del conocimiento que ha ido adquiriendo acerca de los factores implicados en la génesis y mantenimiento de algunos problemas del comportamiento, y en la eficacia que ciertas intervenciones estandarizadas han mostrado en el tratamiento de determinados cuadros psicopatológicos.

9. La TCC tiene especial interés en la evaluación de la eficacia de las intervenciones, aspecto que procede del enfoque empírico que tiñe todo lo referente a la evaluación y tratamiento. Dicha eficacia se establece experimentalmente valorando los cambios producidos en la conducta tratada, considerando cambios a corto y largo plazo, así como su generalización al ambiente habitual del sujeto.

10. El tratamiento conductual ha sido y es eminentemente activo. Implicando la realización de actividades por parte del interesado en su medio ambiente natural.

11. La relación terapéutica tiene en estos momentos un valor explícitamente reconocido, sobre todo en las nuevas terapias contextuales, dónde las contingencias que se desarrollan durante la propia situación terapéutica son consideradas un contexto de aprendizaje tan relevante como cualquier otro, al convertirlo en un entorno representativo del contexto habitual del sujeto.

Es así que, basándonos en el fundamento teórico – científico de la TCC, en la presente investigación un Programa Cognitivo – Conductual es definido como un conjunto organizado, coherente e integrado de actividades que incorpora tanto intervenciones cognitivas como intervenciones conductuales, con el propósito de reducir conductas no deseadas, desaprendiendo lo aprendido, o proporcionando experiencias del aprendizaje nuevas, más adaptativas.

4.1.2.2.3. Técnicas cognitivas – conductuales

A. Técnicas cognitivas

Estas técnicas no inciden directamente sobre la conducta sino en los procesos cognitivos y emocionales que subyacen en la misma. Si se modifican las creencias cognitivas erróneas, el participante podrá desplegar sus habilidades para la vida.

i. **Reestructuración cognitiva**: Consiste en un conjunto de estrategias que ayudan al participante a percibir e interpretar el mundo que le rodea de una manera más adaptada. Se intenta que el participante sea consciente de los errores y distorsiones cognitivas que comete para controlar sus auto verbalizaciones y pensamientos negativos.

ii. **Técnicas de relajación**: En la medida en que el participante sea capaz de reducir la ansiedad y, por tanto, controlar la activación fisiológica que la acompaña, estará en disposición de modificar sus pensamientos y de afrontar nuevas conductas. La relajación puede además ser muy útil para controlar respuestas asociadas a emociones negativas fuertes como la ira y la agresividad.

iii. **Entrenamiento en resolución de problemas interpersonales**: Esta técnica tiene como objetivo general el ayudar a solucionar problemas, a tomar decisiones y decisiones acertadas. Sus objetivos específicos abarcan, ayudar a las personas a reconocer un problema en el momento en que comienza a presentarse, inhibir la tendencia a responder a una situación problema de forma impulsiva, facilitar una amplia gama de posibles respuestas adecuadas a la situación y establecer un procedimiento para escoger la respuesta más adecuada al problema presentado. El resultado será una mayor eficacia para

hacer frente a los problemas así como una reducción de las posibles respuestas emocionales (como la ansiedad) asociadas a éstos.

B. Técnicas conductuales

Se utilizan técnicas para la instauración y fortalecimiento de conductas positivas que coadyuven a la integración de las habilidades para la vida.

i. Técnicas para implantar conductas

Se utiliza cuando esta conducta no se encuentra en el repertorio del participante.

a. Instrucción verbal: Consiste en explicar de manera clara y concisa aquellos comportamientos centrales que se busca enseñar. Implica la identificación de comportamientos durante la sesión, la importancia que tiene para la persona el dominio de determinada habilidad y el modo en que puede realizarse. Se proporciona al participante una descripción precisa de la conducta social habilidosa, como: “Mira a los ojos del interlocutor cuando hables”

b. Modelado e imitación: es el aprendizaje mediante la observación e imitación, consiste en una herramienta en la que se utiliza un modelo que ejecute conductas verbales y motoras exactas que se esperan del participante, mientras éste observa y escucha; para luego, dejar que el participante practique la conducta observada en el modelo. Este modelaje puede ser en vivo o por medio de filmaciones lo que se vendría siendo modelaje simbólico. Para el uso eficaz del modelamiento se deben seleccionar modelos competentes con estatus o prestigio, la complejidad de la conducta modelada debe ser apta para el nivel de comportamiento del participante, utilizar refuerzos positivos luego de emitir la conducta esperada.

c. Moldeamiento: es el reforzamiento sistemático e inmediato de aproximaciones a la conducta blanco (conducta que se desea instaurar) hasta que esta aparezca en el repertorio de conducta es decir se instale. Se debe especificar con precisión al participante, la conducta seleccionada para el moldeamiento, seleccionar reforzadores potentes y utilizarlos cada vez que la conducta del participante se aproxime a la deseada.

d. Ensayo conductual o "role playing": Consiste en la representación que realiza el participante de la habilidad o conducta a aprender; en un contexto simulado, controlado y estructurado, que le permite adquirir confianza y seguridad, reduciendo la posibilidad de fracaso para incorporar realmente las habilidades entrenadas a su repertorio y ponerlas en práctica en situaciones reales. La imitación de los comportamientos objetivo permiten a la persona ensayarlos sin experimentar las consecuencias aversivas que puede conllevar su falta de dominio. De esta manera, pueden repetirse y simularse aspectos relevantes del ambiente natural de la persona antes de ejecutarla en ese contexto real. Es importante que la persona practique las habilidades sociales más allá del simple conocimiento de lo que tendría que hacer. El participante efectúa prácticas de la conducta social habilidosa instruida y modelada; así: "Ahora vas a hablar mirando a los ojos a tu interlocutor del mismo modo como has visto que yo lo he hecho"; el sujeto ensaya la conducta social objetivo.

ii. Técnicas para mantener o incrementar conductas

Cuando queremos hacer énfasis en mantener o incrementar una conducta seleccionada denominada conducta blanco.

a. Reforzamiento positivo: Es una técnica de modificación conductual que tiene por objetivo moldear las habilidades que se están aprendiendo y conseguir su mantenimiento. Puede definirse como el proceso a través del cual las respuestas aumentan porque son seguidas por una recompensa o suceso favorable. En el caso de las habilidades para la vida, se trata de incrementar la frecuencia de una variedad de comportamientos deseables. En las sesiones se emplea el refuerzo social verbal en la forma de reconocimiento público y aprobación de las conductas adecuadas de los participantes. El terapeuta y otras personas refuerzan socialmente la realización adecuada de la conducta social ensayada por el participante.

b. Economía de fichas: Consiste en establecer un sistema de refuerzos diferido, mediante la utilización de fichas, para premiar las conductas que se desean establecer. Los participantes pueden ser recompensados con fichas que posteriormente serán intercambiadas por reforzadores materiales y/o sociales que, en un principio se han acordado con el grupo. El sistema de economía de fichas posee las siguientes ventajas: disminuye el número de reforzadores que se administran y las fichas entregadas inmediatamente después de la conducta esperada permiten llenar el espacio de tiempo entre la respuesta y la entrega del reforzador.

c. Retroalimentación o "feedback": Consiste en proporcionar a la persona información relacionada con la correcta ejecución, o no, de las habilidades-objetivo que ha ejecutado en el ensayo conductual previo, con la finalidad de modelarlas y conseguir, de manera progresiva, una mayor optimización de su nivel de ejecución. Es

importante que la retroalimentación se proporcione a la persona inmediatamente después de haber actuado en la práctica conductual para que, de esta manera, conozca lo que ha hecho correctamente, lo que necesita mejorar y lo que debería hacerse de otra forma. El facilitador informa sobre los aspectos no habilidosos de la ejecución del participante, por ejemplo: “El interlocutor ha valorado tu mirada fija como agresiva, vas a repetir la conducta que acabas de hacer, es decir, vas a volver a hablarle mirándole a los ojos, pero esta vez no lo mires tan fijamente”.

4.2 Marco conceptual

Adolescencia

Según la Organización Mundial de la Salud (OMS) (1995), la adolescencia es el período entre los 10 y 19 años, se puede definir como la época de la vida en la cual tiene lugar el empuje de crecimiento puberal y el desarrollo de las características sexuales, así como la adquisición de nuevas habilidades sociales, cognitivas y emocionales. Autoestima, autonomía, valores e identidad se van afirmando en este proceso

Comunicación efectiva o asertiva

Habilidad para expresarse de manera apropiada al contexto relacional y social en el que se vive

Conocimiento de sí mismo(a)

Reconocimiento de nuestra personalidad, características, idiosincrasia, fortalezas, debilidades, aspiraciones, expectativas.

Empatía

Capacidad para ponerse en el lugar de otra persona y desde esa posición captar sus sentimientos.

Habilidades para la Vida

Según la OMS (1993) refiere que las habilidades para la vida son: “destrezas psicosociales que le facilitan a las personas enfrentarse con éxito a las exigencias y desafíos de la vida diaria” (p. 6).

Manejo de emociones y sentimientos

Reconocimiento y gestión positiva de nuestro mundo emocional.

Manejo de tensiones o estrés

Capacidad para reconocer nuestras fuentes de tensión y actuar positivamente para su control.

Pensamiento creativo

Utilización de los procesos de pensamiento para buscar respuestas innovadoras a los diversos desafíos vitales.

Pensamiento crítico

Capacidad para analizar con objetividad experiencias e información, sin asumir pasivamente criterios ajenos.

Programa

Es un conjunto organizado, coherente e integrado de actividades, servicios o procesos expresados en un conjunto de proyectos relacionados o coordinados entre sí y que son de similar naturaleza. (Ander-Egg & Aguilar, 2000, p. 3).

Relaciones interpersonales

Competencia para interactuar positivamente con las demás personas.

Solución de problemas o conflictos

Destreza para afrontar constructivamente las exigencias de la vida cotidiana.

Terapia Cognitivo - Conductual

Se refiere a las terapias que incorporan tanto intervenciones cognitivas (intentos de disminuir conductas y emociones disfuncionales modificando las evaluaciones y los patrones de pensamientos del individuo) como intervenciones conductuales (intentos directos de disminuir las conductas y emociones disfuncionales modificando el comportamiento). Ambos tipos de intervenciones se basan en la suposición de que un aprendizaje anterior está produciendo actualmente consecuencias desadaptativas y que el propósito de la terapia consiste en reducir el malestar o la conducta no deseados desaprendiendo lo aprendido, o proporcionando experiencias del aprendizaje nuevas, mas adaptativas (Brewin,1996).

Toma de decisiones

Capacidad para construir racionalmente las decisiones cotidianas de nuestra vida.

CAPÌTULO V. METODOLOGÌA

5.1 Hipótesis

Si se aplica un programa cognitivo – conductual, que tenga en cuenta la intencionalidad formativa y su sistematización, entonces se contribuye a la mejora de las habilidades para la vida en adolescentes usuarios del CS José Quiñones Gonzales.

5.2 Variables

5.2.1 Definición conceptual

Variable independiente: Programa Cognitivo – Conductual

Variable dependiente: Habilidades para la Vida

5.2.2 Definiciòn operacional

“PROGRAMA COGNITIVO - CONDUCTUAL PARA MEJORAR LAS HABILIDADES PARA LA VIDA EN ADOLESCENTES USUARIOS DEL CS JOSE QUIÑONES GONZALES, CHICLAYO” – 2016

VARIABLE INDEPENDIENTE	DIMENSIÓN	INDICADORES	TECNICAS E INSTRUMENTOS	FUENTES DE VERIFICACION
Programa Cognitivo – Conductual Es un conjunto organizado, coherente e integrado de actividades que incorpora tanto intervenciones cognitivas como intervenciones conductuales, con el propósito de reducir conductas no deseadas, desaprendiendo lo aprendido, o proporcionando experiencias del aprendizaje nuevas, más adaptativas.	Cognitivo: Reestructuración cognitiva	Registro de pensamientos irracionales	MANUAL DE INTERVENCION REGISTRO CONDUCTUAL	ADOLESCENTES
		Veracidad de los pensamientos irracionales		
		Utilidad del pensamiento		
		Trascendencia del pensamiento		
		Experimentos conductuales		
		Pensamientos alternativos		
	Cognitivo: Técnicas de relajación	Ciclo tensión – relajación		
		Detección de partes tensas		
		Control mental		
	Cognitivo: Entrenamiento en resolución de problemas interpersonales	Identificación del problema		
		Evaluación del problema		
		Busqueda de soluciones		
		Aplicaciones prácticas		
	Conductual: Técnicas para implantar conductas	Instrucción verbal		
		Modelado e imitación		
		Moldeamiento		
		Ensayo conductual o “role playing”		
	Conductual: Técnicas para mantener o incrementar conductas	Reforzamiento positivo		
		Economía de fichas		
		Retroalimentación o “feedback		

VARIABLE DEPENDIENTE	DIMENSION	INDICADORES	TECNICAS E INSTRUMENTOS	FUENTES DE VERIFICACION
Habilidades para la Vida Según la OMS (1993) refiere que las habilidades para la vida son las destrezas psicosociales que le facilitan a las personas enfrentarse con éxito a las exigencias y desafíos de la vida diaria**.**	Conocimiento de sí mismo(a)	Reconocimiento de la personalidad, características, idiosincrasia, fortalezas, debilidades, aspiraciones, expectativas.	TEST DE HABILIDADES PARA LA VIDA	ADOLESCENTES
	Empatía	Capacidad para ponerse en el lugar de otra persona y desde esa posición captar sus sentimientos		
	Comunicación efectiva	Habilidad para expresarse de manera apropiada al contexto relacional y social en el que se vive		
	Relaciones interpersonales	Competencia para interactuar positivamente con las demás personas		
	Toma de decisiones	Capacidad para construir racionalmente las decisiones cotidianas de nuestra vida		
	Solución de problemas o conflictos	Destreza para afrontar constructivamente las exigencias de la vida cotidiana		
	Pensamiento creativo	Utilización de los procesos de pensamiento para buscar respuestas innovadoras a los diversos desafíos vitales		
	Pensamiento crítico	Capacidad para analizar con objetividad experiencias e información, sin asumir pasivamente criterios ajenos		
	Manejo de emociones y sentimientos	Reconocimiento y gestión positiva de nuestro mundo emocional		
	Manejo de tensiones o estrés	Capacidad para reconocer nuestras fuentes de tensión y actuar positivamente para su control		

5.3 Metodología

5.3.1 Tipo de estudio

El presente estudio corresponde a una investigación de Tipo Mixta, que se define como un conjunto de procesos sistemáticos, empíricos y críticos de investigación que implican la recolección y el análisis de datos cuantitativos y cualitativos, así como su integración y discusión conjunta, para realizar inferencias producto de toda la información obtenida y lograr un mayor entendimiento del fenómeno bajo estudio. (Hernández, Fernández & Baptista, 2010).

5.3.2 Diseño

El diseño de investigación es Cuasi Experimental. Este diseño incorpora la administración de pruebas a los grupos que componen el experimento. Los participantes se asignan al azar a los grupos, después a éstos se les aplica simultáneamente la pre prueba; un grupo recibe el tratamiento experimental y otro no (es el grupo control); por último, se les administra, también simultáneamente, una post prueba (Hernández, et al., 2010).

En la presente investigación la intervención o manipulación implica la aplicación de un estímulo experimental (Programa Cognitivo – Conductual que representa el cambio externo) capaz de producir un resultado (cambio interno); donde la investigadora modifica la variable independiente, observa, mide y registra el efecto sobre la variable dependiente (Habilidades para la Vida).

Siendo:

GE	**O1**	**X**	**O2**
GC	**O3**	**---**	**O4**

Dónde:

GE = Grupo Experimental
GC= Grupo Control
O1, O3 = Pre test al grupo experimental y al grupo control
O2, O4 = Post test al grupo experimental y al grupo control
X= Aplicación del estímulo al grupo experimental (Programa)
--- = Ausencia del estímulo

5.4 Población y muestra

Población:

En la presente investigación, la muestra estuvo constituida por una población muestral N = 50 adolescentes usuarios del CS José Quiñones Gonzales. Se opta por realizar una muestra censal considerando que es accesible, por economía de tiempo y recursos y el aspecto más importante es el tamaño de la población, lo cual está en concordancia con lo afirmado por Hernández, et al., (2010) en que no siempre en un estudio hay muestra.

Criterios de inclusión:

Adolescentes con edades entre 15 y 17 años.

Adolescentes afiliados al SIS del CS José Quiñones Gonzales.

Adolescentes que se presentan como pacientes continuadores en el servicio de Psicología.

Por lo tanto, se asumirá el total de la población en un muestro no probabilístico del tipo intencional o por conveniencia. Donde la elección de los elementos no depende de la probabilidad, sino de causas relacionadas con las características de la investigación y depende del proceso de toma de decisiones de la investigadora. (Hernández, et al., 2010).

Muestra:

MUESTRA INTENCIONAL O POR CONVENIENCIA	
Grupo Control	Grupo Experimental
25	25
Total: 50 adolescentes	

5.5 Método de investigaciòn

Según Hernández et al. (2010), el método de recolección de datos a emplear es el método cuantitativo, el cual se fundamenta en un análisis deductivo y lógico que busca formular preguntas de investigación e hipótesis para posteriormente probarlas.

Para Anastasi y Urbina (1998), la técnica es psicométrica, la cual se encarga de la medición en psicología. Medir es asignar un valor numérico a las características de las personas. Así, no se usa para medir personas en sí mismas sino sus diferentes aspectos psicológicos tales como conocimientos, habilidades o capacidades y personalidad.

5.6 Técnicas e instrumentos de recolección de datos

A. Métodos

Método de observación científica: Consiste en la percepción del objeto de investigación con objetivo consciente.

Método de la medición: La medición se desarrolla al relacionar los valores cuantitativos y cualitativos de las propiedades del objeto de estudio. Teniendo en cuenta los resultados del pre test y post test tanto del grupo experimental y control.

Método de análisis y la síntesis: Se establecen categorías, ordenamos, manipulamos y resumimos los datos para obtener respuestas a las preguntas de investigación. Mediante el análisis buscaremos organizar los datos a una forma inteligible e interpretable.

B. Técnicas

Observación: Es una técnica que consiste en observar atentamente el fenómeno, hecho o caso, tomar información y registrarla para su posterior análisis. La observación es un elemento fundamental de todo proceso investigativo; en ella se apoya el investigador para obtener el mayor número de datos.

Cuestionario: En el cuestionario se formula una serie de preguntas que permiten medir una o más variables en los encuestados. Posibilita observar los hechos a través de la valoración que hace de los mismos el encuestado o entrevistado, limitándose la investigación a las valoraciones subjetivas de éste.

C. Instrumentos

Guía de observación: Es un instrumento que recoge información de los sujetos que se investiga.

Cuestionario de preguntas: Como Instrumento se utilizará es Cuestionario de Habilidades para la Vida (HpV**)** con la cual se realizará la aplicación tanto del pre – test y post- test.

Hernández et al. (2010), describe que los instrumentos de recolección de datos deben reunir tres requisitos esenciales: la confiabilidad, referida al grado en que un instrumento produce resultados consistentes y coherentes; la validez, referida al grado en que un instrumento mide la variable que pretende medir y la objetividad, referida al grado en que el instrumento es permeable a los sesgos y tendencias del investigador que lo administra, califica e interpreta.

D. Métodos y procedimientos para la recolección de datos

A. Métodos

a. Técnicas de gabinete

Fichaje: Es un instrumento de información que sirve para recoger, comentar e interpretar la información relacionadas al marco teórico.

Resumen: Un resumen es una exposición abreviada en la que se identifican los elementos esenciales y relevantes del material estudiado y se dejan de lado los detalles complementarios.

b. Técnicas de campo

Guía de observación: Es un instrumento que recoge información de los sujetos que se investiga.

Cuestionario de preguntas: Como Instrumento se utilizó el Cuestionario de Habilidades para la Vida (HpV**)** con el cual se realizará la aplicación tanto del pre – test y post- test.

B. Procedimientos

Se envió solicitud de permiso al Centro de Salud donde se ejecutó el Proyecto de Investigación. Así mismo la solicitud especifica la aplicación de tests y además la aplicación del Programa Cognitivo - Condcutual.

Se realiza la selección del grupo control y del grupo experimental de forma aleatoria, siendo conformado el grupo control por 25 participantes y el grupo experimental por 25 participantes.

Se realiza la aplicación del Pre Test a los participantes tanto del grupo experimental y grupo control.

Se ejecuta el Programa Cognitivo – Conductual en el Grupo Experimental, el cual consta de 10 sesiones.

Cada sesión tiene una duración de dos (02) horas; siendo las sesiones semanales. Durante la semana se desarrolla sólo un taller.

Finalmente se realiza la aplicación del Post Test a los participantes tanto del grupo experimental y grupo control, para la obtención de resultados y posterior análisis y discusión, permitiendo la verificación de cuán efectivo fue el programa ejecutado.

5.7 Métodos de análisis de datos

En la presente investigación se utilizaron las siguientes pruebas estadísticas inferenciales con la finalidad de comprobar la existencia de significancia o no, siendo:

La prueba chi-cuadrado, prueba no paramétrica utilizada para medir la independiencia de las variabes en estudio.

La prueba t de Student, utilizada para muestras independientes y relacionadas que compara los resultados de una preprueba con los resultados de una posprueba en un contexto experimental. Utilizada en función del tamaño de la muestra n=50, donde n_1=25 corresponde al grupo control y n_2=25 corresponde al grupo experimental.

CAPÌTULO VI. LIMITACIONES DEL ESTUDIO

Considero las limitaciones mas saltantes de la presente investigación:

Escasos antecedentes locales sobre investigaciones realizadas con las variables de estudio. Lo que limita las discusiones de los resultados de la investigación.

La investigación cuenta con un tiempo limitado para el desarrollo de tesis.

CAPÌTULO VII. PRESENTACIÒN Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS

7.1 Descripción

Tabla 1

Distribución por género de los adolescentes atendidos en el CS José Quiñones Gonzales en los grupos experimental y control.

sexo	Grupo				Total	
	Experimental		Control			
	n	%	n	%	n	%
Femenino	10	40,0%	14	56,0%	24	48,0%
Masculino	15	60,0%	11	44,0%	26	52,0%
Total	25	100,0%	25	100,0%	50	100,0%

$\square^2 = 1.128$ gl = 1 $p > 0,05$

En la tabla 1 se observa que no se encontró diferencias significativas en la distribución por género en ambos grupos ($p > 0,05$), lo que garantiza una asignación equitativa en cuanto a género a cada uno de los grupos en estudio.
En cuanto a los adolescentes del sexo masculino, un 60% conformaron el grupo experimental y un 44% fueron asignados al grupo control.

Tabla 2

Edad promedio de los adolescentes atendidos en el CS José Quiñones Gonzales en los grupos experimental y control.

	Grupo	N	Media	Desviación estándar
edad	**Experimental**	25	15,56	,51
	Control	25	15,60	,50

		Prueba de Levene de igualdad de varianzas		prueba t para la igualdad de medias					
								95% de intervalo de confianza de la diferencia	
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Inferior	Superior
edad	Se asumen varianzas iguales	,299	,587	-,281	48	,780	-,04	-,33	,25
	No se asumen varianzas iguales			-,281	47,992	,780	-,04	-,33	,25

En la tabla 2 se observa que no se encontraron diferencias significativas en la edad promedio de los adolescentes asignados al grupo experimental y al grupo control (p>0,05).

La edad promedio de los adolescentes que conformaron el grupo experimental fue 15,56(0,51) años y la del grupo control fue 15,60(0,50) años.

Tabla 3

Dimensiones de habilidades para la vida durante el pre test de los adolescentes usuarios del CS José Quiñones Gonzales pertenecientes al grupo experimental y control.

Pre test	Grupo	n	Media	Desviación estándar
Autoconocimiento	Experimental	25	3,40	,50
	Control	25	3,44	,51
Empatía	Experimental	25	3,16	,37
	Control	25	3,28	,46
Comunicación asertiva	Experimental	25	3,20	,58
	Control	25	3,44	,65
Relaciones interpersonales	Experimental	25	3,48	,51
	Control	25	3,44	,58
Toma de decisiones	Experimental	25	3,40	,58
	Control	25	3,44	,51
Manejo de problemas y conflictos	Experimental	25	3,00	,58
	Control	25	3,28	,74
Pensamiento creativo	Experimental	25	3,40	,82
	Control	25	3,44	,65
Pensamiento crítico	Experimental	25	3,40	,65
	Control	25	3,16	,75
Manejo de emociones	Experimental	25	3,12	,33
	Control	25	3,04	,73
Manejo de tensiones y estrés	Experimental	25	3,16	,75
	Control	25	3,40	,58

En la tabla 3 se observa que no se encontraron diferencias significativas en cada una de las dimensiones del test de habilidades para la vida aplicados a los adolescentes atendidos en el Cs José Quiñones Gonzales asignados a los grupos experimental y control ($p>0,05$).

Pre test		Prueba de Levene de igualdad de varianzas		prueba t para la igualdad de medias					
								95% de intervalo de confianza de la diferencia	
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Inferior	Superior
Autoconocimiento	Se asumen varianzas iguales	,299	,587	-,281	48	,780	-,04	-,33	,25
	No se asumen varianzas iguales			-,281	47,992	,780	-,04	-,33	,25
Empatía	Se asumen varianzas iguales	4,285	,044	-1,014	48	,316	-,12	-,36	,12
	No se asumen varianzas iguales			-1,014	46,154	,316	-,12	-,36	,12
Comunicación asertiva	Se asumen varianzas iguales	1,528	,222	-1,380	48	,174	-,24	-,59	,11
	No se asumen varianzas iguales			-1,380	47,330	,174	-,24	-,59	,11
Relaciones interpersonales	Se asumen varianzas iguales	,937	,338	,258	48	,797	,04	-,27	,35
	No se asumen varianzas iguales			,258	47,162	,797	,04	-,27	,35
Toma de decisiones	Se asumen varianzas iguales	,664	,419	-,260	48	,796	-,04	-,35	,27
	No se asumen varianzas iguales			-,260	47,203	,796	-,04	-,35	,27
Manejo de problemas y conflictos	Se asumen varianzas iguales	6,988	,011	-1,495	48	,141	-,28	-,66	,10
	No se asumen varianzas iguales			-1,495	45,395	,142	-,28	-,66	,10
Pensamiento creativo	Se asumen varianzas iguales	,885	,351	-,192	48	,849	-,04	-,46	,38
	No se asumen varianzas iguales			-,192	45,721	,849	-,04	-,46	,38
Pensamiento crítico	Se asumen varianzas iguales	,007	,934	1,216	48	,230	,24	-,16	,64
	No se asumen varianzas iguales			1,216	47,027	,230	,24	-,16	,64
Manejo de emociones	Se asumen varianzas iguales	8,805	,005	,496	48	,622	,08	-,24	,40
	No se asumen varianzas iguales			,496	33,388	,623	,08	-,25	,41
Manejo de tensiones y estrés	Se asumen varianzas iguales	,044	,834	-1,272	48	,210	-,24	-,62	,14
	No se asumen varianzas iguales			-1,272	45,157	,210	-,24	-,62	,14

Tabla 4

Dimensiones de habilidades para la vida durante el post test de los adolescentes usuarios del CS José Quiñones Gonzales pertenecientes al grupo experimental y control.

Post test	Grupo	N	Media	Desviación estándar
Autoconocimiento	Experimental	25	4,04	,20
	Control	25	3,48	,51
Empatía	Experimental	25	3,92	,28
	Control	25	3,32	,48
Comunicación asertiva	Experimental	25	4,00	,50
	Control	25	3,52	,59
Relaciones interpersonales	Experimental	25	4,08	,28
	Control	25	3,60	,58
Toma de decisiones	Experimental	25	4,08	,49
	Control	25	3,52	,59
Manejo de problemas y conflictos	Experimental	25	3,80	,41
	Control	25	3,08	,49
Pensamiento creativo	Experimental	25	3,92	,49
	Control	25	3,20	,65
Pensamiento crítico	Experimental	25	3,96	,35
	Control	25	3,12	,60
Manejo de emociones	Experimental	25	3,80	,50
	Control	25	3,00	,50
Manejo de tensiones y estrés	Experimental	25	3,96	,45
	Control	25	3,52	,51

En la tabla 4 se encontraron diferencias altamente significativas en cada una de las dimensiones del test de habilidades para la vida aplicados a los adolescentes atendidos en el CS José Quiñones Gonzales asignados a los grupos experimental y control ($p<0,01$).

		Prueba de Levene de igualdad de varianzas		prueba t para la igualdad de medias					
								95% de intervalo de confianza de la diferencia	
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Inferior	Superior
Autoconocimiento	Se asumen varianzas iguales	130,151	,000	5,112	48	,000	,56	,33975	,78025
	No se asumen varianzas iguales			5,112	31,214	,000	,56	,33664	,78336
Empatía	Se asumen varianzas iguales	24,842	,000	5,447	48	,000	,60	,37853	,82147
	No se asumen varianzas iguales			5,447	38,569	,000	,60	,37712	,82288
Comunicación asertiva	Se asumen varianzas iguales	9,892	,003	3,116	48	,003	,48	,17025	,78975
	No se asumen varianzas iguales			3,116	46,841	,003	,48	,17005	,78995
Relaciones interpersonales	Se asumen varianzas iguales	37,362	,000	3,748	48	,000	,48	,22251	,73749
	No se asumen varianzas iguales			3,748	34,485	,001	,48	,21988	,74012
Toma de decisiones	Se asumen varianzas iguales	7,570	,008	3,656	48	,001	,56	,25199	,86801
	No se asumen varianzas iguales			3,656	46,645	,001	,56	,25176	,86824
Manejo de problemas y conflictos	Se asumen varianzas iguales	,077	,783	5,622	48	,000	,72	,46251	,97749
	No se asumen varianzas iguales			5,622	46,378	,000	,72	,46228	,97772
Pensamiento creativo	Se asumen varianzas iguales	2,082	,156	4,431	48	,000	,72	,39331	1,04669
	No se asumen varianzas iguales			4,431	44,903	,000	,72	,39273	1,04727
Pensamiento crítico	Se asumen varianzas iguales	6,619	,013	6,041	48	,000	,84	,56043	1,11957
	No se asumen varianzas iguales			6,041	38,717	,000	,84	,55869	1,12131
Manejo de emociones	Se asumen varianzas iguales	1,810	,185	5,657	48	,000	,80	,51565	1,08435
	No se asumen varianzas iguales			5,657	48,000	,000	,80	,51565	1,08435
Manejo de tensiones y estrés	Se asumen varianzas iguales	11,900	,001	3,220	48	,002	,44	,16529	,71471
	No se asumen varianzas iguales			3,220	47,381	,002	,44	,16520	,71480

Tabla 5

Evaluación de las dimensiones de habilidades para la vida en adolescentes usuarios del CS José Quiñones Gonzales pertenecientes al grupo control.

		Media	N	Desviación estándar
Par 1	Autoconocimiento pre	3,44	25	,51
	Autoconocimiento post	3,48	25	,51
Par 2	Empatía pre	3,28	25	,46
	Empatía post	3,32	25	,48
Par 3	Comunicación asertiva pre	3,44	25	,65
	Comunicación asertiva post	3,52	25	,59
Par 4	Relaciones interpersonales pre	3,44	25	,58
	Relaciones interpersonales post	3,60	25	,58
Par 5	Toma de decisiones pre	3,44	25	,51
	Toma de decisiones post	3,52	25	,59
Par 6	Manejo de problemas y conflictos pre	3,28	25	,74
	Manejo de problemas y conflictos post	3,08	25	,49
Par 7	Pensamiento creativo pre	3,44	25	,65
	Pensamiento creativo post	3,20	25	,65
Par 8	Pensamiento crìtico pre	3,16	25	,75
	Pensamiento crìtico post	3,12	25	,60
Par 9	Manejo de emociones pre	3,04	25	,73
	Manejo de emociones post	3,00	25	,50
Par 10	Manejo de tensiones y estrés post	3,40	25	,58
	Manejo de tensiones y estrés post	3,52	25	,51

En la tabla 5 no se encontraron diferencias significativas en cada una de las dimensiones del test de habilidades para la vida aplicados a los adolescentes atendidos en el Cs José Quiñones Gonzales asignados al grupo control durante el pre y pos test ($p>0,05$).

		Diferencias emparejadas						
				95% de intervalo de confianza de la diferencia				
		Media	Desviación estándar	Inferior	Superior	t	gl	Sig. (bilateral)
Par 1	Autoconocimiento pre - Autoconocimiento post	-,04	,68	-,32	,24	-,296	24	,770
Par 2	Empatía pre - Empatía post	-,04	,61	-,29	,21	-,327	24	,746
Par 3	Comunicación asertiva pre - Comunicación asertiva post	-,08	1,00	-,49	,33	-,401	24	,692
Par 4	Relaciones interpersonales pre - Relaciones interpersonales post	-,16	,69	-,44	,12	-1,163	24	,256
Par 5	Toma de decisiones pre - Toma de decisiones post	-,08	,81	-,42	,26	-,492	24	,627
Par 6	Manejo de problemas y conflictos pre - Manejo de problemas y conflictos post	,20	,87	-,16	,56	1,155	24	,260
Par 7	Pensamiento creativo pre - Pensamiento creativo post	,24	,97	-,16	,64	1,238	24	,228
Par 8	Pensamiento crítico pre - Pensamiento crítico post	,04	,93	-,35	,43	,214	24	,832
Par 9	Manejo de emociones pre - Manejo de emociones post	,04	,89	-,33	,41	,225	24	,824
Par 10	Manejo de tensiones y estrés post - Manejo de tensiones y estrés post	-,12	,73	-,42	,18	-,827	24	,417

Tabla 6

Eficacia de un programa para mejorar las dimensiones de habilidades para la vida en adolescentes usuarios del CS José Quiñones Gonzales pertenecientes al grupo experimental.

		Media	N	Desviación estándar
Par 1	Autoconocimiento pre	3,40	25	,50
	Autoconocimiento post	4,04	25	,20
Par 2	Empatía pre	3,16	25	,37
	Empatía post	3,92	25	,28
Par 3	Comunicación asertiva pre	3,20	25	,58
	Comunicación asertiva post	4,00	25	,50
Par 4	Relaciones interpersonales pre	3,48	25	,51
	Relaciones interpersonales post	4,08	25	,28
Par 5	Toma de decisiones pre	3,40	25	,58
	Toma de decisiones post	4,08	25	,49
Par 6	Manejo de problemas y conflictos pre	3,00	25	,58
	Manejo de problemas y conflictos post	3,80	25	,41
Par 7	Pensamiento creativo pre	3,40	25	,82
	Pensamiento creativo post	3,92	25	,49
Par 8	Pensamiento crìtico pre	3,40	25	,65
	Pensamiento crìtico post	3,96	25	,35
Par 9	Manejo de emociones pre	3,12	25	,33
	Manejo de emociones post	3,80	25	,50
Par 10	Manejo de tensiones y estrés post	3,16	25	,75
	Manejo de tensiones y estrés post	3,96	25	,45

En la tabla 6 se encontraron diferencias altamente significativas en cada una de las dimensiones del test de habilidades para la vida aplicados a los adolescentes atendidos en el Cs José Quiñones Gonzales asignados al grupo experimental durante el pre y pos test ($p<0,01$).

		Diferencias emparejadas						
				95% de intervalo de confianza de la diferencia				
		Media	Desviación estándar	Inferior	Superior	t	gl	Sig. (bilateral)
Par 1	Autoconocimiento pre - Autoconocimiento post	-,64	,49	-,84	-,44	-6,532	24	,000
Par 2	Empatía pre - Empatía post	-,76	,44	-,94	-,58	-8,718	24	,000
Par 3	Comunicación asertiva pre - Comunicación asertiva post	-,80	,50	-1,01	-,59	-8,000	24	,000
Par 4	Relaciones interpersonales pre - Relaciones interpersonales post	-,60	,50	-,81	-,39	-6,000	24	,000
Par 5	Toma de decisiones pre - Toma de decisiones post	-,68	,48	-,88	-,48	-7,141	24	,000
Par 6	Manejo de problemas y conflictos pre - Manejo de problemas y conflictos post	-,80	,50	-1,01	-,59	-8,000	24	,000
Par 7	Pensamiento creativo pre - Pensamiento creativo post	-,52	,59	-,76	-,28	-4,437	24	,000
Par 8	Pensamiento crítico pre - Pensamiento crítico post	-,56	,51	-,77	-,35	-5,527	24	,000
Par 9	Manejo de emociones pre - Manejo de emociones post	-,68	,48	-,88	-,48	-7,141	24	,000
Par 10	Manejo de tensiones y estrés post - Manejo de tensiones y estrés post	-,80	,76	-1,12	-,48	-5,237	24	,000

7.2 Discusión

El objetivo de la presente investigación es aplicar un programa cognitivo - conductual para mejorar las habilidades para la vida en adolescentes usuarios del CS José Quiñones Gonzales.

Habiéndose en primer lugar obtenido un nivel promedio en el pre test de habilidades para la vida aplicado a los grupos control y experimental de las y los adolescentes; se evidencia mediante las dificultades en el reconocimiento de su personalidad; dificultad al ponerse en el lugar de otra persona; dificultad para expresarse de manera apropiada; dificultad para interactuar positivamente con las demás personas; dificultad para tomar decisiones; dificultad para afrontar las exigencias de la vida cotidiana; dificultad al buscar respuestas innovadoras a los diversos desafíos vitales; dificultad en la capacidad para analizar con objetividad experiencias; dificultad en el reconocimiento de sus emociones y dificultad para afrontar las tensiones.

Dichos resultados se relacionan con lo que menciona Verdugo (como se citó en Rodes, Monera y Pastor, 2010) en que no todos los comportamientos son los más adecuados en los adolescentes; en muchas ocasiones se presenta la dificultad al expresar pensamientos y emociones, dificultad al pedir un favor, al ir solos a realizar actividades sencillas, al resolver situaciones con las amistades o con la familia, o puede ocurrir que no haya amigos con quien compartir, etc. Todas estas dificultades subyacen a la carencia de habilidades que conllevan a un inadecuado comportamiento por parte de los adolescentes.

Así mismo, Merani (1984), refiere que si bien la adolescencia es un periodo crítico en la medida que se registran diversos cambios vitales, las modificaciones físicas no justifican una revolución a nivel psicológico, de modo que no todos los adolescentes asumen conductas de riesgo en esta etapa, sino aquellos que no estuvieron suficientemente preparados para afrontar las nuevas responsabilidades que tocan hondamente la vida del adolescente (Arias, 2003 citado por Arias, 2013).

Por lo que, se hace necesario intervenir para la mejora de las habilidades para la vida de las y los adolescentes, siendo estas definidas por la Organización Mundial de la Salud (OMS) (1993) como "destrezas psicosociales que le facilitan a las personas enfrentarse con éxito a las exigencias y desafíos de la vida diaria" (p. 6).

Así se determina el elaborarse un programa cognitivo - conductual, el cual es definido como un conjunto organizado, coherente e integrado de actividades que incorpora tanto intervenciones cognitivas como intervenciones conductuales, con el propósito de reducir conductas no deseadas, desaprendiendo lo aprendido, o proporcionando experiencias del aprendizaje nuevas, mas adaptativas.

El fundamento de la elaboración del programa se corrobora con Ruiz, Díaz y Villalobos (2012), al mencionar en el segundo rasgo obvio de la TCC, que al tratarse de un ámbito de mejora de la salud, la TCC cuenta con técnicas y programas específicos para diferentes problemas y trastornos, cuya aplicación cuenta con un tiempo limitado. Así mismo, en el tercer rasgo obvio de la TCC, refiere que esta tiene una naturaleza educativa que puede ser más o menos explícita, donde la mayor parte de los procedimientos cuentan con

módulos educativos, además de la conceptualización inicial del terapeuta sobre el problema y la lógica del tratamiento.

Por lo tanto, al aplicarse del programa cognitivo – conductual, es donde se evidencia que sí existen diferencias altamente significativas en cada una de las dimensiones del test de habilidades para la vida aplicados en el pre y post test a los adolescentes atendidos en el CS José Quiñones Gonzales asignados a los grupos experimental y control.

Nuestro resultado se corrobora con lo encontrado por Alcarazo y Tafur (2013), quienes determinaron los efectos del programa Creciendo Juntos para el fortalecimiento de las habilidades sociales en alumnos del tercer año de secundaria, llegando a las conclusiones que después de haber aplicado el programa, se observa una diferencia significativa en las habilidades sociales, por lo tanto la aplicación fortaleció los niveles de habilidades sociales básicas, habilidades sociales avanzadas, habilidades relacionadas con los sentimientos, habilidades alternativas a la agresión, habilidades para hacer frente al estrés y habilidades de planificación, habilidades para hacer frente al estrés, en los estudiantes del tercer año de educación de educación secundaria.

Hallazgo que coincide además con Ramirez y Samamé (2016), quienes diseñaron y aplicaron un Programa Psicopedagógico de Habilidades Sociales. En cuanto a las conclusiones, un 43.5% de los estudiantes que obtienen un nivel bajo de Habilidades Sociales en el pre test, luego de aplicar el programa, un 82.6% de los estudiantes obtiene un nivel alto de Habilidades Sociales tras el post test.

Lo cual a la vez, tiene relación con Ruiz, Díaz y Villalobos (2012), al mencionar en el primer rasgo obvio de la TCC, que esta es

un ámbito de intervención en salud que trabaja con respuestas físicas, emocionales, cognitivas y conductuales desadaptadas, de carácter aprendido. Estas respuestas se han practicado a lo largo del tiempo que se han convertido en hábitos del repertorio comportamental del individuo y consideran que tienen poco o ningún control sobre ellos y la TCC considera que el individuo tiene responsabilidad en los procesos que le afectan y puede ejercer control sobre ellos.

Por lo que, en la presente investigación se aprecia que las y los adolescentes del grupo experimental mostraron responsabilidad en su proceso de desarrollo de habilidades para la vida ejerciendo control para la mejora de estas.

Y conociendo que una característica de la TCC es el especial interés en la evaluación de la eficacia de las intervenciones, donde dicha eficacia se establece experimentalmente valorando los cambios producidos en la conducta tratada, considerando cambios a corto y largo plazo, así como su generalización al ambiente habitual del sujeto (Ruiz, Díaz y Villalobos, 2012). Es que, al evaluarse los efectos del programa cognitivo - conductual en adolescentes usuarios del CS José Quiñones Gonzales, se obtuvo un significativo salto cualitativo en estas dimensiones que integra la variable en estudio, todo lo cual ofreció una importancia significativa al programa como aporte que genera un cambio en los niveles de habilidades para la vida dentro de la esfera psicológica cognitiva conductual.

Por lo tanto, al haber obtenido un nivel alto en el post test de habilidades para la vida aplicado al grupo experimental de las y los adolescentes, en comparación al nivel promedio obtenido en el pre test; se cumple con el objetivo de la intervención, el cual es el cambio conductual, cognitivo y emocional, modificando o eliminando la conducta desadaptada y enseñando conductas adaptadas cuando

éstas no se producen. Ya que la conducta se conceptualiza como básicamente aprendida, es decir, fruto de los diversos factores que han operado en la historia del sujeto, sin ignorar la influencia de factores biológicos o sociales.

El cambio de nivel promedio a nivel alto de las habilidades para la vida se vincula con las teorías que dan cuerpo a este proceso de desarrollo, y tomando la Teoría de Psicología Constructivista de Vygotsky, menciona que el proceso de aprendizaje ocurre a través de la interacción social en el aprendizaje de los pares, clase, familia, grupos cooperativos o situaciones de discusión abierta.

De igual manera, con la Teoría de la Conducta Problemática, desarrollada por Richard Jessor, quien reconoce que la conducta adolescente, incluyendo conductas de riesgo, no surge de una sola fuente, sino que es el producto de complejas interacciones entre los individuos y su entorno. Así mismo, en la Teoría de la Influencia Social, McGuire, reconoce que los cambios en el comportamiento de una persona son inducidos por las acciones de otros, es decir, cuando las personas interactúan, casi siempre afectan el comportamiento de los demás.

Para seguir logrando mejoras en esta población, es necesario que se siga desarrollando programas de habilidades para la vida, abordando tanto las habilidades sociales, cognitivas y emocionales, a fin de notar mayores cambios significativos en las habilidades estudiadas, lo cual concuerda con la Teoría del Aprendizaje Social de Bandura, quien refiere que la enseñanza de habilidades para la vida requiere copiar los procesos naturales por los cuales los adolescentes aprenden conductas (modelos, observación, interacción social). Sabiendo que es importante comprender la conducta adolescente a la luz de los cambios neurobiológicos que experimentan y de esta forma

favorecer condiciones nutricias, alimentarias y afectivas que favorezcan un desarrollo cerebral sano. Así como promover un entorno familiar y comunitario protector para que el proceso de desarrollo neuronal que culmina recién entre los 20 a 21 se realice en las mejores condiciones posibles.

Permitiéndose en el adolescente a la vez el seguir poniendo en práctica dichas habilidades, ya que según la Teoría del desarrollo del niño y del adolescente, el contexto social más amplio de la adolescencia temprana y media provee situaciones variadas, en las cuales se pueden practicar habilidades nuevas con pares y otros individuos fuera de la familia.

7.3 Construcción del aporte práctico

“PROGRAMA COGNITIVO - CONDUCTUAL PARA MEJORAR LAS HABILIDADES PARA LA VIDA EN ADOLESCENTES USUARIOS DEL CS JOSÉ QUIÑONES GONZALES, CHICLAYO”- 2016

7.3.1. Introducción

El programa cognitivo-conductual para mejorar las habilidades para la vida en adolescentes usuarios del CS Jose Quiñones Gonzales, Chiclayo; emerge ante la realidad actual que plantea a quienes trabajan con adolescentes en el ámbito de la salud, nuevas necesidades, prioridades y desafíos que llevan a pensar y reformular objetivos y prácticas de intervención que establezcan el cuidado y la promoción del desarrollo saludable de este grupo etáreo.

En el caso de los recursos psicológicos para el desarrollo adolescente, una de las variables más destacadas son las habilidades para la vida, las cuales se producen generalmente en contextos interpersonales, gracias a la interacción con los demás; ya que a lo largo de la vida del adolescente serán muchas las personas significativas que influyan en dicho desarrollo; resaltando la influencia que tienen los pares en el desarrollo social, así como las primeras relaciones parentales y los apegos establecidos con los padres o cuidadores.

La importancia de desarrollar eficientemente estas habilidades en el adolescente radica en el hecho, que está probado que la falta de éstas, repercute de diferentes maneras en la persona, trayendo como consecuencias la timidez, aislamiento, ansiedad, inseguridad, baja autoestima, depresión, problemas de agresividad, rezago y deserción escolar, conducta delictiva, drogadicción, alcoholismo, etc.

Por lo tanto, el programa planteado es integrador, en el cual para su estructuración y elaboración se toma como base los fundamentos teóricos existentes y la experiencia en la elaboración y ejecución de estrategias y/o enfoques que fortalezcan el desarrollo del adolescente.

7.3.2. Fundamentación de un programa cognitivo-conductual para mejorar las habilidades para la vida en adolescentes usuarios del CS José Quiñones Gonzales, Chiclayo.

Teoría del aprendizaje social de Bandura, la cual sostiene que los niños, aprenden por observación, imitando lo que las personas adultas hacen, notando las consecuencias de las acciones, pero es la recompensa o castigo que recibe por emitir determinada conducta lo que hará que ésta se repita. Esta teoría, da el fundamento de porque las habilidades para la vida no pueden enseñarse por simple instrucción.

Teoría de la influencia social, basada en Bandura y en la teoría de la inoculación psicosocial (McGuire, 1964,1968), la cual reconoce que los cambios en el comportamiento de una persona son inducidos por las acciones de otros. Cuando las personas interactúan, casi siempre afectan el comportamiento de los demás. Esta teoría, da lugar al desarrollo de habilidades sociales para la “resistencia de la presión de pares”.

Teoría de las inteligencias múltiples, de Howard Gardner, propuso la existencia de ocho inteligencias humanas: las lingüísticas, lógico matemáticas, musical, espacial, corporal, naturalista, interpersonal e intrapersonal. Esta sostiene que las personas nacemos con las mismas inteligencias pero que éstas se desarrollan en diferente grado, por tanto, cuando nos enfrentamos a un problema cada quien lo resuelve de forma diferente.

Teoría de la resiliencia y riesgo, plantea la existencia de factores internos y externos que protegen y fortalecen a las personas contra condiciones adversas y contribuyen lograr estabilidad y productividad aún en las peores condiciones.

7.3.3. Estructura de un programa cognitivo-conductual para mejorar las habilidades para la vida en adolescentes usuarios del CS José Quiñones Gonzales, Chiclayo.

El programa está estructurado en cinco etapas:

I. La etapa I:Diagnóstico
II. La etapa II: Objetivo General
III. La etapa III: Planeación Estratégica
    a. Planificación de recursos y métodos para viabilizar la ejecución de la dinámica
    b. Ejecución de la dinámica
IV. La etapa IV: Instrumentación
V. Etapa V: Criterios de Evaluación

7.3.1. Etapa I: Diagnóstico

El programa cognitivo-conductual para mejorar las habilidades para la vida en adolescentes usuarios del CS José Quiñones Gonzales, Chiclayo, 2016; parte de la realización de un diagnóstico encaminado a la determinación de las necesidades encontradas.

Este diagnóstico sustenta además las otras etapas del programa, teniendo en cuenta que constituye un punto de partida para el establecimiento de la lógica de la dinámica del proceso de formación investigativa para el desarrollo de la competencia investigativa.

Así mismo, se indica el estado real del objeto y evidencia el problema en torno al cual gira y se desarrolla el programa.

Es así que, al aplicar el Pre Test de Habilidades para la Vida a las y los adolescentes usuarios del Centro de Salud José Quiñones Gonzales en el servicio psicológico, se evidencia las siguientes dificultades: En el reconocimiento de su personalidad, al ponerse en el lugar de otra persona, para expresarse de manera apropiada, para interactuar positivamente con las demás personas, para tomar decisiones, para afrontar las exigencias de la vida cotidiana, al buscar respuestas innovadoras a los diversos desafíos vitales, en la capacidad para analizar con objetividad experiencias, en el reconocimiento de sus emociones, para afrontar las tensiones.

Frente a lo mencionado en esta etapa, se desarrollaran las siguientes acciones:

- Caracterizar a las y los adolescentes en cuanto al desarrollo de habilidades intrapersonales alcanzadas por estos en el proceso de desarrollo de habilidades para la vida.
- Caracterizar a las y los adolescentes en cuanto al desarrollo de habilidades sociales e interpersonales alcanzadas por estos en el proceso de desarrollo de habilidades para la vida.
- Caracterizar a las y los adolescentes en cuanto al desarrollo de habilidades cognitivas alcanzadas por estos en el proceso de desarrollo de habilidades para la vida.
- Caracterizar a las y los adolescentes en cuanto al desarrollo de habilidades para manejar emociones alcanzadas por estos en el proceso de desarrollo de habilidades para la vida.
- Identificar los aspectos que inciden en la deficiencia de la apropiación de las habilidades para la vida en las y los adolescentes.
- Aplicar en la solución de problemas vinculados a la adquisición de habilidades dentro del proceso de desarrollo de habilidades para la vida.

7.3.2. Etapa II: Objetivo General

Contribuir mediante el programa cognitivo – conductual a la mejora de las habilidades para la vida en adolescentes usuarios del C.S. José Quiñones Gonzales, Chiclayo, 2016

7.3.3. Etapa III: Planeación estratégica

Se pretende el fortalecimiento de las y los adolescentes mediante la adquisición y práctica de destrezas psicosociales que les permiten aprender a procesar y reaccionar activamente a las influencias sociales y ambientales sobre el comportamiento, y de muchas otras formas a modelar y transformar las circunstancias de sus vidas.

Por lo que al generar este programa innovador para la mejora de habilidades para la vida de las y los adolescentes se estimula un adecuado clima en los escenarios donde se desenvuelve, como la familia, escuela y la sociedad.

a. Planificación de recursos y métodos para viabilizar la ejecución de la dinámica

El programa cognitivo – conductual se desarrolla a través de 04 fases, el cual está constituido por objetivos y acciones:

FASES	SESIONES	RESPONSABLE
FASE 1	**I. Habilidades intrapersonales**	Psicóloga Lizet Ascoy Díaz
	Objetivo: Fortalecer las habilidades intrapersonales en las y los adolescentes que les permita desarrollar su autoconocimiento.	
	Acciones: Sesión 1 Conocimiento de sí mismo (a)	
FASE 2	**II. Habilidades sociales e interpersonales**	Psicóloga Lizet Ascoy Díaz
	Objetivo: Fortalecer las habilidades sociales en las y los adolescentes que les permita una mejor interrelación en la familia, la escuela y en la comunidad.	
	Acciones: Sesión 2 Empatía Sesión 3 Comunicación efectiva Sesión 4 Relaciones interpersonales	
FASE 3	**III. Habilidades cognitivas**	Psicóloga Lizet Ascoy Díaz
	Objetivo: Fortalecer las habilidades cognitivas en las y los adolescentes que les permita lograr un aprendizaje funcional con mayor facilidad, conciencia y responsabilidad de su formación académica así como de su propia vida.	
	Acciones: Sesión 5 Toma de decisiones Sesión 6 Solución de problemas o conflictos Sesión 7 Pensamiento creativo Sesión 8 Pensamiento crítico	
FASE 4	**IV. Habilidades para manejar emociones**	Psicóloga Lizet Ascoy Díaz
	Objetivo: Fortalecer las habilidades emocionales en las y los adolescentes, que les permita mejorar su motivación, relaciones personales y bienestar tanto físico como psicológico.	
	Acciones: Sesión 9 Manejo de emociones y sentimientos Sesión 10 Manejo de tensiones o estrés	

b. Ejecución de la dinámica

Este aspecto está referido al funcionamiento del programa cognitivo-conductual que contribuye a la mejora de habilidades para la vida en adolescentes usuarios del Centro de Salud José Quiñones Gonzales.

La ejecución se llevará a cabo mediante técnicas de animación sociocultural y técnicas de control del entorno de aprendizaje:

Técnicas de animación sociocultural: Son el conjunto de prácticas sociales que tiene como finalidad estimular la iniciativa y la participación de las personas involucradas en el proceso de su propio desarrollo y en la dinámica global de la vida social en que están integradas, siendo las y los adolescentes los participantes beneficiados en la ejecución de dicha estrategia.

Técnicas de control del entorno de aprendizaje: Las características del ambiente son importantes para el aprendizaje, entrenamiento y mantenimiento de las conductas sociales, por ello su control resulta imprescindible durante esta fase.

a. Clima de relación: La estrategia de desarrollo de habilidades para la vida en las y los adolescentes se realiza en un contexto acogedor en el que todos los participantes se sientan respetados, apoyados y aceptados.

b. Actividades colaborativas: La estrategia de desarrollo de habilidades para la vida en las y los adolescentes se realiza mediante dinámicas de grupo, actividades que impliquen la distribución de funciones y responsabilidades y la necesidad de lograr el consenso grupal ayudando a poner en práctica numerosas habilidades de relación.

c. Contexto facilitador y reforzante: La estrategia de desarrollo de habilidades para la vida en las y los adolescentes en un contexto en el que dichas habili0dades sean valoradas y premiadas favorecerá en los participantes el interés por adquirir y poner práctica las mismas.

7.3.4. La etapa IV: Instrumentación

Esta etapa requiere de la identificación de responsables, así como de la inserción de las principales acciones que intervienen en la adquisición de habilidades para la vida en adolescentes.

DIAGNÓSTICO	PRE TEST	PRODUCTO	PLAZO A EJECUTAR	RESPONSABLE	PARTICIPANTE
Pre Test	Evaluación diagnóstica a las y los adolescentes usuarios del centro de salud.	Resultados de PreTest de Habilidades para la Vida	Noviembre	Psicóloga Lizet Ascoy Díaz	Adolescentes

PLANEACIÓN ESTRATÉGICA	FASES	PRODUCTO	PLAZO A EJECUTAR	RESPONSABLE	PARTICIPANTE
FASE 1	**I.Habilidades intrapersonales** Sesión 1 Conocimiento de sí mismo (a)	Manual de Habilidades para la Vida	Diciembre	Psicóloga Lizet Ascoy Díaz	Adolescentes
FASE 2	**II.Habilidades sociales e interpersonales** Sesión 2 Empatía Sesión 3 Comunicación efectiva Sesión 4 Relaciones interpersonales		Diciembre	Psicóloga Lizet Ascoy Díaz	Adolescentes con edades entre 15 y 17 años.

FASE 3	**III.Habilidades cognitivas** Sesión 5 Toma de decisiones Sesión 6 Solución de problemas o conflictos Sesión 7 Pensamiento creativo Sesión 8 Pensamiento crítico		Enero	Psicóloga Lizet Ascoy Díaz	Adolescentes afiliados al SIS del CS José Quiñones Gonzales.
Fase 4	**V.Habilidades para manejar emociones** Sesión 9 Manejo de emociones y sentimientos Sesión 10 Manejo de tensiones o estrés		Febrero	Psicóloga Lizet Ascoy Díaz	Adolescentes que se presentan como pacientes continuadores en el servicio de Psicología.

EVALUACIÓN	POST TEST	PRODUCTO	PLAZO A EJECUTAR	RESPONSABLE	PARTICIPANTE
Post Test	Evaluación posterior a la ejecución del programa en las y los adolescentes usuarios del centro de salud.	Resultados de Post Test de Habilidades para la Vida	Febrero	Psicóloga Lizet Ascoy Díaz	Adolescentes

7.3.5. Etapa V: Criterios de Evaluación

Se procede a una evaluación integral de todas las etapas como un todo único, evidenciando las deficiencias detectadas para su erradicación, mediante nuevas sugerencias a modo correctivo.

La implementación del programa cognitivo - conductual para mejorar las habilidades para la vida en adolescentes usuarios del Centro de Salud José Quiñones Gonzales, será evaluada considerándose lo siguiente:

- **Resultados esperados desde el órgano directivo del centro de salud:**

  - ✓ La investigadora y director del centro de salud se reúnen 3 veces durante tres meses (diciembre 2016 – enero – febrero 2017) para evaluar el avance de las acciones previstas en el programa cognitivo - conductual para mejorar las habilidades para la vida en adolescentes usuarios del Centro de Salud José Quiñones Gonzales, quedando evidenciada mediante un acta.

- **Resultados esperados desde el servicio de psicología:**

  - ✓ La investigadora y la encargada del servicio de psicología se reúnen 5 veces durante tres meses (diciembre 2016 – enero – febrero 2017) para evaluar el avance de las acciones previstas en el programa cognitivo - conductual para mejorar las habilidades para la vida en adolescentes usuarios del Centro de Salud José Quiñones Gonzales, quedando evidenciada mediante un acta.
  - ✓ El manual del programa entregado y revisado por encargada del servicio de psicología.
  - ✓ Una historia clínica de cada adolescente, con información sobre la asistencia y acompañamiento realizado durante la ejecución del programa.
  - ✓ El servicio psicológico será encargado de aplicar en las y los adolescentes el Post Test de Habilidades para la Vida, de esta manera los resultados se contrastarán con los obtenidos en el Pre Test, antes de la ejecución del programa implementado.

Al finalizar la evaluación del programa cognitivo - conductual, existe una mejora de las habilidades para la vida en adolescentes usuarios del C.S. José Quiñones Gonzales

CAPÌTULO VIII. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

8.1. CONCLUSIONES

- Al caracterizar epistemológicamente el proceso de desarrollo de habilidades para la vida y su dinámica, se aprecia que es indispensable sistematizar las diferentes conceptualizaciones y teorías que se relacionan desde este ámbito y que ha aportado experiencias prácticas de los autores consultados.

- Al determinar las tendencias históricas del proceso de desarrollo de habilidades para la vida y dinámica, se contribuyó a orientar el trabajo en las más actuales teorías y formas dinámicas estructurales que son utilizadas internacional y nacionalmente apoyando a la toma de decisiones sobre qué pautas psicológicas a seguir en este tipo de estudio y que incluyan las invariantes del desarrollo de las habilidades para la vida.

- El diagnóstico del estado actual de la dinámica del proceso de desarrollo de habilidades para la vida en adolescentes usuarios del CS José Quiñones Gonzales, garantizó conocer el nivel promedio en que se encontraron dichas habilidades y mediante ello, elaborar el programa cognitivo – conductual con el objetivo de mejorarlas.

- Se evaluaron los efectos del programa cognitivo – conductual en adolescentes y se obtuvo un significativo salto cualitativo en estas dimensiones que integra la variable que se estudió, todo lo cual ofreció una importancia significativa al programa como aporte que genera un cambio en los niveles de habilidades para la vida dentro de la esfera psicológica cognitiva conductual.

8.2. RECOMENDACIONES

- Proponer que se aplique el programa cognitivo - conductual para mejorar las habilidades para la vida en adolescentes que pertenecen a la jurisdicción del CS José Quiñones Gonzales, incluyendo tanto las instituciones educativas como centros de atención residencial y aldeas.

- Proponer la elaboración de una estrategia que genere capacidades tanto en el personal profesional de salud física, profesional de salud psicológica, personal técnico del CS José Quiñones Gonzales, personal docente y tutor de las Instituciones Educativas de la jurisdicción, sobre el desarrollo de habilidades para la vida que atraviesan los adolescentes y de esta forma puedan intervenir de manera oportuna, eficaz y eficiente.

- Proponer la elaboración de una estrategia que genere capacidades en las familias de las y los adolescentes de la jurisdicción, incentivándoles a ser conocedores y partícipes del fortalecimiento de las habilidades para la vida de sus hijos.

- Implementar un espacio que apunta a la formación de adolescentes como educadores de pares, empoderando y fortaleciendo sus habilidades para generar cambios de actitudes que eliminen los comportamientos de riesgo; fomentando la participación efectiva y liderazgo de las y los adolescentes.

- Incentivar e impulsar a los futuros investigadores para la realización de estudios en el campo de las habilidades para la vida, abordando tanto las habilidades sociales, cognitivas y emocionales; con el fin de superar deficiencias en estos aspectos y contribuir en la formación integral de las y los adolescentes.

CAPÌTULO XI. MATERIALES DE REFERENCIA

9.1 Referencias bibliográficas

Ander-Egg, E. & Aguilar, M. (2000). Cómo elaborar un proyecto: guía para diseñar proyectos sociales y culturales. Buenos Aires, Argentina: Lumen/hvmanitas.

Amares (2004). Estudio diagnóstico basal sobre habilidades para la vida en escolares de tres redes de colegios estatales. Lima.

Anastasi, A. y Urbina, S. (1998). Tests Psicológicos. México: Prentice Hall.

Arévalo, M.; Gupio, G. y Velásquez, W. (2000). Sistematización de la experiencia: "Prevención de conductas violentas en adolescentes". Anales de Salud Mental, 16(1,2), 1353.

Arias, W. (2013). Agresión y violencia en la adolescencia: la importancia de la familia. Av.psicol. 21(1), 23-34. Recuperado de http://ucsp.edu.pe/imf/wp-content/uploads/2014/12/Agresionyviolenciaenlaadolescencia1.pdf

Brewin, C. (1996). Theoretical foundations of Cognitive-Behavior therapy for anxiety and depression. Annual Review of Psychology, 47,33-57. DOI: http://dx.doi.org/10.1146/annurev.psych.47.1.33

Bravo, A., Martínez, V., y Mantilla, L. (2003). Habilidades para la Vida. Una propuesta educativa para vivir mejor. Fe y Alegría. Bogotá: Líneas Creativas Publicaciones Ltda.2003. http://www.redalyc.org/html/4757/475748681001/

Cásavola, H. (1983). El rol constructivo de los errores en la adquisición de los conocimientos, En CD-Room 25 años contigo, 1975-2000, Revista Cuadernos de Pedagogía Nº 108, diciembre, Madrid, España, Editorial Praxis.

Castellano, G. (2013). El adolescente y su entorno. Pediatría Integral. 12(2), 109-116. Recuperado de http://www.pediatriaintegral.es/numeros-anteriores/publicacion-2013-03/el-adolescente-y-su-entorno/

CEDRO (1992). Manual de habilidades para la vida. Lima.

Craig Calhoun, Donald Light, Suzanne Keller, José C. Lisón Arcal. (2000). Sociología. McGraw-Hill: Madrid.

De Armas, N. (2003). Caracterización y diseño de los resultados científicos como aportes de la investigación educativa, Curso 85, Evento Internacional Pedagogía 2003, La Habana.

De la Peña, E. (2005). *Conducta antisocial en adolescentes: factores de riesgo y de protección* (Tesis doctoral). Universidad Complutense de Madrid, Madrid.

Díaz Posada, L. E., Rosero Burbano, R. F., Melo Sierra, M. P. y Aponte López, D. (julio-diciembre, 2013). Habilidades para la vida: análisis de las propiedades psicométricas de un test creado para su medición. Revista Colombiana de Ciencias Sociales, 4(2), 181-200.

EDEX (2002). Evaluación de la aplicación en 10 países de Iberoamerica del programa de educación sobre drogas: La aventura de la vida. Bilbao

Fe y Alegría, Banco Mundial y Magis América (2009). Fe y Alegría: expandiendo las oportunidades educativas de calidad en América Latina. Recuperado de http://www.feyalegria.org/images/acrobat/ActaSeminarioLimaLibro2vf.pdf

Garaigordobil, M. (2005). Conducta antisocial durante la adolescencia: correlatos socio-emocionales, predictores y diferencias de género.

Psicología Conductual, 13(2), 197-215. Recuperado de *http://www.sc.ehu.es/ptwgalam/*

García (2004). *Conductas desadaptativas de losa doelscenets en Navarra: El papel de la familia y la escuela* (Tesis doctoral). Universidad Pública de Navarra, Navarra.

Goldstein, A. y Glick, B. (1987). Aggression replacement training: a comprehensive intervention for aggressive youth. Champaing, Illinois.

Goldstein, A., y Pollock. (1988) Programa de entrenamiento en habilidades sociales. Illinois.

Gómez, L. Estrategia y alternativa pedagógicas, La Habana, Universidad Pedagógica "Enrique José Varona".

González, A. (1998): Hacia una sexualidad responsable y feliz, La Habana, Editorial Pueblo y Educación.

Górriz y García (2005). Influencia de la conducta social en el desarrollo de las emociones secundarias. Recuperado de http://www.uji.es/bin/publ/edicions/jfi6/conducta.pdf

Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2010). Metodología de la investigación. México: Grupo Infagon.

IMIFAP (2000). Planeando tu vida, programa de habilidades para la vida y de educación sexual. Resumen de investigación Acción. México.

Lacunza, A (2012). Las intervenciones en habilidades sociales: revisión y análisis desde una mirada salugénica. Psicodebate. Psicología, Cultura y Sociedad. 12(1), 63-84. Recuperado de

http://www.palermo.edu/cienciassociales/investigacion-y-publicaciones/pdf/psicodebate/12/05-Psicodebate-Las-intervenciones-en-habilidades.pdf

Lainformacion.com (2015). Más del 80% de los adolescentes españoles afirma conocer o haber conocido algún acto de violencia en parejas de su edad. Recuperado de: http://noticias.lainformacion.com/asuntos-sociales/noviazgo/mas-del-80-de-los-adolescentes-espanoles-afirma-conocer-o-haber-conocido-algun-acto-de-violencia-en-parejas-de-su-edad_y8VPkO8NbKtgmXj8jJf5U5/

Mangrulkar L., Whitman Ch. V., Posner M. (2001). Enfoque de habilidades para la vida para un desarrollo saludable de niños y adolescentes. OPS. Recuperado de: http://www.codajic.org/sites/www.codajic.org/files/Enfoque%20de%20Habilidades%20para%20la%20vida%20OPS_0.pdf

Mantilla, L. (2001). Una propuesta educativa para la promoción del desarrollo humano y la prevención de problemas psicosociales. Habilidades para la vida. Fe y Alegría. Recuperado de: http://www.habilidadesparalavida.net/es/biblioteca.asp

Melero, J. C. (2010). Habilidades para la vida: Un modelo para educar con sentido. Zaragoza: II Seminario de la Red Aragonesa de Escuelas Promotoras de Salud. Recuperado de: http://www.aragon.es/estaticos/GobiernoAragon/Departamentos/SaludConsumo/Documentos/docs/Profesionales/Salud%20publica/Promoci%C3%B3n%20salud%20escuela/Red%20Aragonesa%20Escuelas%20Promotoras%20Salud/Jornadas/Un_modelo_para_educar_con_sentido.pdf

Mendoza, L. (2010). Promoción de la salud y habilidades para vida. Recuperado de http://www.inppares.org/revistasss/Revista%20VIII%202010/9-%20Habilidades%20vida.htm

Montoya, I. y Muñoz, I. (2009). Habilidades para la vida. *Compartim*, 1(4), 1-5. Recuperado de: http://cefire.edu.gva.es/sfp/revistacompartim/arts4/02_com_habilidades_vida.pdf

MINSA (2006). Dirección Ejecutiva de Educación para la Salud. Recuperado de ftp://ftp2.minsa.gob.pe/descargas/dgps/documentos/articulo_habilidades_para_la_vida.pdf

MINSA (2006). Modelo de abordaje de promoción de la salud. Acciones a desarrollar en el eje temático de Habilidades para la vida. Recuperado de ftp://ftp2.minsa.gob.pe/descargas/dgps/compendio/pdf/149.pdf

Organización Mundial de la Salud. (1993). Life Skills Education in Schools . Ginebra, Suiza.

Organización Mundial de la Salud, y UNICEF. (2002). Skills-based Health Education including Life Skills. Documento preliminar.

Richaud, María Cristina La ética en la investigación psicológica Enfoques, vol. XIX, núm. 1-2, 2007, pp. 5-18 Universidad Adventista del Plata Libertador San Martín, Argentina. Recuperado de http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=25913121002

Ruiz, M. (2001): La competencia investigadora. Entrevista sobre tutoría a investigaciones educativas. México. Editorial Independiente.

Ruiz, Díaz y Villalobos . Manual de Técnicas de Intervención Cognitivo Conductuales

Rodes, F., Monera, C. y Pastor, M. (2010). Vulnerabilidad infantil: Un enfoque multidisciplinar. Recuperado de https://books.google.com.pe/books?id=rVxhfz3GYykC&pg=PA269&lpg=

PA269&dq=Rojas+Marcos+luis,++adolescencia&source=bl&ots=ukDC2as7ru&sig=b4JTTtYdOsUZwyh8W2eOfcmmys0&hl=es&sa=X&ved=0CDQQ6AEwBDgeahUKEwiz7JKh9oTJAhWIwiYKHVFnDKg#v=onepage&q=Rojas%20Marcos%20luis%2C%20%20adolescencia&f=false

Silva, I. (2008). La adolescencia y su interrelación con el entorno. Recuperado de http://www.injuve.es/sites/default/files/LA%20ADOLESCENCIA%20y%20%20entorno_completo.pdf

UNICEF (2008). Desarrollo positivo adolescente en América Latina y el Caribe. Recuperado de http://www.unicef.org/lac/serie_pol.pulADOLESCENTES_ESP(2).pdf

Universidad de Piura, la Universidad de Navarra e Intermedia Consulting (2010). Estilos de vida de los adolescentes peruanos. Recuperado de http://www.unav.edu/matrimonioyfamilia/observatorio/indexbase.php?cmd=search4&id=24991

Vásquez, R. (1983). *Validación de un programa de aprendizaje estructurado en adolescentes deficientes en habilidades sociales del 4º año de secundaria.* Tesis Bachiller (Tesis de pregrado). UPCH, Lima.

7.4 Anexos

ANEXO A

FICHA TÉCNICA

Nombre : Test de Habilidades para la Vida
Autor : Leidy Díaz, Richard Rosero, María Melo, Daniela Aponte
Procedencia : Colombia
Administración : Individual, colectivo.
Tiempo : 40 minutos
Aplicación : Entre 15 y 25 años.
Puntuación : Calificación manual.
Objetivo : Medir el nivel de desarrollo de las 10 habilidades propuestas por la Organización Mundial de la Salud (1993).

Dimensiones : 1) Conocimiento de sí mismo
2) Empatía
3) Comunicación efectiva y asertiva
4) Relaciones interpersonales
5) Toma de decisiones
6) Solución de problemas y conflictos
7) Pensamiento creativo
8) Pensamiento crítico
9) Manejo de sentimientos y emociones
10) Manejo de tensiones y estrés
Usos : Clínico y educativo
Materiales : Instrumento, lápiz, borrador.

En términos de validez, se llevó a cabo una revisión de contenido para crear indicadores conductuales en 10 dimensiones, validación por parte de 4 jueces expertos y una aplicación a 100 participantes (50 hombres, 50 mujeres). Posteriormente y, a partir de dichos resultados, se realizó un análisis de unidimensionalidad.

En cuanto a la confiabilidad, se utilizó el estadístico Alfa de Cronbach y se halló el índice de homogeneidad para la revisión de los ítems. Por último, se transformaron las puntuaciones obtenidas en puntaciones z, T y percentiles.

Como resultado, se observan evidencias de validez y confiabilidad pues la prueba respondió a lo esperado, evidenciándose que puede llegarse a la confiabilidad deseada fácilmente al realizarse los ajustes respectivos.

ANEXO B

TEST DE HABILIDADES PARA LA VIDA

Nombre: **Edad:**

El siguiente test tiene como objetivo identificar el desarrollo de las habilidades para la vida en adolescentes y jóvenes entre 15 y 25 años. Cada uno de los ítems son afirmaciones y usted debe responder señalando una de las siguientes opciones:

S: Siempre; CS: Casi Siempre; AV: Algunas Veces; CN: Casi Nunca; N: Nunca.

1. Me considero una persona alegre y sociable.
2. Me consideran una persona explosiva y de mal genio.
3. Identifico y utilizo mis fortalezas en los distintos contextos.
4. Me cuesta identificar en qué tareas me desempeño mejor.
5. Expreso con facilidad aquello que me gusta.
6. Prefiero no expresar lo que me disgusta para no generar conflicto con otros.
7. Identifico hacia dónde voy y cuáles son mis metas.
8. A menudo me siento desorientado (a) pues no identifico cuáles son mis talentos.
9. Me sensibilizo frente a la situación de otras personas.
10. Prefiero no escuchar los problemas de las otras personas.
11. Escucho las opiniones de otros comprendiendo que no solo yo tengo la razón.
12. Considero que las personas deben dar cuando reciben porque es lo justo.
13. Cuando alguien necesita apoyo prefiero decirle que busque a alguien más pues mis ocupaciones no me permiten ayudarle.
14. No me gusta colaborar con las tareas de la casa, sólo con lo que me corresponde a mí.
15. Cuando una persona es víctima de conflicto o se encuentra en condición vulnerable, trato de acercarme y brindar ayuda.
16. No me preocupo mucho por actuar en pro de los necesitados porque sé que hay organizaciones que se encargan de eso.
17. Me cuesta expresar mis ideas y opiniones a los demás.
18. Considero que me expreso adecuadamente con respecto a las situaciones de los otros.
19. Se me facilita acercarme a otros y hacer parte de un grupo social.
20. Me cuesta expresar a través de gestos lo que estoy sintiendo.
21. No me avergüenza pedir consejos cuando es necesario.
22. Considero que es mejor estar solo que mal acompañado.
23. Sé decir “no” cuando no quiero hacer o pensar algo.
24. Comunico mis ideas de manera adecuada buscando no hacer daño a otras personas.
25. Se me facilita iniciar y mantener relaciones de amistad.
26. Soy leal con mis amigos (as) y confío en que ellos (as) también lo son.
27. Cuando tengo pareja me gusta compartir actividades, hobbies y proyectos.
28. Cuando tengo pareja soy distante pues me cuesta expresar mis sentimientos.
29. Mantengo buena relación y comunicación con mis padres y familiares.
30. Me molesta que mis padres se entrometan en mis decisiones y amistades.

31. Mis relaciones con profesores y/o jefes suelen ser conflictivas.
32. Mi desarrollo depende de mí, no de las relaciones que tengo con otros.
33. Prefiero no pensar mucho cuando tengo que tomar decisiones, sino vivir el momento.
34. Me gusta tomarme el tiempo para reflexionar sobre mis necesidades e intereses.
35. En el momento de tomar decisiones evalúo las alternativas considerando las emociones, sentimientos y criterios.
36. Las decisiones más importantes de mi vida no han tenido los frutos esperados.
37. Prefiero organizar mis ideas e identificar posibles consecuencias antes de tomar decisiones.
38. No me gusta que los otros me digan lo que debo o no hacer.
39. Tomo las decisiones considerando el beneficio propio y de los demás.
40. Prefiero que otros tomen las decisiones importantes por mí para evitarme problemas.
41. Tengo en cuenta las causas de los problemas para darles solución definitiva.
42. Considero que los problemas son obstáculos y no oportunidades.
43. Me siento mal pidiendo ayuda porque van a creer que no soy capaz de hacer las cosas.
44. Me gusta que otros se ocupen de lo que tengo que hacer y estar tranquilo.
45. Pienso que la negociación es un elemento fundamental en la solución de conflictos.
46. Me gusta hacer las cosas por mí mismo (a) porque como yo nadie las hace.
47. Me caracterizo por mi recursividad y flexibilidad en el momento de tomar decisiones.
48. Tengo dificultades para crear estrategias y resolver los problemas que se me presentan.
49. Pienso que la creatividad permite abrir puertas y ver las cosas desde una perspectiva diferente.
50. Prefiero no emprender caminos distintos a los comunes y así no arriesgarme a que no funcione.
51. Cuando trabajo en equipo suelo ser de los primeros que ofrecen ideas para solucionar problemas.
52. Me esfuerzo por crear proyectos y acciones innovadoras.
53. Disfruto transformando ideas o expresiones en historias e imágenes que otros no ven.
54. Suelen halagarme por la estética con que creo mis trabajos y proyectos.
55. Se me facilita relacionar lo que conozco y percibo para desarrollar nuevas ideas.
56. No me caracterizo por ser creativo, prefiero realizar otro tipo de tareas.
57. Suelo analizar la información y las experiencias de manera objetiva.
58. Prefiero no cuestionar lo que otros me dicen, ni discutir al respecto.
59. Me gusta analizar y hacer críticas a la realidad social.
60. Me intereso por realizar críticas al contenido de la publicidad y la información brindada por los medios de comunicación.
61. Suelo hacerme preguntas de todo lo que me rodea, veo y escucho.
62. Cuando no comprendo algo prefiero dejar así que investigar o preguntar.
63. Me baso en argumentos para discutir cuando no estoy de acuerdo con algún asunto.
64. No soy bueno participando en clase, en el trabajo y/o en casa sino que espero a que otros intervengan.

65. Me cuesta reconocer lo que siento por otras personas.
66. En momentos de dificultad reconozco cuando tengo emociones negativas y busco soluciones para superarlas.
67. Reconozco fácilmente las emociones y sentimientos de los demás.
68. Suelo malinterpretar las expresiones emocionales de otros y reaccionar de forma inadecuada.
69. Mi estado de ánimo varía con mucha frecuencia y eso me genera dificultad en las relaciones.
70. Me suelen llamar la atención por mi impulsividad.
71. Prefiero no mostrar debilidad ante otros.
72. Cuando siento rabia expreso mis ideas de manera imprudente e incluso agresiva.
73. Soy consciente de que el estrés me hace daño y que debe controlarse cuando empieza a interferir con mi desempeño.
74. Me estreso fácilmente en situaciones en que tengo poco tiempo para realizar una tarea.
75. En situaciones difíciles me siento decepcionado de mí mismo (a), carente de control sobre mi propia vida.
76. Cuando me encuentro en situaciones de estrés siento dolores de cabeza o de espalda.
77. Cuando me siento presionado busco soluciones rápidas tratando de tomar el control de las situaciones.
78. Hago esfuerzos por reducir fuentes de estrés cambiando mi estilo de vida.
79. En momentos difíciles trato de tener pensamientos saludables y positivos.
80. En situaciones de estrés trato de respirar profundamente hasta sentirme más tranquilo (a).

¡Muchas gracias por su colaboración!

ANEXO C

1.	**NOMBRE DEL JUEZ**	Mg. Miguel Paz Delgado
2.	**PROFESIÓN**	Psicólogo
	ESPECIALIDAD	Área Clínica
	GRADO ACADÉMICO	Magister en Psicología Clínica
	EXPERIENCIA PROFESIONAL	08 años
	CARGO	Docente en Universidad Señor de Sipán
"PROGRAMA COGNITIVO-CONDUCTUAL PARA MEJORAR LAS HABILIDADES PARA LA VIDA EN ADOLESCENTES USUARIOS DEL CS JOSÉ QUIÑONES GONZALES, CHICLAYO" - 2016		
3.	**DATOS DE LA TESISTA**	
3.1	**NOMBRES Y APELLIDOS**	LIZET AÍZA ZOILA ASCOY DÍAZ
3.2	**PROGRAMA DE POSTGRADO**	MAESTRÍA EN PSICOLOGÍA CLÍNICA
4.	**INSTRUMENTO EVALUADO**	1. Entrevista ( ) 2. Cuestionario (X) 3. Lista de Cotejo ( )
5.	**OBJETIVO DEL INSTRUMENTO**	Identificar el nivel de desarrollo de las 10 habilidades para la vida propuestas por la Organización Mundial de la Salud (1993), en población de 15 a 25 años.

INSTRUCCIONES

Cada uno de los ítems son afirmaciones y usted debe responder señalando una de las siguientes opciones:

S: Siempre; CS: Casi Siempre; AV: Algunas Veces; CN: Casi Nunca; N: Nunca.

N	**6. DETALLE DE LOS ITEMS DEL INSTRUMENTO**	

PREGUNTAS	
1. Me considero una persona alegre y sociable.	A( ) D ( ) SUGERENCIAS:
2. Me consideran una persona explosiva y de mal genio.	A( ) D ( ) SUGERENCIAS:
3. Identifico y utilizo mis fortalezas en los distintos contextos.	A( ) D ( ) SUGERENCIAS:
4. Me cuesta identificar en qué tareas me desempeño mejor.	A( ) D ( ) SUGERENCIAS:
5. Expreso con facilidad aquello que me gusta.	A( ) D ( ) SUGERENCIAS:
6. Prefiero no expresar lo que me disgusta para no generar conflicto con otros.	A( ) D ( ) SUGERENCIAS:
7. Identifico hacia dónde voy y cuáles son mis metas.	A( ) D ( ) SUGERENCIAS:
8. A menudo me siento desorientado (a) pues no identifico cuáles son mis talentos.	A( ) D ( ) SUGERENCIAS:
9. Me sensibilizo frente a la situación de otras personas.	A( ) D ( ) SUGERENCIAS:
10. Prefiero no escuchar los problemas de las otras personas.	A( ) D ( ) SUGERENCIAS:
11. Escucho las opiniones de otros comprendiendo que no solo yo tengo la razón.	A( ) D ( ) SUGERENCIAS:
12. Considero que las personas deben dar cuando reciben porque es lo justo.	A( ) D ( ) SUGERENCIAS:
13. Cuando alguien necesita apoyo prefiero decirle que busque a alguien más pues mis ocupaciones no me permiten ayudarle.	A( ) D ( ) SUGERENCIAS:
14. No me gusta colaborar con las tareas de la casa, sólo con lo que me corresponde a mí.	A( ) D ( ) SUGERENCIAS:
15. Cuando una persona es víctima de conflicto o se encuentra en condición vulnerable, trato de acercarme y brindar ayuda	A( ) D ( ) SUGERENCIAS:
16. No me preocupo mucho por actuar en pro de los necesitados porque sé que hay organizaciones que se encargan de eso.	A( ) D ( ) SUGERENCIAS:
17. Me cuesta expresar mis ideas y opiniones a los demás.	A( ) D ( ) SUGERENCIAS:

18. Considero que me expreso adecuadamente con respecto a las situaciones de los otros.	A( ) D ( ) SUGERENCIAS:
19. Se me facilita acercarme a otros y hacer parte de un grupo social.	A( ) D ( ) SUGERENCIAS:
20. Me cuesta expresar a través de gestos lo que estoy sintiendo.	A( ) D ( ) SUGERENCIAS:
21. No me avergüenza pedir consejos cuando es necesario.	A( ) D ( ) SUGERENCIAS:
22. Considero que es mejor estar solo que mal acompañado.	A( ) D ( ) SUGERENCIAS:
23. Sé decir “no” cuando no quiero hacer o pensar algo.	A( ) D ( ) SUGERENCIAS:
24. Comunico mis ideas de manera adecuada buscando no hacer daño a otras personas.	A( ) D ( ) SUGERENCIAS:
25. Se me facilita iniciar y mantener relaciones de amistad.	A( ) D ( ) SUGERENCIAS:
26. Soy leal con mis amigos (as) y confío en que ellos (as) también lo son.	A( ) D ( ) SUGERENCIAS:
27. Cuando tengo pareja me gusta compartir actividades, hobbies y proyectos.	A( ) D ( ) SUGERENCIAS:
28. Cuando tengo pareja soy distante pues me cuesta expresar mis sentimientos.	A( ) D ( ) SUGERENCIAS:
29. Mantengo buena relación y comunicación con mis padres y familiares.	A( ) D ( ) SUGERENCIAS:
30. Me molesta que mis padres se entrometan en mis decisiones y amistades.	A( ) D ( ) SUGERENCIAS:
31. Mis relaciones con profesores y/o jefes suelen ser conflictivas.	A( ) D ( ) SUGERENCIAS:
32. Mi desarrollo depende de mí, no de las relaciones que tengo con otros.	A( ) D ( ) SUGERENCIAS:
33. Prefiero no pensar mucho cuando tengo que tomar decisiones, sino vivir el momento.	A( ) D ( ) SUGERENCIAS:
34. Me gusta tomarme el tiempo para reflexionar sobre mis necesidades e intereses.	A( ) D ( ) SUGERENCIAS:
35. En el momento de tomar decisiones evalúo las alternativas considerando las emociones, sentimientos y criterios.	A( ) D ( ) SUGERENCIAS:

36. Las decisiones más importantes de mi vida no han tenido los frutos esperados.	A( ) D ( ) SUGERENCIAS:
37. Prefiero organizar mis ideas e identificar posibles consecuencias antes de tomar decisiones.	A( ) D ( ) SUGERENCIAS:
38. No me gusta que los otros me digan lo que debo o no hacer.	A( ) D ( ) SUGERENCIAS:
39. Tomo las decisiones considerando el beneficio propio y de los demás.	A( ) D ( ) SUGERENCIAS:
40. Prefiero que otros tomen las decisiones importantes por mí para evitarme problemas.	A( ) D ( ) SUGERENCIAS:
41. Tengo en cuenta las causas de los problemas para darles solución definitiva.	A( ) D ( ) SUGERENCIAS:
42. Considero que los problemas son obstáculos y no oportunidades.	A( ) D ( ) SUGERENCIAS:
43. Me siento mal pidiendo ayuda porque van a creer que no soy capaz de hacer las cosas.	A( ) D ( ) SUGERENCIAS:
44. Me gusta que otros se ocupen de lo que tengo que hacer y estar tranquilo.	A( ) D ( ) SUGERENCIAS:
45. Pienso que la negociación es un elemento fundamental en la solución de conflictos.	A( ) D ( ) SUGERENCIAS:
46. Me gusta hacer las cosas por mí mismo (a) porque como yo nadie las hace.	A( ) D ( ) SUGERENCIAS:
47. Me caracterizo por mi recursividad y flexibilidad en el momento de tomar decisiones.	A( ) D ( ) SUGERENCIAS:
48. Tengo dificultades para crear estrategias y resolver los problemas que se me presentan.	A( ) D ( ) SUGERENCIAS:
49. Pienso que la creatividad permite abrir puertas y ver las cosas desde una perspectiva diferente.	A( ) D ( ) SUGERENCIAS:
50. Prefiero no emprender caminos distintos a los comunes y así no arriesgarme a que no funcione.	A( ) D ( ) SUGERENCIAS:
51. Cuando trabajo en equipo suelo ser de los primeros que ofrecen ideas para solucionar problemas.	A( ) D ( ) SUGERENCIAS:
52. Me esfuerzo por crear proyectos y acciones innovadoras.	A( ) D ( ) SUGERENCIAS:
53. Disfruto transformando ideas o expresiones en historias e imágenes que otros no ven.	A( ) D ( ) SUGERENCIAS:

54. Suelen halagarme por la estética con que creo mis trabajos y proyectos.	A( ) D ( ) SUGERENCIAS:
55. Se me facilita relacionar lo que conozco y percibo para desarrollar nuevas ideas.	A( ) D ( ) SUGERENCIAS:
56. No me caracterizo por ser creativo, prefiero realizar otro tipo de tareas.	A( ) D ( ) SUGERENCIAS:
57. Suelo analizar la información y las experiencias de manera objetiva.	A( ) D ( ) SUGERENCIAS:
58. Prefiero no cuestionar lo que otros me dicen, ni discutir al respecto.	A( ) D ( ) SUGERENCIAS:
59. Me gusta analizar y hacer críticas a la realidad social.	A( ) D ( ) SUGERENCIAS:
60. Me intereso por realizar críticas al contenido de la publicidad y la información brindada por los medios de comunicación.	A( ) D ( ) SUGERENCIAS:
61. Suelo hacerme preguntas de todo lo que me rodea, veo y escucho.	A( ) D ( ) SUGERENCIAS:
62. Cuando no comprendo algo prefiero dejar así que investigar o preguntar.	A( ) D ( ) SUGERENCIAS:
63. Me baso en argumentos para discutir cuando no estoy de acuerdo con algún asunto.	A( ) D ( ) SUGERENCIAS:
64. No soy bueno participando en clase, en el trabajo y/o en casa sino que espero a que otros intervengan.	A( ) D ( ) SUGERENCIAS:
65. Me cuesta reconocer lo que siento por otras personas.	A( ) D ( ) SUGERENCIAS:
66. En momentos de dificultad reconozco cuando tengo emociones negativas y busco soluciones para superarlas.	A( ) D ( ) SUGERENCIAS:
67. Reconozco fácilmente las emociones y sentimientos de los demás.	A( ) D ( ) SUGERENCIAS:
68. Suelo malinterpretar las expresiones emocionales de otros y reaccionar de forma inadecuada.	A( ) D ( ) SUGERENCIAS:
69. Mi estado de ánimo varía con mucha frecuencia y eso me genera dificultad en las relaciones.	A( ) D ( ) SUGERENCIAS:
70. Me suelen llamar la atención por mi impulsividad.	A( ) D ( ) SUGERENCIAS:
71. Prefiero no mostrar debilidad ante otros.	A( ) D ( ) SUGERENCIAS:

72. Cuando siento rabia expreso mis ideas de manera imprudente e incluso agresiva.	A( ) D ( ) SUGERENCIAS:
73. Soy consciente de que el estrés me hace daño y que debe controlarse cuando empieza a interferir con mi desempeño.	A( ) D ( ) SUGERENCIAS:
74. Me estreso fácilmente en situaciones en que tengo poco tiempo para realizar una tarea.	A( ) D ( ) SUGERENCIAS:
75. En situaciones difíciles me siento decepcionado de mí mismo (a), carente de control sobre mi propia vida.	A( ) D ( ) SUGERENCIAS:
76. Cuando me encuentro en situaciones de estrés siento dolores de cabeza o de espalda.	A( ) D ( ) SUGERENCIAS:
77. Cuando me siento presionado busco soluciones rápidas tratando de tomar el control de las situaciones.	A( ) D ( ) SUGERENCIAS:
78. Hago esfuerzos por reducir fuentes de estrés cambiando mi estilo de vida.	A( ) D ( ) SUGERENCIAS:
79. En momentos difíciles trato de tener pensamientos saludables y positivos.	A( ) D ( ) SUGERENCIAS:
80. En situaciones de estrés trato de respirar profundamente hasta sentirme más tranquilo (a).	A( ) D ( ) SUGERENCIAS:

ANEXO D

REGISTRO CONDUCTUAL

Nombre:		
Institución:		**Edad:**

INDICADORES		**SIEMPRE**	**A VECES**	**NUNCA**
1	Asume compromisos respecto a los acuerdos y normas de convivencia en las sesiones.			
2	Pide favores cuando lo necesita de manera adecuada.			
3	Ofrece disculpas cuando comete errores.			
4	Puede dar y recibir cumplidos de sus compañeros y de los adultos.			
5	Inicia, mantiene y finaliza conversaciones de forma cordial.			
6	Reconoce las emociones, sentimientos y afectos de las personas a su alrededor.			
7	Tiene habilidades para ayudar, cooperar entre sí y trabajar en equipo.			
8	Interactúa entre sí aceptando las diferencias de sus compañeros.			
9	Identifican alguna situación de conflicto en el aula o en otros espacios.			
10	Propone soluciones ante una situación de conflicto en el aula o en otros espacios.			

ANEXO E

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Yo,
……,
identificado con DNI…….., DECLARO:

Haber sido informado de forma clara, precisa y suficiente sobre los fines y objetivos que busca la presente investigación: “PROGRAMA COGNITIVO-CONDUCTUAL PARA MEJORAR LAS HABILIDADES PARA LA VIDA EN ADOLESCENTES USUARIOS DEL CS JOSE QUIÑONES GONZALES, CHICLAYO” - 2016, así como en qué consiste mi participación.

Estos datos que yo otorgue serán tratados y custodiados con respeto a mi intimidad, manteniendo el anonimato de la información y la protección de datos desde los principios éticos de la investigación científica. Sobre estos datos me asisten los derechos de acceso, rectificación o cancelación que podré ejercitar mediante solicitud ante el investigador responsable. Al término de la investigación, seré informado de los resultados que se obtengan.

Por lo expuesto otorgo **MI CONSENTIMIENTO** para que se realice la Entrevista/Encuesta que permita contribuir con los objetivos de la investigación.

Chiclayo, de del 2016 .

_____

FIRMA

ANEXO F

MATRIZ DE CONSISTENCIA

DEFINICIÓN DEL PROBLEMA	OBJETIVOS	TÍTULO	VARIABLES	HIPÓTESIS
La inadecuada intencionalidad formativa, limita las habilidades para la vida.	General: Aplicar un programa cognitivo-conductual para mejorar las habilidades para la vida en adolescentes usuarios del CS José Quiñones Gonzales. Específicos: Caracterizar epistemológicamente el proceso de desarrollo de habilidades para la vida y su dinámica. Determinar las tendencias históricas del proceso de desarrollo social y su dinámica. Diagnosticar el estado actual de la dinámica del proceso de desarrollo de habilidades para la vida en adolescentes usuarios del CS José Quiñones Gonzales. Elaborar un programa cognitivo-conductual para mejorar las habilidades para la vida en adolescentes. Medir los efectos de un programa cognitivo-conductual para mejorar las habilidades para la vida en adolescentes.	"Programa cognitivo-conductual para mejorar las habilidades para la vida en adolescentes usuarios del Cs José Quiñones Gonzales, Chiclayo" - 2016	Variable independiente: Programa Cognitivo-Conductual Variable dependiente: Habilidades para la Vida	Si se aplica un programa cognitivo-conductual, que tenga en cuenta la intencionalidad formativa y su sistematización, entonces se contribuye a la mejora de las habilidades para la vida en adolescentes usuarios del CS José Quiñones Gonzales.

ANEXO G

MANUAL DE INTERVENCIÓN

SESIÓN 1: "CONOCIÉNDOME A MÍ MISMO(A)"

1. **BIENVENIDA:**

Duración:

- 5minutos.

- "Buenos días, sean ustedes bienvenidos a la realización del Taller "Conociéndome a mí mismo". Es un placer poder contar con su presencia y un gusto que se interesen por este tema que es tan importante en la actualidad y tiene mucho que ver con su formación. Es muy importante que participen lo cual demostrará el interés por el tema y la satisfacción de todas sus dudas."

2. **OBJETIVO DEL TALLER:**

Desarrollar el autoconocimiento en las y los adolescentes.

3. **DINAMICA DE PRESENTACION y FORMACION DE GRUPOS: "PAREJAS O PRIMOS"**

Duración:

- 15 minutos.

OBJETIVOS:

- Agilizar los movimientos de los integrantes, fomentar el entusiasmo, fomentar el compañerismo, estimular la concentración, alegría y dinamismo de los compañeros.

MATERIAL:

- Salón amplio

LUGAR:

- Campo abierto o cerrado pero con buen espacio**.**

DESARROLLO:

- Se forma un círculo con todos los integrantes de la dinámica. Todos miran al interior del círculo entre sí, y están de pie, luego se toman las manos. Procedimiento: El círculo empieza a girar a medida que todos van cantando una canción en común. En el término de un (1) minuto más o menos, el moderador de la dinámica, cuando los ve distraídos, les grita fuerte, "PRIMOS DE…N personas". Ejemplo: (Primos de 6), y el último grupo que se haya organizado o que esté incompleto o tenga más personas,

entonces se elimina, y así sucesivamente hasta eliminar todos los integrantes o si desea deja unos ganadores

4. CONVERSATORIO:

Duración:

- 10 minutos.

Materiales:

- Papelógrafo, plumones.

Objetivo:

- Promover el desarrollo de la autoestima alta a través del autoconocimiento.

Procedimiento:

- Se pide a las participantes que reflexionen sobre la frase: "Cuando aprendemos a conocernos, de verdad vivimos". "Sólo podemos amar cuando nos hemos amado a nosotras mismos". Plasmar en un Papelógrafo que significa Autoestima para los participantes.

5. PRESENTACIÓN DE INFORMACIÓN:

Duración:

- 10 minutos.

5.1. DEFINICIÓN DE AUTOCONOCIMIENTO

Es la capacidad de responder quien soy yo, el conocimiento que tenemos de nosotros mismos. Es lo específico de la persona, la consecuencia de sí mismo. Nos identificamos y evaluamos, no es fácil tener un autoconcepto claro. Esta disposición personal establece la autoestima.

De todos los juicios a los que nos sometemos, ninguno es tan importante como el nuestro propio. La imagen que nos vamos haciendo de nosotros mismos se construye desde el momento en que nacemos a través de la interacción que tenemos con nuestra familia, especialmente con la madre.

A partir de estas relaciones se va desarrollando un proceso de percibirse a sí mismo como una realidad diferente a los demás. La valoración de la imagen que el niño/a va haciendo de sí mismo depende de la forma en que lo valora su familia.

Una persona con autoconcepto limitado de sí mismo suele sentirse incómodo con su apariencia física, tiene un deseo excesivo por complacer a los demás, se siente víctima de las circunstancias, tiene dificultad para expresar sus sentimientos, da excesivo interés o poca importancia a la ropa, busca agradar a los demás. Por el contrario, una persona con buen autoconcepto confía en sí mismo, no tiene temor a separarse de las personas, se siente bien frente a cualquier cambio, no le tiene miedo a las críticas, se hace responsable de sus propias acciones.

Son personas capaces de expresar abiertamente sus sentimientos, son independientes, fuertes y confían en la realización de sus ideas y creencias.

5.2 Componentes de la inteligencia Intrapersonal:

1. Comprensión Emocional de Sí Mismo (CM): Es la capacidad que muestra el individuo de reconocer sus propios sentimientos.

2. Asertividad (AS): Es la habilidad para expresar sentimientos, creencias y pensamientos sin dañar los sentimientos de los demás; y defender sus propios derechos de una manera no destructiva.

3. Autoconcepto (AC): Es la capacidad que muestra el individuo de respetarse y aceptarse a sí mismo como una persona básicamente buena.

4. Autorrealización (AR): Es la capacidad que tiene el individuo para desarrollar sus propias capacidades potenciales.

5. Independencia (IN): Es la capacidad que tiene el individuo para guiarse y controlarse a sí mismo en su forma de pensar y actuar y mostrarse libre de cualquier dependencia emocional.

6. TRABAJO INDIVIDUAL: LOS CARTELES

Duración:

- 20 minutos.

DESARROLLO:

- Cada uno deberá realizar un eslogan publicitario, dándose a conocer y se presentará con él colocado a modo de cartel.

- Reflexionaremos acerca de las posibles dificultades que hemos encontrado a la hora de hacernos publicidad, buscando en nosotros y destacando alguna de nuestras cualidades.

7. TRABAJO DE GRUPO:

Duración:

- 20 minutos.

Procedimiento:

- Observación de Video del Árbol Confundido

OBJETIVOS:

- Hacer que los participantes experimenten que todos pueden estar confundidos sobre cómo es uno mismo

MATERIAL:

- Proyector, papelotes, plumones
- Video: https://www.youtube.com/watch?v=SlCOanVhrJM

PARTICIPANTES:

- Adolescentes

LUGAR:

- Salón amplio

DESARROLLO:

- Se le presentará un video donde cada grupo sacara las ideas principales de por qué el árbol está confundido y exponerlo

- Se opinará de cómo se sintieron

8. CONVERSATORIO – EXPOSICIÓN DE GRUPOS

Duración:

- 15minutos.

Procedimiento:

- Cada grupo comentara las exposiciones de los demás grupo

9. DINÁMICA DE DESPEDIDA: "Revalorándome"

Duración:

- 10 minutos.

OBJETIVOS:

- Que cada persona se sienta a gusto consigo mismo.

MATERIAL:

- Salón amplio

LUGAR:

- Campo abierto o cerrado pero con buen espacio**.**

DESARROLLO:

- **Cada adolescente repetirá las frases en voz alta (gritando):**
  - ✓ Yo soy grandioso(a)
  - ✓ Yo soy único(a)
  - ✓ Yo soy irremplazable.
  - ✓ Yo me quiero
  - ✓ Yo puedo

10. AGRADECIMIENTO:

- **Duración:** 5 minutos.

- **Procedimiento:**
  "Se le agradece a los asistentes por haber participado activamente en el taller y se les invita para asistir a la próxima reunión".

- **Objetivos:**
  Dar a conocer la importancia de la asistencia y participación a diferentes talleres donde puedan aprender más, y obtener mejor desarrollo personal.

SESIÓN 2: “LA EMPATÍA”

1. **BIENVENIDA:**
   Duración:
   - 5minutos.

   - “Buenos días, sean ustedes bienvenidos a la realización del Taller “La Empatía”. Es un placer poder contar con su presencia y un gusto que se interesen por este tema que es tan importante en la actualidad y tiene mucho que ver con su formación. Es muy importante que participen lo cual demostrará el interés por el tema y la satisfacción de todas sus dudas.”

2. **OBJETIVO DEL TALLER:**
   - Identificar y poner en práctica procedimientos que permitan desarrollar la empatía.

3. **DINAMICA DE PRESENTACION: “**EL RELOJ”

Objetivo:Conociéndo Virtudes y defectos.

- Cada participan tiene una hoja de papel en la que, dibuja un reloj a todo lo largo de la página, indicando solamente las horas, mas no las agujas.
- Ya dibujado el reloj, se indica a los participantes establezcan citas en su reloj, deberán llenar todas los horas con citas (nombres de la persona con quien se van a reunir).
- Ya establecidas las citas, se indica, por ejemplo, “asistir a la cita de las cinco”, todos se reúnen, de acuerdo a la cita indicada en su reloj, a las cinco.

- Ya reunidas las parejas se les pide que en cinco minutos dialoguen sobre los siguientes puntos:
  - Presentación: nombres, lugar de procedencia, lugar de nacimiento.
  - La experiencia más feliz.
  - La experiencia más triste.
  - Virtud más importante.

- A continuación, todos los participantes se ubican en círculo, por parejas exponen la experiencia realizada, teniendo en cuenta que el uno presenta al otro, ejemplo: “Juan comenta que la experiencia más……”
- El facilitador anota en pizarra las participaciones dividiéndolas por columnas de acuerdo al tipo de experiencia.

El facilitador:
- Pregunta al azar sobre los sentimientos experimentados durante la práctica del reloj.
- Anota las participaciones
- Realiza las conclusiones

4. PRESENTACIÓN DE INFORMACIÓN:

La empatía es ver, sentir, conocer y comprender opiniones desde la perspectiva del otro, y actuar en correspondencia a la situación.

COMO ES: - Es una habilidad interpersonal basada en la comprensión de opiniones, sentimientos y emociones que otra persona experimenta. - Tiene que ver con el desarrollo de habilidades sociales - Permite conocer y entender a las otras personas. - La empatía no es simpatía, tampoco compasión o bondad. Empatía y antipatía son polos de un mismo fenómeno. Las personas que desarrollan empatía están mejor adaptadas emocionalmente, son mucho más populares, más sensibles, más sociables, se relacionan mejor sentimentalmente, son más comprensivas, más generosas y mejores negociadoras.

COMO FUNCIONA: La persona capta y comprende las opiniones y sentimientos de otra persona, esto genera confianza y seguridad en la relación interpersonal, se evita la violencia y agresión o situaciones tensas en las relaciones interpersonales.

CON QUIENES:

Quienes	Relación	Intensidad
Conocidos	Familiares	Mayores
	Amigos	
	Compañeros de trabajos	
	Compañeros de estudio	
Desconocidos	Público en general	Menor

ACTITUDES QUE GENERAN PROBLEMAS DE EMPATIA – CARACTERÍSTICAS

ACTITUDES	MANIFESTACIONES PERSONALES	PRÁCTICAS SOCIALES
Incomprensión (obstinación) Violencia Rechazo Exclusión	Menosprecian los sentimientos de otros Son impertinentes, insolentes frente a otras personas. Auto concepto altanero, arrogante, orgulloso	Bullyng: maltrato físico y psicológico hacia un compañero de forma reiterada. Formas: Acoso, hostigamiento, coacción, exclusión.

COMO HAY QUE ACTUAR

Para Escuchar atentamente	Debo hacer
Ubicarme en la situación de la otra persona	Recordar experiencias parecidas. Preguntarse “¿porque tiene determinado tipo de opiniones?”, “¿porque tiene esos sentimientos?”
Disposición a escuchar	Presta atención, mira a los ojos , alentar a que se exprese con libertad
Manifestación de cordialidad	Sinceridad, Sencillez, naturalidad.
Expresar con palabras propias lo que el otro siente	Parafraseando: “también he vivido esa experiencia, te comprendo”, animarlo a sobresalir de la situación o recapacitar sobre el tema.
Respeto,	No descalificar, mantener la serenidad.

5. **TRABAJO DE GRUPO 01:** “EXPERIMENTANDO EMPATIA”

Se forman 4 grupos y repártanse las siguientes situaciones y en base a ello desarrolle el cuadro que se presenta a continuación.

1. Situación: Guillermo de 17 años, tiene un amigo del cual toda la clase se burla y lo maltratan, a veces Guillermo también participa de las burlas, evitando así que se burlen de él, aunque después pide disculpa. La situación se ha hecho casi frecuente. ¿Cómo debe de hacer Guillermo para mejorar su empatía?

2. Situación: Johana de 18 años, no comprende lo importante que es para su hermano Luis de 14 años el uso de la computadora en casa para hacer sus tareas de colegio, lo importante para ella es estar en comunicación permanente, vía Internet, con sus amigas sobre cosas diversas como los vestidos que van a usar para determinados eventos del grupo, y de los nuevos amigos que van a conocer. A su hermano le da un sol para que vaya a la cabina pública y realice sus tareas. ¿Cómo y qué debe de hacer Johana para mejorar su empatía?

3. Situación: Pedro de 17 años, va a concursar como solista de guitarra, para ello en su sala ha establecido su estudio de prácticas: un amplificador, guitarras eléctricas y otros instrumentos. Actualmente practica con sus amigos durante todas las tardes, hasta las 9 o 10 de la noche, y a veces hasta horas más tarde. Su padre retorna del trabajo y necesita descansar, y cuando pide a Pedro que no hagan ruido, él responde que no fastidie porque tiene que ganar el concurso.

4. Situación: Miguel de 18 años, tiene una hermana de 16, ella participa en un grupo de teatro, y cuando ensaya en casa, Miguel se burla y busca maneras de como interferir o interrumpir a su hermana. A pesar que le han manifestado a Miguel lo importante de lo que es el teatro para el desarrollo personal de su hermana, él no comprende y continúa molestando a su hermana. ¿Cómo debe hacer Miguel para mejorar su empatía?

11. CONVERSATORIO – EXPOSICIÓN DE GRUPOS

Duración:

- 15minutos.

Procedimiento:

- Cada grupo comentará las exposiciones de los demás grupo.

12. TRABAJO DE APLICACIÓN PARA CASA:

Tarea: En casa o en cualquier otro lugar registrar su forma de comunicación teniendo como base lo aprendido en el taller.

REGISTRÓ DE APLICACIÓN PRÁCTICA “EMPATIA”

Datos generales: Nombre: …… edad:…… sexo: …… Grupo de trabajo (grado y sección)…… Fecha de entrega del reporte: ……	
Elementos	Describir:
Definir la situación (problema)	
Contexto (indicar) Hora Día Lugar Personas presentes Situación especifica	
Describir el procedimiento ejecutado	
Describa las dificultades	
Describa los logros	

13. AGRADECIMIENTO:

- **Duración:** 5 minutos.

- **Procedimiento:**
  “Se le agradece a los asistentes por haber participado activamente en el taller y se les invita para asistir a la próxima reunión”.

- **Objetivos:**
  Dar a conocer la importancia de la asistencia y participación a diferentes talleres donde puedan aprender más, y obtener mejor desarrollo personal.

SESIÓN 3: COMUNICACIÓN EFECTVA

1. **BIENVENIDA:**

   Duración:

   - 5minutos.

   - "Buenos días, sean ustedes bienvenidos a la realización del Taller "Comunicación Efectiva". Es un placer poder contar con su presencia y un gusto que se interesen por este tema que es tan importante en la actualidad y tiene mucho que ver con su formación. Es muy importante que participen lo cual demostrará el interés por el tema y la satisfacción de todas sus dudas."

2. **OBJETIVO DEL TALLER:**

   - Identificar y utilizar los componentes de comunicación que permitan comprender y hacerse comprender con el interlocutor.

3. **DINAMICA DE PRESENTACION: " Utilizando mensajes claros y precisos"**

   Duración:

   - 15 minutos.

   Objetivo:

   - Lograr que los y las participantes utilicen mensajes con claridad y precisión que les permitan un mejor entendimiento con las personas.

   Procedimiento:

   Solicitar que un participante salga frente al grupo del salón y se le hace entrega del Anexo (COM)

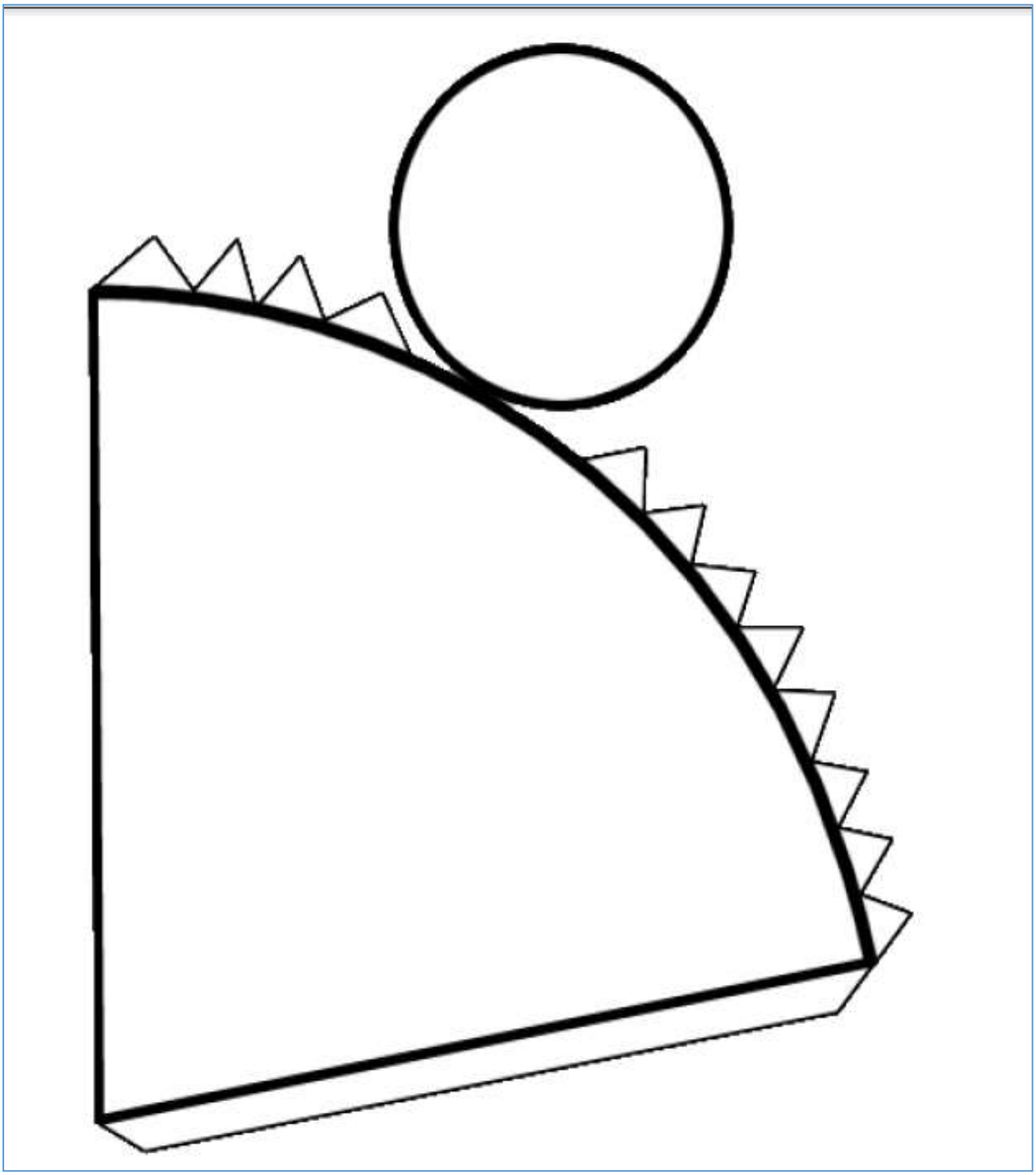
   El facilitador le indicará al participante que tiene que dar instrucciones verbales al grupo, de tal manera que todos sus compañeros puedan hacer el mismo dibujo del Anexo (COM) en su hoja.

   El facilitador solicitará 2 o 3 dibujos de los participantes y los pegará en la pizarra junto con el dibujo original del anexo (usualmente el dibujo no es igual al indicado)

   Analizar lo sucedido utilizando las siguientes preguntas:

¿Qué observamos en los dibujos recientes con relación al dibujo original? ¿Por qué razones no se entendió el mensaje? Propiciar un debate.

ANEXO (COM)



4. PRESENTACIÓN DE INFORMACIÓN:

LA COMUNICACIÓN ES:

- Un proceso de “ida y vuelta”: COMPRENDER Y HACERSE COMPRENDER.
- Saber escuchar, prestar atención, mirar a los ojos
- Asegurarse de entender bien lo que otra persona quiere decir.
- Entender a la persona, antes de pensar en lo que hay que decir.
- No Interrumpir cuando alguien está hablando
- Ser preciso cuando se quiere decir algo.
- Asegurarse que la otra persona ha entendido lo que se ha tratado de decirle.

IMPORTANCIA DE LA COMUNICACIÓN PARA REGULAR LAS RELACIONES INTERPERSONALES.

- Pone en práctica o manifiesta conocimientos, valores. Afectos.
- Refuerza las funciones de liderazgo
- Da oportunidad para manifestarse en lo que respecta a los intereses propios
- Contribuye a la solución de conflictos
- Genera y refuerza vínculos afectivos, familia, amigos.

COMO FUNCIONA:

Dimensiones:

Verbal: se expresa con Palabras, que expresan Ideas, conocimientos, experiencias.

Gestual: se expresa con Gestos, expresiones mímicas que refuerzan a las palabras y expresan Emociones, intereses, afectos, indolencia.

Comportamental: se expresan con Posturas del cuerpo, acción y expresan Actitudes, soltura, inhibición, tensión.

COMO ES:

ES UN PROCESO DE “IDA Y VUELTA”, emisor y receptor juegan roles intercambiables.

Elementos	funciones
Emisor	Persona que transmite la información
Mensaje	Contenido de la información
Canal de transmisión	Palabras, gestos, silencios, tacto
Receptor	Persona que recibe el mensaje, interpreta lo que el emisor está tratando de comunicar

SITUACIONES EN QUE DEBEMOS USARLA:

Interpersonal: Amigo (a) o pares, Hermano (a), Padres, Otras personas.

Social: Colegio, Trabajo, Amigos, Otros grupos.

COMO HAY QUE ACTUAR

	Para lograrlo …	**Tengo que hacer esto…**
Para escuchar mejor	Escuchar atentamente	Mirar a los ojos del interlocutor. Orientar mi cuerpo a quien estoy conversando.
	Cerciorarse de haber entendido correctamente	Repreguntar lo que ha pretendido decir
	Dar confianza para recibir el mensaje	Animarlo, ayudarlo
	Ubicarse al nivel de comprensión del otro	Ubicarse como niño, padre, hermano, según sea el caso
	No interrumpir cuando el otro está hablando	Escucharlo atentamente
Para hacernos entender mejor	Presentar el tema como algo interesante.	Motivar a escuchar
	Tomar seguridad, no temer hacer el ridículo.	Ordenar las ideas a transmitir, ser convincente
	Apoyarse con las manos y gestos.	Usar manos, gestos y posturas para reforzar el mensaje
	Adaptar el mensaje al nivel al perfil del otro	Ubicarse como niño, padre, hermano, según sea el caso
	Asegurarse que se ha sido entendido.	Preguntar si ha entendido el mensaje
	Crear un clima de confianza	Actitud de prestar atención
	No interrumpir mientras el interlocutor está hablando.	Permitir que el otro acabe la idea que quiere expresar

5. **TRABAJO DE GRUPO 01:** “Mejorando mi estilo de comunicación”

Seleccione una de las siguientes situaciones y desarrolle la tarea del EJERCICIO: ENTRENANDO LA COMUNICACIÓN que se presenta al final de estos ejemplos:

1. Situación Janeth, de 16 años, tiene que salir a realizar tareas escolares con su grupo, su mamá no se lo permite. En ocasiones anteriores se quedó hasta muy tarde con las amigas y avanzó muy poco en su tarea, en base a esto la mamá desconfía. La situación es que esta tarea es crucial para aprobar en el curso. ¿Cómo debe de convencer Janet a su mama para que le permita salir a realizar su tarea?

2. Situación Johnny, de 20 años, asiste al cumpleaños de un amigo. Ya muy avanzada la noche sus amigos cierran la puerta con llave, y sacan licor en grandes cantidades obligando a que 6 todos beban, Johnny ya está mareado y tiene que ir al trabajo muy temprano. ¿Cómo debe hablar con sus amigos para que lo dejen salir a su casa y poder ir a trabajar temprano?

3. Situación Marbelith de 20 años, tiene su enamorado de 25 años, él actualmente no trabaja y está frecuentando a jóvenes que tienen fama de viciosos. Marbelith se siente sola, y ya no tiene el mismo sentimiento que antes con respecto a su enamorado, varias veces le ha sugerido terminar la relación pero él quiere continuar, argumentando sus problemas. ¿Cómo debe convencer Marbelith a su enamorado?

4. Situación Michel de 16 años, vive con sus padres y hermanos. Haciendo algunos pequeños trabajos, ahorró y acaba de comprarse un celular, pero su hermano ha perdido 100 soles en casa y cree que él ha tomado el dinero; pese a que Michel explica como obtuvo su dinero, su hermano no le cree y la familia desconfía. ¿Cómo debe hacer Michel para convencerlos que no ha tomado el dinero?

EJERCICIO: ENTRENANDO LA COMUNICACIÓN

Situación o problema / Factores a Teneren cuenta.	
Mis fortalezas	
Mis debilidades	
Mis oportunidades	
Las amenazas	
Qué debo hacer	
Como	
Quien(a quien)	
Con quien	
Con que	
Cuando	

6. DINÁMICA DE DESPEDIDA "La telaraña"

Duración:

- 10 minutos.

Objetivos:

- Lograr que las participantes estén satisfechos con el trabajo elaborado

Procedimiento:

- Todos los estudiantes forman un círculo y van pasando uno a uno un ovillo de lana formando una telaraña y expresan lo aprendido en la sesión

Materiales:

- Ovillo de lana.

7. AGRADECIMIENTO:

- **Duración:** 5 minutos.

- **Procedimiento:**
  “Se le agradece a los asistentes por haber participado activamente en el taller y se les invita para asistir a la próxima reunión”.

- **Objetivos:**
  Dar a conocer la importancia de la asistencia y participación a diferentes talleres donde puedan aprender más, y obtener mejor desarrollo personal.

SESIÓN 4: RELACIONES INTERPERSONALES

1. **BIENVENIDA:**
   Duración:
   - 5minutos.

   - "Buenos días, sean ustedes bienvenidos a la realización del Taller "Relaciones Interpersonales". Es un placer poder contar con su presencia y un gusto que se interesen por este tema que es tan importante en la actualidad y tiene mucho que ver con su formación. Es muy importante que participen lo cual demostrará el interés por el tema y la satisfacción de todas sus dudas."

2. **OBJETIVO DEL TALLER:**
   - Aprender a identificar los relaciones y estilos de comportamiento interpersonal y presentará disposición favorable al estilo asertivo.

3. **PRESENTACIÓN DE INFORMACIÓN:**

1. **Objetivo:**

   El adolescente aprenderá a identificar los estilos de comportamiento interpersonal y presentará disposición favorable al estilo asertivo.

2. **Duración:**

   35 minutos.

3. **Materiales:**

   - Ficha "Estilos de comportamiento interpersonal".
   - Pizarra acrílica.
   - Plumones gruesos para pizarra acrílica y para papel.
   - Papelógrafos.
   - Lapiceros.
   - Ficha: "Identificando el estilo de comportamiento interpersonal".
   - Ficha "Posibles respuestas de acuerdo con los estilo de comportamiento interpersonal".

4. **Desarrollo de la actividad:**

El facilitador hace referencia a los estilos de comportamiento, entrega la ficha “Estilos de comportamiento interpersonal” y explica sobre los estilos comportamientos pasivo, agresivo y asertivo.

ESTILOS DE COMPORTAMIENTO INTERPERSONAL

Los seres humanos somos eminentemente sociales y nos relacionamos entre sí con estilos de comportamiento habituales, estilos de relacionarnos que nos generan un clima social de bienestar ó de malestar.

Estilos de comportamiento interpersonal.

A. **Estilo pasivo o sumiso**: La persona con un estilo de comportamiento interpersonal sumiso, no expresa sus propios sentimientos y pensamientos, o los expresa de manera ineficaz, negativa e inadecuada (excusas, sin confianza, con temor...). No ejerce sus propios derechos, no los expresa, no emite sus opiniones. Su autoestima es baja y su grado de necesidad de ser aceptado y querido por los demás es alto.

En cuanto a la expresión de su enojo o de emociones negativas, se suele “tragar” este sus sentimientos o los expresa de manera tímida e indirecta. Si comete un error, toma la crítica como una descalificación total de su persona, puede pensar “soy un torpe” “un inútil”. Se siente culpable y se disculpa reiteradamente. Cuando desarrolla una actividad de manera exitosa, y es felicitado o reconocido, tiene dificultad para aceptar ese reconocimiento y los toma como no merecidos.

Se puede creer erróneamente que el estilo de comportamiento pasivo o sumiso tiene como ventaja que la persona nunca se va a meter en problemas interpersonales; pero tras esta posibilidad, está la gran probabilidad de que las demás personas terminen

aprovechándose, burlándose, no tomándola en cuenta o maltratándola frecuentemente.

B. **Estilo hostil o agresivo:** La persona con un estilo de comportamiento interpersonal agresivo expresa sus sentimientos, ideas y pensamientos, sin respetar a los demás, emitiendo normalmente conductas agresivas directas (insultos, agresión física) o indirectas (comentarios o bromas sarcásticas, ridiculizaciones). Sólo tiene en cuenta sus propios derechos.

En cuanto a la expresión de su enojo o de emociones negativas, estas personas responsabilizan y culpabilizan a los demás, de lo que les ocurre o de lo que sienten; todos son culpables, menos ellos. Toman como personal las críticas y agreden como respuesta inmediata. Ante una felicitación o reconocimiento, tiene dificultades para aceptarlo, pues lo suelen tomar con suspicacia y recelo.

La persona con un estilo de comportamiento agresivo por lo general y temporalmente, consigue con frecuencia lo que requiere, pero a costa de deteriorar la relación interpersonal. Sus resultados son más aprovechados frente a personas de estilo pasivo o sumiso.

C. **Estilo asertivo:** La persona con un estilo de comportamiento interpersonal asertivo expresa directamente sus sentimientos, ideas, opiniones, derechos, etc., sin amenazar, castigar o manipular a otros. Respeta los derechos de los demás y hace que se respeten los suyos. Estas habilidades le permiten ser objetivo y respetuoso consigo mismo y con los demás.

La persona con un estilo de comportamiento interpersonal asertivo, expresa sus sentimientos adaptativamente y se responsabilizan por ellos; frente a las críticas, las toman simplemente como la opinión de otra persona. Si comete un error, lo acepta y se

disculpa honestamente. Si no, reafirma su punto de vista y su versión de manera pausada y tranquila. Acepta las felicitaciones por la tarea cumplida y sabe otorgar reconocimiento a los demás cuando realizan una buena acción.

La persona con un estilo de comportamiento interpersonal asertivo, consigue sus objetivos dentro de un clima de cordialidad y fortalecimiento de las relaciones interpersonales. Mantienen un alto nivel de autoestima y ayudan a que los demás también lo tengan. Es necesario, tener en cuenta que existen algunas excepciones para el estilo asertivo, y es cuando se encuentra en riesgo nuestra propia vida o la de los demás.

Ficha: Estilos de comportamiento interpersonal[1]

ESTILO PASIVO	ESTILO AGRESIVO	ESTILO ASERTIVO
Características: No expresa sus pensamientos, sentimientos, ni sus necesidades, si atropellan sus derechos cree que su suerte es así. Y si lo hace, suele ser dubitativo, temeroso. La persona con este estilo cree que está pidiendo un favor cuando en realidad se trata de reclamar un derecho.	**Características:** Tiende a expresar sus pensamientos, sentimientos y sus necesidades sin importarle si atropella los derechos de los demás o los hiere innecesariamente. Sus pedidos suelen darse pero en forma impositiva e intimidatoria, con verbalizaciones negativas hacia las personas, sarcasmo y humillaciones. Nunca pide por favor.	**Características:** Expresa sus pensamientos, sentimientos y sus necesidades en el momento y lugar oportuno. No agrede a los demás, ni permite que pisoteen sus derechos. Sus verbalizaciones son positivas, toma en consideración el sentimientos de los otros.
Conducta verbal: ***"No importa……..."*** ***"Como tú quieras, está bien……"***	**Conducta verbal**: ***"Yo lo quiero así, porque sí, hazlo o no eres capaz ni siquiera de eso…"***	**Conducta verbal**: ***"Yo pienso que.....",*** ***"Comprendo que tú… pero yo.....",***

"Bueno, lo que tú digas …….....” ***"Yo…nosotros…… pensamos ..……., si se puede…… "*** "Podría …… de repente ……si no se puede no se preocupe……. ……..……”	***“Tráeme ese tajador… rápido pues…. o no quieres hacerlo……..”*** ***“Por tu culpa……..”*** ***“Más te vale que……...”*** ***“Eres un…….....”*** ***“Pareces……...”*** ***“Deberías de……..”***	***“¿Qué piensas de……?”,*** ***“Qué te parece si…….?”,*** ***“¿Tú qué opinas de……?”,*** ***“A mí me gustaría...”,***

ESTILO PASIVO	ESTILO AGRESIVO	ESTILO ASERTIVO
Conducta no verbal: Tono de voz bajo, evita el contacto de la mirada, titubeos, postura corporal hundida, expresión facial de temor y/o inseguridad, movimientos corporales nerviosos o torpes.	**Conducta no verbal:** Tono de voz elevado, discurso rápido y atropellado. Mirada fija, agresiva, amenazante. Postura corporal tensa, gestos enérgicos y amenazantes.	**Conducta no verbal:** Tono de voz firme, discurso calmado. Busca y mantiene la mirada, postura corporal erecta, movimientos corporales serenos, asentimientos hacia los argumentos de los demás.
Consecuencias *A corto plazo*, se puede creer erróneamente que el estilo de comportamiento pasivo o sumiso tiene como ventaja que la persona nunca se va a meter en problemas interpersonales, pero tras esta posibilidad, está la gran probabilidad de que las demás personas terminen aprovechándose,	**Consecuencias** A corto plazo, la persona con un estilo de comportamiento agresivo por lo general, consigue lo que requiere, pero a costa de deteriorar la relación interpersonal. Sus aparentes ganancias, incluyen sentimiento de poder y superioridad.	**Consecuencias** *A corto plazo,* consigue sus objetivos dentro de un clima de cordialidad; aunque muchas veces la persona puede ser objeto de críticas e incluso puede ser tachado de egoísta e incomprensivo, porque siempre va a hacer respetar sus derechos, a pesar de que no vulnere ningún derecho de los otros.

burlándose, no tomándola en cuenta o maltratándola frecuentemente. *A largo plazo, se da la* sensación de vacío, tristeza, evaluación negativa de sí mismo, impotencia, rencor, falta de control, sensación de ser manipulado, sentirse humillado, burlado, rabia hacia sí mismo o hacia los demás.	Sus resultados son más aprovechados frente a personas de estilo pasivo o sumiso. *A largo plazo, se tiene la* culpa por las acciones y verbalizaciones agresivas, remordimiento, soledad, tensión en las relaciones personales, frustración, pérdida de personas importantes, el rechazo de los demás.	*A largo plazo,* la persona se sentirá a gusto y bien consigo mismo, puesto que habrá conseguido actuar de acuerdo a sus principios y sus valores. Fortalecerá sus relaciones interpersonales y mantendrá un alto nivel de autoestima. Es necesario, tener en cuenta que existen algunas excepciones para el estilo asertivo, y es cuando se encuentra en riesgo nuestra propia vida o la de los demás.

4. DIMANICA № 01: "QUÉ TAN ASERTIVO SOY"

OBJETIVO

- Revisar en la propia vida experiencias de asertividad, agresividad y de no asertividad.

TIEMPO:

- Duración: 30 Minutos

TAMAÑO DEL GRUPO:

- 25 Adolescentes

LUGAR:

- Un salón amplio y bien iluminado acondicionado para que los participantes puedan estar cómodos.

DESARROLLO

I. El Facilitador leerá lo siguiente, dejando un intervalo de tiempo después de cada historia, para que los participantes identifiquen si el personaje fue asertivo, no asertivo o agresivo; así como, comuniquen experiencias propias que les haya recordado y qué respuesta asertiva encuentran para el ejemplo de no asertividad y agresividad.

OCASIÓN EN QUE NO FUE ASERTIVO: La semana pasada mi hermano tomo 500 pesos de mi cartera sin pedírmelos; en consecuencia no puede ver la

película que quería, esa noche. El acostumbra hacer cosas como éstas, pero nunca le digo nada.

OCASIÓN EN QUE SE FUE HOSTIL: Una amiga bromeaba conmigo en la oficina. Yo tenía dolor de cabeza, así que le grité que era una persona desconsiderada, inmadura, y me fui dejándola con la palabra en la boca.

OCASIÓN EN QUE FUI ASERTIVO: El otro día iba yo con un amigo en el coche y éste prendió un cigarro; le dije que fumar en un espacio tan reducido y encerrado me molestaba y le pedí de favor, que no fumara mientras estuviéramos dentro del coche. El apagó el cigarro.

II. El Facilitador solicita a los participantes que hagan un autoanálisis sobre los comportamientos (Agresivo, asertivo y No asertivo) que muestra en cada una de las áreas de vida:

Salud
Trabajo
Economía
Familia
Sociedad
Esparcimiento
Estudios (actuales)
Necesidades
Valores

III. El Facilitador integra subgrupos para que comenten sus respuestas.

El Facilitador guía un proceso para que el grupo analice, como se puede aplicar lo aprendido en su vida.

5. DINÁMICA №02: "DERECHOS ASERTIVOS"

OBJETIVO:

- Desarrollar las posibilidades de autoconocimiento y de ejercicio asertivo de la autoconfianza.
- Propicia en el participante la exploración de la autoafirmación, sus alcances y límites

TIEMPO:

- Duración: 20 Minutos

TAMAÑO DEL GRUPO:

- Adolescentes.

LUGAR:

Aula Normal

Un salón amplio bien iluminado acondicionado para que los participantes puedan formar subgrupos.

MATERIAL:

Fácil Adquisición

- Hoja "Derechos Asertivos: Yo tengo Derecho" para cada participante.
- Hoja de "Derechos Asertivos: Los otros tienen Derecho a recibir de mí".
- Hojas blancas para cada participante.
- Un Lápiz para cada participante

DESARROLLO

I. Se solicita a los participantes que identifiquen individualmente los derechos que creen tener en la familia, el trabajo y la sociedad.

II. Se forman subgrupos y se pide que traten de destacar, con las contribuciones de cada participante, por lo menos cinco derechos que los subgrupos creen tener en lo familiar, lo laboral y lo social.

III. Cuando terminan son leídas las conclusiones subgrupales pidiendo que se aclaren los puntos oscuros.

IV. El Facilitador pide entonces que dado que lograron determinar estos derechos, pasen a determinar aquellos que creen tienen los miembros de sus familias, de su trabajo y de la sociedad.

El Facilitador guía un proceso para que el grupo analice, como se puede aplicar lo aprendido en su vida.

DERECHOS ASERTIVOS BÁSICOS

1. Objetivo:

El adolescente conocerá los derechos asertivos básicos, como propios y como pertenecientes también a los demás.

2. Duración:

40 minutos.

3. Materiales:

- Ficha “Derechos asertivos básicos”.
- Pizarra acrílica.

- Plumones gruesos para pizarra acrílica y para papel.
- Papelógrafos.
- Lapiceros.
- Ficha: Derechos asertivos básicos".

4. **Desarrollo de la actividad:**

El facilitador explica sobre los derechos asertivos básicos y la importancia de hacerlos respetar adecuadamente. Se entrega la ficha "derechos asertivos básicos" para efectuar la lectura acompañada.

Derechos asertivos básicos:

Todos, por el simple hecho de ser personas, tenemos una serie de derechos que nos permiten gozar de comodidad, tranquilidad y tomar decisiones libremente. A veces el fracaso en las relaciones personales, se produce por desconocimiento de esos derechos. Lo que no hay que olvidar, es que nosotros tenemos derechos, pero los demás gozan también de los mismos derechos. Podemos actuar libremente en tanto no colisionemos con los derechos de los otros. Desconocer nuestros derechos o no saber defenderlos, nos hace vulnerables a los demás, nos provoca sentimientos de malestar y pasividad. No respetar los derechos de los demás y solo exigir los nuestros nos hace agresivos, desconsiderados, egocéntricos; este es el caso del comportamiento **agresivo**.

En la vida cotidiana, nos encontramos siempre con personas que suelen ser manipuladoras. Estas personas intentan imponer su visión del mundo y su forma de hacer las cosas; se aprovechan de una relación estrecha y afectuosa para satisfacer sus necesidades, sin importarle en absoluto los sentimientos de la otra persona. Para detectar la manipulación y saber quién manipula, analiza lo que sientes cuando estás con esa persona: ¿Miedo? ¿Culpa? ¿Vergüenza? ¿Aprensión? ¿Inseguridad? ¿Repulsión? ¿Pensar que eres un tonto o un inútil? ¿Intenso afecto inmotivado? Una relación normal no debe producirte emociones negativas y sentimientos demasiado positivos con alguien a quien acabas de conocer, eso resulta sospechoso. Una persona intenta manipularte cuando te sugiere o dice lo que tienes que hacer de tal forma que se beneficie más que tú.

Quien desee decir NO y ser asertivo, debe partir del conocimiento y reconocimiento de los derechos asertivos básicos; sólo así podrá respetarlos y reclamarlos como derechos.

Ficha: "Derechos asertivos básicos"

Nº	DERECHOS ASERTIVOS BÁSICOS
01	Derecho a ser tratado por los demás con respeto y dignidad.
02	Derecho a poder expresar libremente nuestros sentimientos y opiniones.
03	Derecho a tomar nuestras propias decisiones, aún a riesgo de equivocarnos.
04	Derecho a satisfacer nuestras propias necesidades siempre y cuando con ello no perjudiquemos a los demás.
05	El derecho a cambiar de opinión, de forma de ser.
06	El derecho a cometer errores.
07	El derecho a gozar y a disfrutar.
08	El derecho a ser independiente.
09	Derecho a decir "NO" sin sentirse por ello culpable o egoísta.
10	El derecho a pedir lo que quiero, dándome cuenta que también los demás tienen derecho a decir "NO

Luego conforma 05 o más grupos para lo cual se puede recurrir a una dinámica, pudiendo ser "el maremoto" "agrupación por afines". A cada grupo se le asigna un facilitador, quien monitoreará el trabajo del grupo y portará un papelógrafo y un plumón.

Se pide a cada grupo que discuta sobre uno de los derechos asertivos básicos, deberán escribir en el papelote, las conclusiones de la discusión, es decir, deberán colocar como ellos entienden el derecho

analizado, de ser posible deben colocar ejemplos de la defensa de dicho derecho o de su vulneración.

Cada grupo designará un secretario quien presentará y explicará el Papelógrafo en plenario. Un facilitador efectuará una conclusión de la dinámica y efectuará las conclusiones globales del taller incidiendo en la aplicación de lo aprendido al entorno familiar y laboral.

6. AGRADECIMIENTO:

- **Duración:** 5 minutos.

- **Procedimiento:**
  "Se le agradece a los asistentes por haber participado activamente en el taller y se les invita para asistir a la próxima reunión".

- **Objetivos:**
  Dar a conocer la importancia de la asistencia y participación a diferentes talleres donde puedan aprender más, y obtener mejor desarrollo personal.

SESIÓN 5: TOMA DE DECISIONES.

1. **BIENVENIDA:**

   Duración:

   - 5minutos.

   - "Buenos días, sean ustedes bienvenidos a la realización del Taller "Toma de Decisiones". Es un placer poder contar con su presencia y un gusto que se interesen por este tema que es tan importante en la actualidad y tiene mucho que ver con su formación. Es muy importante que participen lo cual demostrará el interés por el tema y la satisfacción de todas sus dudas."

2. **OBJETIVO DEL TALLER:**

   - Identificar y poner en práctica habilidades para la toma de decisiones.

3. **PRESENTACION DE INFORMACION:**

Decidir significa adoptar la mejor alternativa para alcanzar los objetivos planteados. La Toma de Decisiones es una destreza que puede ser aprendida por todos y todas.

IMPORTANCIA:

Las decisiones mal tomadas generalmente arriban a consecuencias negativas, se dice: "Una decisión mal tomada va seguida de otra mala decisión". Esto sucede cuando las decisiones son tomadas emocionalmente, es decir, con rencor, por afecto, o por pena. Por ello es importante saber adoptar decisiones positivas que permitan a la persona mejorar y superar exitosamente las encrucijadas que presenta la vida.

COMO ES:

Es un proceso voluntario y	Depende de la persona, sus expectativas, sentimientos, valores,
Es Reflexivo	Es producto del razonamiento y articulación de ideas para determinar la decisión
Es jerárquico	Se basa en un listado de prioridades o criterios de selección
Es previo a la acción	Analiza los recursos, capacidades, oportunidades, .. para ejecutar la acción
Estilos	Toma de decisión "Racional" Toma de decisión "Espontánea", de acuerdo al momento Toma de decisión "Impulsiva o emocional" Toma de decisión "oportunamente"

COMO TOMAR UNA BUENA DECISION:

Este proceso voluntario, racional, basado en los valores y percepciones del aquel que toma la decisión. Incluye la consideración de alternativas y opciones a través de una evaluación periódica de las decisiones y sus efectos.

Analizar la situación	En qué consiste	Que se logra
Definir la situación de incertidumbre	¿Qué crees que causa el problema? ¿Dónde, cómo y qué está pasando? ¿Con quién está pasando? ¿Por qué está pasando? Describa de manera específica el problema	Conocimiento de el contexto o situación detalladamente,
Plantea parámetros en la que deben ubicarse las alternativas	Analiza las condiciones de tiempo La ubicación o el espacio El efecto en las personas involucradas Los efectos en el medio social y ambiente Costos, gastos. Beneficios	Formular las alternativas con precisión de acuerdo a las necesidades, intereses, situación o condiciones sociales, ambientales,
Identifica o produce alternativas	Pregunta, se asesora, investiga experiencias similares, Compara las alternativas disponibles Lluvia de ideas	Obtención de alternativas validadas,
Selecciona la alternativa ubicada en los parámetros previstos	Identifica la mejor alternativa	Elige la alternativa con mejor posibilidad de éxito
Elabora un plan de monitoreo	Cronograma y metas a lograr	Se cuenta con una guía, mapa o plan para lograr el objetivo
Evalúa		

4. DINAMICA DE PRACTICA: "REGALOS"

OBJETIVO:

- Poner en práctica los pasos para una adecuada toma de decisiones.

DESARROLLO:

- Se preparan 9 “regalos” envueltos con papel de diferentes colores y de diferentes tamaños, de acuerdo a los siguientes criterios: Tres amarillo pequeños. Tres rojos grandes. Tres verdes medianos - El contenido de los regalos son dilemas, en este sentido se preparan tres dilemas diferentes, se saca tres copias de cada dilema, de manera que en cada uno de los regalos amarillos se pondrá el dilema “A”, en los rojos los dilemas “B”, y así con los verde. - Los participantes se organizan en tres sub grupos (nombre del grupo, líder, secretario, como los integrantes del sub grupo decidan). - A cada sub grupo se presenta los tres “regalos” u opciones, para que selecciones solo uno. - Cada grupo deberá actuar cada dilema y plantean el modo de solucionarlo, así mismo explican porque se han decidido por el “regalo” determinado y su solución.

- Los ejemplos de dilemas podrían ser:

  Dilema 1: Juan siempre ha tenido gusto por ejercer y defender el derecho propio y el de los demás, ahora que termina la secundaria, ha logrado una beca integral (incluye gastos) para estudiar Derecho en una universidad de Lima, sin embargo, se le ha presentado la oportunidad de trabajar ganando 2000 soles al mes, esto implica ir a zonas muy alejadas sin acceso a carreteras, por tres años. La opción parece importante y necesaria, ya que tiene 3 hermanos menores que apoyar y la madre atraviesa por una situación de salud muy delicada, que requiere de costosas operaciones y medicinas. ¿Que debe de hacer Juan?

  Dilema 2: En la clase se ha roto el cristal de una ventana, como consecuencia de la mala conducta de un estudiante. El profesor pregunta quién ha sido, diciendo que si el culpable no aparece toda la clase tendrá que pagar su reparación, además de sufrir otros castigos. Un grupo de estudiantes saben quién es el responsable, pero deciden no decir nada, porque el estudiante causante del problema es amigo de ellos, y no quieren ser acusados de "soplones" ni "traidores". Además, quieren evitarse los problemas y molestias que les causaría su confesión. En consecuencia, toda la clase es castigada. ¿Ves correcta la conducta de esos estudiantes? ¿Tú qué harías en un caso similar?

5. AGRADECIMIENTO:

- **Duración:** 5 minutos.

- **Procedimiento:**
  “Se le agradece a los asistentes por haber participado activamente en el taller y se les invita para asistir a la próxima reunión”.

- **Objetivos:**
  Dar a conocer la importancia de la asistencia y participación a diferentes talleres donde puedan aprender más, y obtener mejor desarrollo personal.

SESIÓN 6: SOLUCIÓN DE PROBLEMAS O CONFLICTOS

1. **BIENVENIDA:**

   Duración:

   - 5minutos.

   - "Buenos días, sean ustedes bienvenidos a la realización del Taller "Solucion de Problemas o Conflictos". Es un placer poder contar con su presencia y un gusto que se interesen por este tema que es tan importante en la actualidad y tiene mucho que ver con su formación. Es muy importante que participen lo cual demostrará el interés por el tema y la satisfacción de todas sus dudas."

   - Se entrega 5 hojas de papel bond a cada participante, y se les pedirá que escriban alguna vivencias y las guarden.

2. **Objetivo:**

   - Identificar y utilizar los procedimientos adecuados para la solución de problemas.

3. **PRESENTACION DE INFORMACION:**

La toma de decisiones es enfrentar una situación difícil logrando resultado favorable.

EL CICLO DE LA SOLUCIÓN DE PROBLEMAS:

1**. Identificación del problema Identificando mis problemas -** Teniendo en cuenta los obstáculos, situaciones de incertidumbre, posibilidades, intereses, Hacer una lluvia de ideas para identificar los principales problemas personales a los que se debe de dar solución - Hacer una relación de posibles problemas que requieren solución.

2. Priorizando mis problemas - Clasificar los problemas de acuerdo a los siguientes criterios - A. Problemas importantes que demandan urgente solución - B. Problemas importantes pero no urgentes - C. Problemas urgentes pero no importante.

3. Definición del problema-planteando el problema - Elegido el problema de mayor importancia y de mayor urgencia, definirla en pocas palabras de manera objetiva y precisa (realista y exactamente).

4. Análisis de problema - Buscan otras opiniones relacionadas con el problema, sus causas, alternativas y consecuencias deseadas. Preguntan y escuchan las opiniones de los compañeros de grupo, profesores, otros. Mantienen una actitud abierta para recibir opiniones. - Identificando sus causas sistemáticamente Utilizan: Árbol de problemas,

lluvia de ideas, otras técnicas - Priorizan las causas Hacen una relación, ordenando las causas de acuerdo a su importancia.

5. Generación de soluciones - Generación de alternativas A cada causa habrá que darle una orientación positiva, ejemplo: causa: reducido tiempo para estudiar; solución: incrementar el tiempo para estudiar./ Causa: escasa estrategias de técnicas de estudio; Solución: incrementar estrategias de Técnicas de Estudio.

6. Identificar criterios - El tiempo disponible para solucionar el problema - La cantidad de recursos (materiales, financieros, habilidades) con que se cuenta - La pertinencia de la solución con el problema (¿la alternativa solucionará el problema de manera efectiva? - Riesgos o consecuencias, consecuencias inmediatas, a corto y largo plazo, positivas, negativas. - Aplicación práctica (es fácil, sencilla)

7. Evaluar alternativas - Se evalúan en base a los criterios arriba señalados - Evalúan las ventajas o desventajas, las consecuencias de cada solución - Alternativas más prácticas, realizables, de aplicación sencilla. - Nivel de eficacia de las alternativas - Pertinencia de la solución con el problema

8. Elegir las alternativas - En base a la tabla resultante de la evaluación de alternativas

9. Planificación - Elaborar un plan operativo: ϖ Objetivo ϖ Metas/tiempo ϖ Cronograma

10. Ejecución - Desarrollar el cronograma

11. Evaluación - Este es un punto transversal a todo el proceso, para el inicio del proceso, durante y después.

4. DINAMICA DE PRACTICA: “MIS VIVENCIAS”

OBJETIVO:

- Encontrar soluciones a los distintos problemas que podemos presentar.
- Aplicar lo aprendido.

DESARROLLO:

Se les pedirá a los participantes sacar las hojas que se le entregaron al inicio donde deben estar escritas algunas de sus vivencias (en caso contrario terminar de escribirlas).

Se le entregará hojas en blanco y se les pedirá que apliquen el ciclo de resolución de problemas.

Se realizará una debate sobre lo desarrollado.

5. AGRADECIMIENTO:

- **Duración:** 5 minutos.

- **Procedimiento:**
  “Se le agradece a los asistentes por haber participado activamente en el taller y se les invita para asistir a la próxima reunión”.

- **Objetivos:**
  Dar a conocer la importancia de la asistencia y participación a diferentes talleres donde puedan aprender más, y obtener mejor desarrollo personal.

SESIÓN 7: PENSAMIENTO CREATIVO

1. **BIENVENIDA:**

   Duración:

   - 5minutos.

   - "Buenos días, sean ustedes bienvenidos a la realización del Taller "Pensamiento Creativo". Es un placer poder contar con su presencia y un gusto que se interesen por este tema que es tan importante en la actualidad y tiene mucho que ver con su formación. Es muy importante que participen lo cual demostrará el interés por el tema y la satisfacción de todas sus dudas."

2. **OBJETIVOS**

   - Fortalecer e incrementar el pensamiento creativo de las y los adolescentes.

3. **DINÁMICA DE INICIO: " Tres verdades y una mentira"**

   Duración **:** 15 minutos.

   Objetivos **:** Establecer el inicio de un diálogo entre compañeros y poner en práctica su creatividad.

   Procedimiento **:** Todos escriben sus nombres y tres cosas verdaderas y una falsa acerca de sí mismos en una hoja grande de papel. Por ejemplo, A Alfonso le gusta cantar, le encanta el fútbol, tiene 10 perros y le encanta el cine. Luego los participantes circulan con sus hojas de papel. Se unen en parejas, enseñan sus papeles a cada uno y tratan de adivinar cuál información es mentira.

4. **PRESENTACIÓN DE INFORMACIÓN:**

   El Pensamiento Creativo *"Es un potencial que tienen todas las personas y qué sirve para "emprender una actividad que hace que algo adquiera existencia".* (Gómez, 1998: 24-25).

   Todos realizamos diferentes actividades en el día. ¿Pero entonces para qué trabajar en tu creatividad? Porque lo importante es cómo

vivas y desarrolles esas actividades. Cuando te entregas y buscas enriquecer tu trabajo ya sea en los estudios o en los deportes, o incluso cuando organizas una fiesta y cuidas todos los detalles, lo que estás experimentando es una energía especial que te hace sentir vivo, con ganas de ser y/o hacer algo para ti y para compartir. Buscas originalidad, ser diferente, entregar algo que hable por si sólo. Cuando fluyen así tus ideas y proyectos estás trabajando con tu potencial creativo.

Howard Gardner (1993) opina que la creatividad es la "caracterización reservada a los productos que son inicialmente considerados como novedosos en una especialidad, pero que, en último término, son reconocidos como válidos dentro de la comunidad pertinente". A tono con esta definición, Paniagua (2001) opina que es la "habilidad de coger objetos existentes y recombinarlos para un nuevo uso, o como solución a un problema dado", de tal manera, se puede "producir de la nada algo nuevo". Por su parte, Arthur Cropley (1999), asegura que la creatividad enfatiza los procesos para producir novedades que sean significativas y prácticas. James D. Moran, III (1988), opina que este es un "proceso interpersonal e intrapersonal por el que se desarrollan productos originales, de gran calidad y genuinamente significativos" y asegura que este proceso necesita un pensamiento flexible y adaptable. Mednick (citado por Lefrancois, 1982), indica que la creatividad es la "formación de elementos asociados en nuevas combinaciones que, o llenan ciertos requisitos específicos o son, de alguna manera útiles. Mientras más separados estén los elementos de la nueva combinación, más creativo es el proceso para llegar a la solución".

"BARRERAS EN LA CREATIVIDAD"

La creatividad no es más que la unión de la imaginación con lo práctico, nosotros nos podemos imaginar algo y mediante lo práctico lo podemos llevar a cabo, utilizando para ello todos nuestros conocimientos.

El ser creativo implica saber combinar los conocimientos que tenemos para desarrollar algo novedoso y funcional. Decimos novedoso y funcional porque lo que desarrollemos tiene que ser algo que no exista, o bien una mejora de algo ya existente, en ambos casos se tiene que satisfacer una necesidad, ya sea personal, corporativa o social.

Sin embargo, como todo en la vida, ser creativo no es fácil; esto debido a la gran cantidad de barreras que la misma sociedad le ha impuesto a la creatividad.

A continuación se presenta una clasificación y explicación de dichas barreras. La clasificación consiste en agrupar las barreras en dos grandes grupos, las personales y las educativas.

Analizando las barreras personales encontramos lo siguiente: estas barreras son propias de cada individuo, son psicológicas y las podemos clasificar de la siguiente forma:

- El miedo al cambio se refiere al hecho de que la mayoría de las personas tienen miedo a cambiar algún aspecto de su forma de

comportarse debido, principalmente, a que no saben que podría ocurrir si lo hacen, es decir, le tienen miedo a lo que no conocen.

- La rutina de nuestras vidas; la mayoría de nosotros no necesitamos ser creativos, en el estricto significado de la palabra, para realizar nuestras actividades básicas, tales como asistir a la escuela, al trabajo, ir de compras, etc. Este tipo de barreras son lo que se define como un mal necesario, porque sin ellas simplemente no habría orden en nuestra existencia y difícilmente lograríamos nuestros propósitos y objetivos.
- Temor a cometer errores. La mayoría de nosotros tememos emprender una acción nueva y diferente a lo usual por temor a equivocarnos. A nadie le agrada quedar en ridículo ante los demás o perder algo valioso al implementar o incursionar en algo nuevo, sin embargo, recordemos que el que no arriesga no gana.

Analizando ahora las barreras educativas, encontramos que éstas son producto de la educación que recibimos desde nuestra niñez en las aulas. Dentro de estas barreras se encuentran las que tienen su origen en la falta o existencia de conocimientos en una persona.

Dentro del primer grupo se encuentra la ignorancia, es muy difícil tener una idea creativa sin conocimientos básicos por lo menos. Ahora bien, aquí nos encontramos con una contradicción, ya que hemos dicho que existen barreras por la existencia de conocimientos y, sin embargo, sin conocimientos no hay creatividad.

El problema con los conocimientos no es tenerlos, si no más bien el problema radica en la forma en que se obtuvieron. Aquí es donde nuestro sistema educativo tiene mucho que ver, ya que es este el causante de muchas de las ya mencionadas barreras.

Nuestro sistema educativo está orientado, en gran medida, a enseñarnos que sólo existe una respuesta correcta para cada problema. Desafortunadamente muchos de los problemas que se nos presentan a diario no tienen una solución única, ya que dependiendo del punto de vista con que se analice el problema se decidirá su solución.

Es decir, para un mismo problema cotidiano, varias personas pueden encontrar diferentes soluciones, debido a que cada una lo ve desde su personal punto de vista, en otras palabras, de manera abstracta.

Esta tendencia del sistema de educación nos hace perder nuestra imaginación, cierto es que agiliza nuestro pensamiento lógico, pero al mismo tiempo destruye nuestro pensamiento creativo.

Durante gran parte de nuestra vida se nos enseña que todo tiene un procedimiento ya definido, una forma de ser específica, un método a usar, etc., y que no puede cambiar nunca; en otras palabras, nos atrofian la mente impidiéndonos tener ideas, se nos impide pensar.

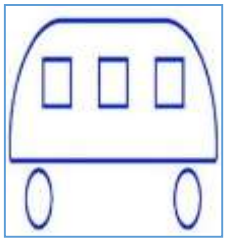
Otra barrera a la creatividad por parte de nuestro sistema educativo es la burocracia. Es un hecho lamentable que en muchas instituciones de enseñanza de distintos niveles, se antepongan los intereses económicos a los intereses educativos. Muchos estudiantes tienen deseos por hacer algo productivo, por ayudar a la sociedad y, sin embargo, se encuentran con que su misma escuela, la que debería ayudarlos en todo para que desarrollaran toda esa creatividad, les niega el apoyo por falta de recursos económicos.

Vencer estas barreras implica cambiar nuestros paradigmas actuales de enfrentarnos a la vida. Esto quiere decir que debemos vencer nuestros miedos y tratar de hacer las cosas de diferentes formas. Recordemos que siempre hay una manera mejor de hacer las cosas y cada una de esas formas es susceptible de ser mejorada. Asimismo, debemos reconocernos como seres creativos, capaces de generar respuestas diferentes a las tradicionales.
Como dijo Goethe: “Amo a los que sueñan con imposibles”. Si somos capaces de hacerlo, de soñar con imposibles y realizar esos sueños, habremos abierto las puertas a la creatividad.

1. TRABAJO GRUPAL: “Acertijo infantil”

Duración **:** 10 minutos.

Procedimiento **:**



En grupos de 5 personas los adolescentes desarrollarán el acertijo resolviendo la siguiente pregunta:

¿En qué dirección va el autobús?

Una habilidad que perdemos al crecer, pero que podemos recuperar reflexionando sobre qué es más importante.

En varias clases de Educación Primaria, con estudiantes de seis años, se les preguntó: "¿En qué dirección viaja el autobús del dibujo?" Todos ellos, en grupos o por separado, pronto respondieron acertadamente. A su edad, el grado de abstracción de su inteligencia puede llevarles a pensar que la Luna está más cerca que China, porque la Luna se puede ver. Pero, esa misma ingenuidad les permite resolver instantáneamente esta adivinanza. Los adultos dudamos cuando tratamos de averiguar la solución, aunque sólo caben dos únicas posibles respuestas, que son hacia la izquierda o hacia la derecha. Vale la pena dedicar tres minutos para saber si la edad nos ha cegado. ¿Lo adivinamos? En caso afirmativo, enhorabuena, todavía disponemos de esa inigualable lucidez infantil.

Solución:

Todos los escolares contestaron que viaja hacia la izquierda el autobús, porque no se ven sus puertas de entrada. La inteligencia infantil, así como las mentes entrenadas para mantener esa clarividencia, analizan tanto lo que se observa como lo que falta en un cuadro o en una situación. Definitivamente, casi siempre lo más revelador no es lo que se ve, sino lo que se oculta.

Materiales:

Dibujo de autobús

Objetivos:

Fortalecer la creatividad de los adolescentes.

2. DINÁMICA DE DESPEDIDA "Mi propio invento"

Duración: 10 minutos.

Materiales: Hojas, lapiceros, colores.

Objetivos: Lograr que los participantes utilicen su creatividad e innovación.

Procedimiento: Se forma en grupos y cada uno de ellos creará un nuevo producto, este tendrá que ser novedoso, que nunca se haya visto. Al finalizar un integrante de cada grupo ofrecerá al público su creación indicando las características propias de su producto.

3. Dinámica: "¿Cómo revivir la creatividad?

Duración: 30 min

Objetivos

- Lograr que los participantes identifiquen la importancia de ejercitar la creatividad

Procedimiento

- Se les pedirá a los participantes que elaboren una frase (la que siempre dicten cuando se enfrentan ante un problema). Se transforma la frase negativa a positiva con la participación de los invitados. Se procederá a hacer un juramento, en el que el participante se comprometa a practicar las frases señaladas

4. AGRADECIMIENTO:

- **Duración:** 5 minutos.

- **Procedimiento:**
  "Se le agradece a los asistentes por haber participado activamente en el taller y se les invita para asistir a la próxima reunión".

- **Objetivos:**
  Dar a conocer la importancia de la asistencia y participación a diferentes talleres donde puedan aprender más, y obtener mejor desarrollo personal.

SESIÓN 8: PENSAMIENTO CRÍTICO

1. **BIENVENIDA:**

   Duración:

   - 5minutos.

   - "Buenos días, sean ustedes bienvenidos a la realización del Taller "Pensamiento Critico". Es un placer poder contar con su presencia y un gusto que se interesen por este tema que es tan importante en la actualidad y tiene mucho que ver con su formación. Es muy importante que participen lo cual demostrará el interés por el tema y la satisfacción de todas sus dudas."

2. **OBJETIVOS:**

   - Promover entre los participantes un acercamiento al pensamiento crítico.

3. **Presentación de información:**

El pensamiento crítico es la capacidad manifestada por el ser humano para analizar y evaluar la información existente respecto a un tema o determinada situación, intentando esclarecer la veracidad de dicha información y alcanzar una idea justificada al respecto ignorando posibles sesgos externos.

El objetivo del pensamiento crítico es evitar las presiones sociales que llevan a la estandarización y al conformismo. El pensador crítico busca entender cómo reconocer y mitigar o evitar los distintos engaños a los que es sometido en la cotidianeidad. Por eso desconfía de las fuentes de información como los medios de comunicación, ya que tienden a distorsionar la realidad. La premisa del pensamiento crítico es dudar de todo lo que se lee o escucha, para acercarse con mayor precisión a los datos objetivos.

¿Qué habilidades implica tener pensamiento crítico?

Hemos hecho una descripción de lo que es pensamiento crítico. Sin embargo cabe preguntarse ¿qué es necesario exactamente para tenerlo? Tener un pensamiento crítico supone que el individuo que lo tiene posee en algún grado las siguientes habilidades o rasgos:

1. Capacidad de reflexión

Para ser capaz de tener una mentalidad crítica es necesario ser capaz de reflexionar sobre las cosas en términos abstractos. Es decir, ser capaz de asociar la información que nos llega con su significado a un nivel tanto superficial como profundo, así como las implicaciones que dicha información tiene con respecto al resto de la realidad.

2. Flexibilidad

El pensamiento crítico implica la capacidad de dudar de que lo que percibimos o creemos percibir sea cierto, aceptando la posibilidad de que existan otras alternativas diferentes de la o las propuestas. Así, es necesaria cierta flexibilidad mental que nos permita visualizar que otras perspectivas diferentes de la habitual pueden ser objetivas y producir los resultados buscados.

3. Lógica y detección de sesgos

La capacidad de visualizar la lógica o falta de ella en las cosas que analizamos, así como los posibles fallos y sesgos puedan tener las afirmaciones y pensamientos respecto a ellas, resulta fundamental en este aspecto. Si no somos capaces de detectar aspectos concretos de la argumentación que no se acaben de corresponder con la realidad o a los que les falte explicación, no es posible hacer una crítica fundada.

4. Teoría de la mente

Es necesario tener en cuenta que todas las afirmaciones y opiniones son elaboradas por seres humanos, que presentan sus opiniones en base a lo que ellos consideran correcto. Así pues, el conocimiento puede estar sesgado incluso a propósito, si se busca con su transmisión un objetivo.

5. Capacidad de dudar de las cosas

Para no aceptar cualquier explicación es necesario ser capaz de cuestionarse la veracidad de ésta. Sin embargo, es necesario que las dudas se circunscriban a lo razonable, pues de lo contrario se podría dudar de todo principio existente. Y si bien sería un tipo de pensamiento crítico, el escepticismo excesivo no llevaría a ninguna resolución.

6. Motivación y curiosidad

Para dudar de algo es de gran utilidad que aquello de lo que dudamos nos sea significativo. Podemos ser críticos con algo que no nos importe, pero la presencia de una motivación alta y de curiosidad respecto al tema o a los argumentos dados implica que se intentará buscar una solución veraz y justificable.

Métodos para potenciar el pensamiento crítico

El pensamiento crítico es una capacidad de gran utilidad y hoy en día muy buscada por la sociedad, tanto a nivel laboral como en otros aspectos de la vida. Por ello es de gran interés ser capaz de potenciarlo. Con este fin disponemos de diversas actividades y hábitos que nos pueden ser de utilidad.

1. Intenta mantener una mente abierta

Todos tenemos nuestras opiniones sobre lo que nos rodea. Sin embargo, para pensar de forma crítica es necesario tener en cuenta que

la nuestra o la explicación que la sociedad ofrece puede no ser la única ni la más certera. Es más complicado de lo que parece, pero debemos permitir en nuestra mente la aceptación de otras posturas por muy diferentes que sean de la propia.

2. Intenta entrenar la empatía

Ser capaz de ponerse en el lugar de otros facilita entender cómo han llegado a las conclusiones a las que han llegado. Alguna actividad que puede facilitar la empatía es la realización de role-playings, el teatro, o la expresión y comunicación de las emociones y pensamientos a los demás.

3. Participa activamente en debates

La mejor forma de aumentar la competencia en una capacidad es ejercitarla. Por ello, la participación en foros y debates resulta de gran utilidad, al confrontarse en ellos las opiniones, creencias y datos encontrados por diferentes personas.

4. Analiza textos y vídeos

El análisis de diferentes materiales puede ayudar a mejorar la capacidad de pensamiento crítico. Resulta especialmente importante observar los posibles objetivos o los motivos que puede tener una persona para crear dicho material. Puede empezarse por material sencillo y claramente basado en elementos subjetivos, como las columnas de opinión o elementos publicitarios. Posteriormente podemos avanzar incorporando material más técnico y aparentemente objetivo.

5. Evita los efectos bandwagon y underdog

Muchas personas se suman a una opinión debido a que es o bien apoyada por la mayoría o bien ignorada por ésta. Es necesario que

nuestro pensamiento no se vea influido por el hecho de que otros presten más o menos atención al hecho o información en cuestión.

6. Cuestiona estereotipos

La sociedad general de forma constante estereotipos respecto a una gran cantidad de temas. Intenta escoger uno de ellos y buscar información que lo ponga en cuestión para ver hasta qué punto sirve para explicar la realidad.

7. Busca y compara elementos contradictorios

Es sencillo encontrar publicaciones sobre temas controvertidos sobre los que no hay una opinión general clara ni absolutamente cierta. Buscar dos opiniones confrontadas y analizar cada una de ellas permite observar qué puntos débiles tienen dichas argumentaciones, ayudando a ser capaz de analizar otras futuras informaciones.

8. Investiga y fórmate

De cara a poder discutir algo es necesario saber de qué estamos hablando. Estar informado sobre lo que acontece en el mundo nos va a permitir poner en perspectiva las informaciones que recibamos del exterior, incluyendo el propio medio por el que nos hemos informado.

9. Aprende a separar la información de lo que esta te provoque

Las emociones nos ayudan a dar un significado interno a lo que nos sucede y vivimos. Sin embargo, en muchos casos provocan que nos comportemos o pensemos de determinada manera únicamente en base a dichas sensaciones. Esto nos puede llevar a considerar lo que algo nos hace sentir como la única verdad.

10. Intenta hacer caso a tu intuición

A pesar de lo dicho en el punto interior, a veces nuestra mente actúa de una forma concreta que no podemos explicar racionalmente. La intuición se conceptualiza en ocasiones como el resultado del procesamiento inconsciente de la información, es decir, como la realización de un análisis interno de la información que a nivel consciente no hemos procesado. Sin embargo hay que tener en cuenta que esta intuición también puede estar sesgada.

4. Dinámica: "Carencias del Joven en la Sociedad-Socio drama-"

Duración: 60 min
Objetivo:

- Confrontar al Joven con la realidad social enfatizando la dimensión juvenil para mostrar las carencias que existen en ella, y llevarlo a usar su pensamiento crítico para reflexionar sobre las situaciones y elaborar un mensaje positivo.

Procedimiento:

- Se dividirán los participantes en 4 grupos, un representante de cada grupo elegirá un sobre de los cuales el facilitador le mostrará, posteriormente, dramatizarán el personaje que se encuentra en los sobres, cada grupo responderá las preguntas en su sobre y dará un mensaje positivo sobre la problemática que presenta su personaje. Cada grupo dará un mensaje positivo sobre los demás grupos.

- **Las dos Chismosas**

  Ellas son la "guayaba" y la "tostada" y les dicen las resorteras que solo existen para fregar. Originarios de Boca Chica, se pasan toda la vida criticando a los demás y haciendo chismes, es su prioridad. Estudian la carrera de comunicaciones.
  ¿Para ustedes es importante lo que piensan los jóvenes de la Sociedad? ¿Por qué?
  ¿Cuáles son las cualidades que buscan en una persona?
  ¿Qué opinan de la crítica constructiva?
  ¿Qué consejo les darían a los jóvenes aquí presentes?

- **El Flojo**

  El joven se llama Agustín-Pérez-Soso. También tiene como apodo el "allí-se-va". Es un joven que siempre está cansado y es muy pesimista, tan pesimista que un día se desmayó y en lugar de

volver en SI, volvió en NO. Él dice que si el trabajo es saludable, que trabajen los enfermos. Su lema es tarde pero sin sueño. Nos visita directamente desde la bella ciudad de Aguadilla municipio de la tortuga, Jalisco.
¿Qué opinas del futuro?
¿Para ti cuáles son tus ambiciones?
¿Qué opinas de las personas optimistas y que tienen ánimo de sobresalir?
¿Cuáles han sido el mayor reto que tú has logrado?
¿Cuál es tu consejo para nosotros?

- **El Papi Chulo**

Este joven dice que tiene más pegue que Ricky Martin y más dinero que Mickey Mouse. Su verdadero nombre es: Mecreo-Galán, mejor conocido como "el papi chulo". Sus amigos lo conocen también como "la campana" con eso de tan Galán, tan Galán, tan Galán. Opina que las mujeres no se pueden resistir a sus encantos y que con su dinero lo compra todo, todo.
¿En tu opinión que importa más en una persona, la belleza interior o la belleza exterior?
¿Crees que la apariencia es siempre sincera?
¿Cuáles son tus valores como joven?
¿Qué consejo le darías a los jóvenes que no tienen el mismo pegue que tú?
¿Tu consejo para nosotros?

5. AGRADECIMIENTO:

- **Duración:** 5 minutos.

- **Procedimiento:**
"Se le agradece a los asistentes por haber participado activamente en el taller y se les invita para asistir a la próxima reunión".

- **Objetivos:**
Dar a conocer la importancia de la asistencia y participación a diferentes talleres donde puedan aprender más, y obtener mejor desarrollo personal.

SESIÓN 9: DE MANEJO DE EMOCIONES Y SENTIMIENTOS

1. **BIENVENIDA:**

Duración:

- 5minutos.

- "Buenos días, sean ustedes bienvenidos a la realización del Taller "Manejo de Emociones y Sentimientos". Es un placer poder contar con su presencia y un gusto que se interesen por este tema que es tan importante en la actualidad y tiene mucho que ver con su formación. Es muy importante que participen lo cual demostrará el interés por el tema y la satisfacción de todas sus dudas."

2. **OBJETIVO:**

- Identificar y reconocer sus emociones con respecto a algunas situaciones estresantes y reconocer cuáles son sus señales y expresiones de emociones.

3. **DINAMICA DE INICIO:** "SUBASTA DE CUALIDADES"

Objetivos:

- Hacer consciente de aquellas cualidades que ponemos en evidencia en nuestra vida cotidiana.

- Reflexionar sobre las ventajas y desventajas que otorgamos a cada cualidad de nuestra personalidad.

Tiempo:

La duración de esta dinámica es relativa, ya que depende del facilitador, aproximadamente 30 minutos.

Material:

Papel en blanco y bolígrafo.

Procedimiento:

El facilitador apunta una serie de cualidades en la pizarra. Se divide en subgrupos al grupo con el cual se está trabajando y a cada grupo se le regalan 100 puntos, en los cuales tiene que pujar para conseguir las cualidades que a él le parezcan, que más necesita. El monitor realiza, en

alta voz, unas reflexiones sobres las cualidades que cada uno ha querido, preguntando el porqué de estas.

INFORMACIÓN

Las emociones negativas, como la ira, los celos o la depresión, pueden ser dañinas para nuestro comportamiento. Asi mismo, dejarnos maltratar por alguien porque lo amamos o involucrarnos en actividades poco saludables porque nos resultan placenteras, también resulta dañino para nosotros.

Cuando una determinada emoción se aviva y se vuelve intensa, nuestro punto de vista se distorsiona y nos centramos exclusivamente en ella y en los estímulos que la desencadenan. Se amplifica en nuestra mente y eso conduce a que, en ese momento, nuestra reacción ante ella casi parezca racional, porque es la única información que consideramos lo bastante importante para ser procesada. Esto provoca diversos estímulos en nuestro comportamiento. Por ejemplo, luchamos cuando estamos enfadados, nos abstraemos de la participación y de las responsabilidades cuando estamos deprimidos o soportamos una mala relación porque seguimos estando enamorados.

Las respuestas automáticas son una de las maneras en que nuestras emociones afectan a nuestro comportamiento. A veces, los sentimientos estimulan al cerebro para procesar cierta información muy rápidamente o de cierta manera. Si esos datos se procesan sin tener en cuenta los hechos, el sentido común y otras consideraciones, podría producirse una acción final rápida o poco analizada. Así es cómo las emociones afectan directamente a nuestro comportamiento. Por ejemplo, golpear a alguien porque te ha insultado, agacharte y correr cuando oyes un disparo o caer en los brazos de alguna persona atractiva y desconocida con palabras de miel; todas estas acciones suelen ser más impulsivas que premeditadas y, por lo general, dan como resultado una conducta contraproducente, si no destructiva.

Muchos de nosotros pensaremos brevemente en las mismas respuestas automáticas cuando algo nos suscita algún tipo de emoción, pero solamente unos pocos las llevarán a cabo. La mayoría de las veces,

nuestro comportamiento se verá afectado indirectamente por nuestras emociones. En vez de producir una acción instintiva, el procesamiento cognitivo que aparece da lugar a un proceso de toma de decisiones, adaptación y asimilación de información y finalmente a una experiencia de la que aprender. Por ejemplo, cuando alguien nos insulta, podemos pensar en golpear a esa persona, pero muchos de nosotros elegiremos no hacerlo; aunque siempre podemos adoptar una respuesta consciente que nuestro cerebro sí nos permite, como devolver el insulto a esa persona. Procesaremos cognitivamente tanto el encuentro como la estimulación emocional, decidiremos que no nos gusta esa persona y evitaremos encontrarnos con ella en el futuro. Esto podría incluso motivarnos a dejar de ir a un lugar determinado donde sería posible encontrar a esa persona. Es decir, una única respuesta emocional provocará un efecto dominó en nuestro comportamiento.

Aún más, las emociones nos proporcionan la capacidad de sentir empatía hacia los demás y, por tanto, de predecir sus respuestas emocionales (lo que a su vez afecta a nuestro comportamiento). Ése es el motivo por el cual la gente normalmente procura provocar en los demás una respuesta positiva, en lugar de una negativa. Por esta razón, hay pocas personas que vayan por el mundo insultando a los demás aquí y allá, no respetando la cola del supermercado y robando cosas, porque lo que la mayoría queremos es no provocar ni hacer frente a una respuesta negativa. Por el contrario, cuando intentamos ser buenas personas, halagando a los demás, siendo educado con ellos y siguiendo las normas, exhibimos un comportamiento que está motivado por el deseo de recibir una respuesta emocional positiva.

4. DESARROLLO DE LOS TEMAS.

A. ¿EMOCIÓN, PENSAMIENTO O ACCIÓN?

1. Objetivo:

Que los participantes aprendan la influencia que tienen nuestras emociones en nuestra forma de comportarnos.

2. Duración:

30 minutos.

3. **Materiales:**

- Papelógrafos
- Plumón grueso.
- Ficha con el ejemplo de una situación.

4. **Desarrollo de la actividad:**

a) **Información específica.**

El facilitador explica y orienta a los participantes sobre las funciones principales de las emociones y cómo nos condicionan a la hora de actuar.

Es muy importante que entendamos cómo se aplica el siguiente esquema, puesto que todas las personas antes de actuar pasarán por un proceso similar, aunque no sean conscientes de ello".

Situación → **Pensamiento** → **Emoción** → **Conducta**

b) **Actividades sobre el tema.**

1. El facilitador forma un círculo con todos los participantes, luego explica que las personas antes de actuar experimentan emociones.

2. Se explica el tema con un ejemplo: ¡Van a cerrar los ojos e imaginar la siguiente situación!

"Son las 12 de la noche y estamos solos en casa viendo una película de suspense, sobre un asesino que entra en las casas de sus víctimas por la ventana. Es una noche de tormenta y hace mucho viento. De pronto, oímos un ruido muy fuerte en la habitación de al lado, como si se hubiera abierto una ventana y se hubieran roto los vidrios. ¿Qué pensarías en esa situación?, ¿Qué sentirías?, ¿Cómo actuarias?"

3. Se deja un tiempo para que cada participante dé su respuesta y, después, el monitor plantea las siguiente preguntas:

- ✓ ¿Cómo nos sentiríamos si pensáramos que ese ruido ha sido provocado por un ladrón o asesino como el de la película? ¿Qué sentiríamos? ¿Cómo reaccionaríamos?

- ✓ ¿Y si pensáramos que ese ruido lo ha provocado el viento, que ha abierto la ventana y ha roto los cristales?

- ✓ ¿Qué diferencia existe? La situación es la misma pero ¿qué es lo que ha cambiado?

4. Con este ejemplo lo que pretendemos es aclarar que una misma situación puede desencadenar diferentes emociones y pensamientos, y en función de la emoción que sentimos, vamos a reaccionar de distinta forma.

5. A continuación, el facilitador pedirá a los participantes que expongan ejemplos de experiencias propias de su vida que reflejen este concepto, situaciones que a ellos les han generado emociones distintas.

Las emociones siempre tienen una manifestación corporal:

- ✓ **Fisiológicas:** Manera en que el cuerpo responde a las emociones. Ejemplo: Aceleramiento del ritmo cardíaco, sensación de opresión en el pecho, sensación de acaloramiento y enrojecimiento, etc.
- ✓ **Conductuales:** Se relacionan con las conductas que se exhiben cuando una persona se siente una emoción. Ejemplo: Apretar los puños, pasearse nerviosamente en un mismo lugar, cerrar puertas con fuerza, patear objetos que se encuentren cerca, alzar la voz, etc.
- ✓ **Cognitivas** (pensamientos): Se relacionan con pensamientos que surgen como respuesta a situaciones. Por ejemplo: Ustedes pueden interpretar los comentarios de un amigo como una crítica, o pueden interpretar que las acciones de otros están dirigidas a rebajarlo, humillarlo o controlarlo. Algunas personas denominan a estos pensamientos “lenguaje interno” o “conversación de la mente consigo misma”.

Técnicas del control de las emociones

Técnica nº 1 – aléjate de la situación.

En los momentos que sientes que se está provocando una pelea familiar, aléjate de la situación, pide disculpas si hay personas presentes y sal de ahí, da un paseo rápido por alguna otra habitación o sal afuera a dar una caminata. Esto depende en donde te encuentres, en tu casa o en el trabajo y también de las condiciones meteorológicas.
Camina entre cinco a diez minutos, date tiempo a ti para tranquilizarte, esto te ayudara a enfriar tu irritación, la práctica de esta estrategia de escapar del conflicto, es uno de los más útiles para controlar la ira.

Técnica nº2 – Escribe tus emociones

Esta técnica incluye que mantengas un diario donde escribas sobre tus emociones negativas para sacarlas de adentro tuyo y las traspones a un papel. Te libera de los malos pensamientos y de las broncas que las discusiones te puedan provocar.
Puedes también tener un animal doméstico, ya que los estudios también comprobaron que acariciar un perro o un gato, por ejemplo, ayuda a reducir el nivel de la presión arterial y de las sustancias nocivas del sistema neurológico que dañan tus vasos sanguíneos. El tener que acariciar con suavidad a un animal, hace que tengas que reducir tu enojo, porque en caso contrario, podrías lastimarlo.
También se puede hablar con un buen amigo de las situaciones que estás viviendo o recibir terapia de algún especialista que te ayude con las técnicas del control de ira.
No dejes que la ira destroce lo mejor de ti. Comienza tu aprendizaje del control de la ira, para que puedas lograr tener una vida llena de libertad emocional para ti y para la gente que te rodea, porque son ellos lo que desean lo mejor para ti. Libérate de las emociones negativas que te destruyen de a poco. La ira es el enemigo número uno de la evolución de los seres humanos

Técnica nº3 – Me controlo

Repítase declaraciones que lo calmen. Frases reiteradas positivas dichas a usted mismo como: “Mantén la calma,” “Estoy enojado, pero lo puedo controlar,” o “no debo dejar que esto me moleste.”

Técnica nº4 – Respiración profunda

Esta técnica es muy fácil de aplicar y es útil para controlar las reacciones fisiológicas antes, durante y después de enfrentarse a las situaciones emocionalmente intensas.

- Inspira profundamente mientras cuentas mentalmente hasta 4
- Mantén la respiración mientras cuentas mentalmente hasta 4
- Suelta el aire mientras cuentas mentalmente hasta 8
- Repite el proceso anterior

De lo que se trata es de hacer las distintas fases de la respiración de forma lenta y un poco más intensa de lo normal, pero sin llegar a tener que forzarla en ningún momento. Para comprobar que haces la respiración correctamente puedes poner una mano en el pecho y otra en el abdomen. Estarás haciendo correctamente la respiración cuando sólo se te mueva la mano del abdomen al respirar (algunos le llaman también respiración abdominal).

Técnica nº5 – Detención del pensamiento

Esta técnica puede utilizarse también antes, durante o después de la situación que nos causa problemas.

Esta estrategia se centra en el control del pensamiento. Para ponerla en práctica debes seguir los siguientes pasos:

- Cuando te empieces a encontrar incómodo, nervioso o alterado, préstale atención al tipo de pensamientos que estás teniendo, e identifica todos aquellos con connotaciones negativas (centrados en el fracaso, el odio hacia otras personas, la culpabilización, etc.)
- Di para ti mismo “¡Basta!”
- Sustituye esos pensamientos por otros más positivos

El problema de esta técnica es que se necesita cierta práctica para identificar los pensamientos negativos, así como para darles la vuelta y convertirlos en positivos. En el siguiente cuadro te presentamos algunos ejemplos:

PENSAMIENTOS NEGATIVOS	PENSAMIENTOS POSITIVOS
“Soy un desastre” “No puedo soportarlo” “Me siento desbordado” “Todo va a salir mal” “No puedo controlar esta situación” “Lo hace a propósito”	“Soy capaz de superar esta situación” “Si me esfuerzo tendré éxito” “Preocuparse no facilita las cosas” “Esto no va a ser tan terrible” “Seguro que lo lograré” “Posiblemente no se haya dado cuenta “que lo que hace me molesta”

Técnica nº6 – Relajación muscular

Esta técnica también sirve para aplicar antes, durante y después de la situación, pero para su empleo eficaz requiere entrenamiento previo. Para su práctica sigue los siguientes pasos:

- Siéntate tranquilamente en una posición cómoda. Cierra los ojos.
- Relaja lentamente todos los músculos de tu cuerpo, empezando con los dedos de los pies y relajando luego el resto del cuerpo hasta llegar a los músculos del cuello y la cabeza.
- Una vez que hayas relajado todos los músculos de tu cuerpo, imagínate en un lugar pacífico y relajante (por ejemplo, tumbado en una playa). Cualquiera que sea el lugar que elijas, imagínate totalmente relajado y despreocupado.
- Imagínate en ese lugar lo más claramente posible. Practica este ejercicio tan a menudo como sea posible, al menos una vez al día durante unos 10 minutos en cada ocasión. Si te ha convencido la utilidad del ejercicio, recuerda que debes practicarlo para llegar a automatiza el proceso y conseguir relajarte en unos pocos segundos.

5. DINÁMICA FINAL

"Jugando con el ludo"

Objetivo:

Aplicación de las técnicas presentadas como información.

Tiempo:

La duración de la actividad aproximadamente es de 50 minutos.

Material:

Ludo confeccionado para 04 grupos por colores.

Procedimiento:

Todas estas técnicas serán aplicadas mediante la aplicación de un ludo, el cual constara con un dado, el ludo deberá constar por 04 grupos con sus respectivos colores y tarjetas de su respectivo color los cuales constara con 06 tarjetas cada enumerado con las respectivas técnicas, esto permitirá que se participe por grupos según sea la cantidad de participantes, cada grupo iniciara la partida con un 06 obtenido por el dado así el participante a la segunda jugada según el número que llegue será aplicada la tarjeta según su especio correspondiente; gana el juego el equipo que llegue con más participantes a al final del ludo y se le premiara al grupo ganador.

6. AGRADECIMIENTO:

- **Duración:** 5 minutos.

- **Procedimiento:**
  "Se le agradece a los asistentes por haber participado activamente en el taller y se les invita para asistir a la próxima reunión".

- **Objetivos:**
  Dar a conocer la importancia de la asistencia y participación a diferentes talleres donde puedan aprender más, y obtener mejor desarrollo personal.

SESIÓN 10: MANEJO DE TENSIONES O ESTRÉS

1. **BIENVENIDA:**

   Duración:

   - 5minutos.

   - "Buenos días, sean ustedes bienvenidos a la realización del Taller "Manejo de Emociones y Sentimientos". Es un placer poder contar con su presencia y un gusto que se interesen por este tema que es tan importante en la actualidad y tiene mucho que ver con su formación. Es muy importante que participen lo cual demostrará el interés por el tema y la satisfacción de todas sus dudas."

2. **OBJETIVO:**

   - Identificar y poner en práctica técnicas para el control del estrés

3. **Dinámica de Inicio: "SAPOS AL AGUA".**

   Objetivo: Animación

   Desarrollo:

   Todos los participantes de pie forman un círculo

   El facilitador se ubica al centro y da las siguientes instrucciones:

   - Cuando diga "sapos al agua", todos dan un salto hacia dentro del círculo.

   - Cuando diga "sapos a tierra" todos darán un salto hacia fuera del círculo.

   - Si digo solamente "al agua" y alguien se mueve, entonces pierde, igualmente si digo solamente tierra y alguien se mueve: pierde. - Antes de la orden tengo que decir "sapos".

   El facilitador tratará de confundir a los participantes, por ejemplo si dice "sapos al agua" puede hacer una seña con las manos para que salten fuera de círculo,

4. **DESARROLLO DE LA INFORMACIÓN:**

   QUE ES EL ESTRÉS

   Es una reacción frente a situaciones consideradas amenazantes para la integridad personal, utiliza mecanismos de supervivencia de enfrentamiento, escape o defensa fisiológica, psicológica y conductual dela persona, ligado a mecanismos de defensa orientados a afrontar situaciones amenazantes para la supervivencia o comodidad.

Generalmente tiene tres fases:
a) Alarma,
b) Resistencia,
c) Agotamiento.

El mecanismo de desencadenamiento es: a partir de una determinada situación ambiental la activación puede ser
a) fisiológica -alteración de ritmo cardiaco, respiratorio, tensión muscular o
b) pensamientos negativos–catastróficos, generalizaciones, etc.

El estrés se constituye en un problema de salud cuando las respuestas son inadecuadas.

IMPORTANCIA DE MANEJAR EL ESTRÉS

Previene, controla y reduce la tensión en situaciones estresantes regulando las reacciones fisiológicas y cognitivas.

COMO HAY QUE ACTUAR EN SITUACIONES DE ESTRÉS:

Control emocional	Identifica sentimientos o emociones asociados al estrés Define las emociones (miedo, ira, vergüenza, otros)
Relajación muscular	Identificar el estado de tensión muscular (generalmente es el cuello, nuca, brazos).
	Contraer y relajar los músculos de brazos, cuello, otros, (hacer fuerza para ponerlos duros), luego relajarlos o soltarlos.
Control de la respiración	Aspirar profundamente por la nariz y luego soltar suavemente el aire de los pulmones.
Control de pensamiento	Identificar y detener los pensamientos negativos o irracionales (polarizaciones, generalizaciones, catastróficos, mágicos).
	Sustituir los pensamientos negativos por pensamientos agradables previamente identificados.
	Evitar consumir sustancias tóxicas (licor, alimentos chatarra).
Descansar, recrearse	Procurar dormir lo necesario. Disfrutar de paseos, películas, eventos culturales.
	Practicar deportes, atletismo.
Alimentación	Procurar alimentación natural, sin exceso de sal, condimentos, frituras, otros.

PRACTICANDO TECNICAS DE RELAJACION

En círculo el facilitador indica cómo se realiza la o Control de respiración: respira profundamente contando hasta 10 y exhala suavemente el aire. Relajación física

- RELAJACIÓN COGNITIVA EN ACCION: En un papel escriben 3 deseos o ideas más importantes y que les genera mucha gratificación (aspiraciones, personas queridas, recuerdos agradables, otros) o Se les indica en caso se les presente situaciones estresantes utilizar éstas ideas para manejar el estrés.

- USO DE CONDUCTAS ASERTIVAS: En parejas al azar son numerados con el "1" y "2", todos los numero "1" hacen el rol de estresores2 (agresivos, autoritarios, negativitas). Y los números "2" ensayan conductas asertivas (capacidad de autoafirmar los propios derechos y expresar los sentimientos personales, sin dejarse manipular y sin manipular a los demás). Se intercambian los roles. En círculo exponen la experiencia.

- APOYO SOCIAL Indicar la importancia de compartir con otras personas de confianza las preocupaciones, inquietudes, problemas por las que se está atravesando. (Estas personas pueden ser integrantes del mismo grupo). En un papel en blanco los participantes escriben los nombres de las personas más importantes, con quien pueden hablar sobre sus problemas o preocupaciones. Pueden ser familiares – hermanos, padres, primos- amigos, profesores, otras personas. o Ensayar formas de entablar comunicación con las personas que se han anotado en el papel. Anotan en un papel el objetivo (cuál es el tema que se va a tratar, como abordar a la persona, como abordar el tema, que se debe de lograr)

- DESARROLLAR UN SENTIDO DE OPTIMISMO. Se trata de desarrollar habilidades para generar alegría, diversión, recreación. o Plantearse ideas agradables, objetivos de esparcimiento. Realizar actividades de sano esparcimiento (deportes, paseos, arte, danza, etc)

- PRÁCTICA DE LA ASERTIVIDAD o Aprender a decir "NO", o Defender los derechos ante situaciones hostiles.

- REALIZA UN LISTADO DE PRIORIDADES Basando en el siguiente cuadro determinar lo más importante, lo urgente, lo menos importante (se adjunta en el cuaderno de trabajo).

	URGENTE	NO URGENTE
IMPORTANTE	I. Es el cuadrante de laCrisis. Se refiere a problema apremiantesson actividades retrasadas, por vencer. Desafíos, inmediatos	II. Es el cuadrante de la prevención Consiste a la construcción de relaciones, aprovechar oportunidades, planificar. Permite prepararse para incrementar las capacidades Es el tiempo para la familia, para las actividades recreativas, los hobbies.
NO IMPORTANTE	III. Es el cuadrante de las Interrupciones Referidas a reuniones impro-ductivas y no importantes, de las actividades acuciantes. Tiene que ver con actividades apremiante para otras personas, la que nos entrampa	IV. Cuadrante de las Trivialidades Son las llamadas triviales, de la pérdida de tiempo, Es por ejemplo, contestar correos cadena.

7. AGRADECIMIENTO:

- **Duración:** 5 minutos.

- **Procedimiento:**
  "Se le agradece a los asistentes por haber participado activamente en el taller y se les invita para asistir a la sesión de aplicación de post test".

- **Objetivos:**
  Dar a conocer la importancia de la asistencia y participación a diferentes talleres donde puedan aprender más, y obtener mejor desarrollo personal.