



**FACULTAD DE CIENCIAS DE LA COMUNICACIÓN, TURISMO Y PSICOLOGÍA
ESCUELA PROFESIONAL DE PSICOLOGÍA**

**ESTUDIO DE CASO COMUNITARIO: HABILIDADES SOCIALES EN
NIÑOS Y NIÑAS DEL NIVEL PRIMARIA EN PACHACÚTEC,
DISTRITO DE VENTANILLA REGIÓN CALLAO**

**PRESENTADA POR
LEYLA MILAGROS INGA PEÑALOZA**

ASESORA

ESTELA MIRYAM SANTA CRUZ FLORES

**TESIS
PARA OPTAR EL TÍTULO PROFESIONAL DE LICENCIADA EN
PSICOLOGÍA**

LIMA – PERÚ

2019



**Reconocimiento - No comercial - Sin obra derivada
CC BY-NC-ND**

El autor sólo permite que se pueda descargar esta obra y compartirla con otras personas, siempre que se reconozca su autoría, pero no se puede cambiar de ninguna manera ni se puede utilizar comercialmente.

<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>



FACULTAD DE CIENCIAS DE LA COMUNICACIÓN, TURISMO Y
PSICOLOGÍA

ESCUELA PROFESIONAL DE PSICOLOGÍA

**ESTUDIO DE CASO COMUNITARIO: HABILIDADES
SOCIALES EN NIÑOS Y NIÑAS DEL NIVEL PRIMARIA EN
PACHACÚTEC, DISTRITO DE VENTANILLA REGIÓN
CALLAO**

TESIS PARA OPTAR

EL TÍTULO PROFESIONAL DE LICENCIADA EN PSICOLOGÍA

PRESENTADO POR:

LEYLA MILAGROS INGA PEÑALOZA

ASESORA:

MAG. ESTELA MIRYAM SANTA CRUZ FLORES

LIMA - PERÚ

2019

DEDICATORIA

A las niñas y niños de Pachacútec.

AGRADECIMIENTO

A mi familia, pues me forjaron valores y apoyaron a lo largo del camino para convertirme en la persona que soy hoy.

A la ONG IPROMIF, que abrió sus puertas y así formar parte de un grupo de personas para convertirnos en psicólogos y seguir formándonos en esta área tan dichosa que es la comunitaria.

A mi asesora la Mag. Estela Santa Cruz, que me brindó fortaleza en el momento que más lo necesitaba, sus enseñanzas en el área comunitaria para que este proyecto se realizará de la mejor manera.

Y por último pero no menos importante a la Institución Educativa Jorge Portocarrero Rebaza – Pachacútec, por brindarnos la confianza y el acceso para el desarrollo del programa en los alumnos del nivel primaria.

INDICE

PORTADA.....	i
DEDICATORIA.....	ii
AGRADECIMIENTO.....	iii
INDICE.....	iv
INDICE DE TABLAS.....	ix
INDICE DE FIGURAS.....	x
INTRODUCCIÓN.....	xi
CAPÍTULO I: MARCO TEÓRICO	
1.1. Reseña Histórica del surgimiento de la Psicología Comunitaria	
1.1.1 En EE.UU.....	14
1.1.2 En América Latina.....	15
1.1.3 En Perú.....	17
1.2. Psicología Comunitaria	
1.2.1 Definiciones y características.....	19
1.2.2 Diferencias entre Psicología Comunitaria y Psicología Social Comunitaria.....	22
1.3. Principios de la Psicología Comunitaria.....	23
1.4. Rol del Psicólogo Comunitario.....	24

1.5. Paradigmas de la Psicología Comunitaria	
1.5.1 Paradigma Ecológico.....	27
1.5.2 Paradigma del Desarrollo Humano según el PNUD.....	30
1.5.3 Paradigma del Empowerment.....	34
1.5.4 Paradigma de Salud Mental Comunitaria.....	40
1.6. Procesos de Intervención Comunitaria	
1.6.1 Fases de la intervención comunitaria.....	43
1.6.2 Utilidad.....	44
1.7. Paradigma Socioeducativo en la Intervención Comunitaria	
1.7.1. Paradigma Socioeducativo.....	44
1.7.2. Modelo de competencias.....	46
1.8. Antecedentes de la investigación	
1.8.1. Nacionales.....	48
1.8.2. Internacionales.....	51
1.9. Violencia como factor de riesgo en la comunidad	
1.9.1 Definición.....	54
1.9.2 Tipos de violencia.....	55
1.9.3 Maltrato Infantil.....	57

1.9.4. Tipos de maltrato.....	58
1.9.5 Ley del Maltrato Infantil.....	60
1.10. Habilidades Sociales en los niños	
1.10.1 Conceptos.....	60
1.10.2 Clasificación.....	63
1.10.3. Prevención de la violencia mediante la promoción de habilidades para la vida.....	66
1.11. Etapa del desarrollo del niño en la etapa escolar.....	68
CAPÍTULO II: ASPECTOS APLICATIVOS	
2.1. Comunidad.....	73
2.1.1. Pachacútec.....	74
2.1.2. Institución Educativa en Pachacútec.....	81
2.2. Diagnóstico de recursos y necesidades	
2.2.1. Entrevista.....	83
2.2.2. Grupos focales.....	84
2.2.3. Encuestas.....	85
2.2.4. Triangulación.....	87

2.3. Diseño del programa	
2.3.1. Justificación.....	89
2.3.2. Objetivos.....	89
2.3.3. Propósito.....	90
2.3.4. Meta.....	91
2.3.5. Procedimiento.....	91
2.3.6. Evaluación.....	92
2.3.7. Ejecución del programa.....	94

CAPÍTULO III: EVALUACIÓN DEL PROGRAMA

3.1. Evaluación Inicial.....	95
3.2. Evaluación Final.....	96
3.3. Comparación de resultados.....	98

CAPÍTULO IV: DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

4.1. Discusión.....	100
---------------------	-----

CAPÍTULO V: CONCLUSIONES, LIMITACIONES Y RECOMENDACIONES

5.1. Conclusiones.....	105
5.2. Limitaciones.....	106
5.3. Recomendaciones.....	106

REFERENCIAS.....	107
APÉNDICE.....	114

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1	Número de lotes	80
Tabla 2	Ingresos económicos	82
Tabla 3	Entrevista a profundidad a un miembro de la comunidad	86
Tabla 4	Grupos focales a alumnos de 1º a 3º grado de primaria	87
Tabla 5	Grupos focales a padres de familia	88
Tabla 6	Encuesta al personal docente	89
Tabla 7	Encuesta a alumnos de 4º y 6º de primaria.	90
Tabla 8	Triangulación de resultados	91
Tabla 9	Características del programa	92
Tabla 10	Estadísticos Descriptivos del Pre-test	100
Tabla 11	Medias del Pre-test según Sexo	100
Tabla 12	Estadísticos Descriptivos del Post-test	102
Tabla 13	Medias del Post-test según Sexo	102
Tabla 14	Prueba de normalidad	104
Tabla 15	Prueba T de una cola para muestras relacionadas (W) con tamaño del efecto (d)	104

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1	Fases de intervención comunitaria	43
Figura 2	Modelo de la Pedagogía Social Comunitaria	45
Figura 3	Tipología de la violencia	57
Figura 4	Habilidades sociales básicas	65
Figura 5	Habilidades sociales avanzadas	65
Figura 6	Habilidades relacionadas con los sentimientos	66
Figura 7	Habilidades alternativas a la agresión	66
Figura 8	Habilidades para hacer frente al estrés	67
Figura 9	Ubicación de la ciudadela Pachacútec	79
Figura 10	Personas que habitan la vivienda	81
Figura 11	Familias que habitan la vivienda	81
Figura 12	Miembros de la familia	81
Figura 13	Estado de construcción de las viviendas	82
Figura 14	Material de construcción de las viviendas	83
Figura 15	Servicios que poseen las viviendas	83
Figura 16	Fachada de la Institución Educativa	85

INTRODUCCIÓN

A lo largo de nuestra vida nos relacionamos, comunicamos e interactuamos de distintas formas. Las habilidades sociales son parte fundamental de nuestro actuar en el día a día, nos permite lograr una convivencia pacífica entre pares, sin la puesta en prácticas de las habilidades sociales es muy probable que tengamos consecuencias negativas como es la violencia interpersonal.

La Organización Mundial de la Salud (OMS) (2012) refiere al respecto, que cada día mueren en el mundo 227 niños y jóvenes (entre 0 y 19 años) como consecuencia de la violencia interpersonal y por cada muerte muchos más son hospitalizados como consecuencia de las lesiones. La competencia social deficiente, el rendimiento académico bajo, la impulsividad, el ausentismo escolar y la pobreza son algunos de los factores que alimentan esta violencia.

Sin embargo, la OMS (2012) afirma que, esta violencia puede prevenirse mediante el desarrollo de las habilidades para la vida en los niños pequeños. Las habilidades para la vida de tipo cognoscitivo, emocional, interpersonal y social ayudan a la persona a enfrentarse a las dificultades de la vida diaria. Los datos científicos indican que los programas de refuerzo preescolar y los de desarrollo social, que están dirigidos a las etapas más tempranas de la infancia, pueden prevenir la

agresividad, mejorar las aptitudes sociales, estimular el buen rendimiento escolar y mejorar las perspectivas laborales.

El objetivo principal de este estudio de caso fue que el programa de intervención “Conociendo mis habilidades”, contribuya a mejorar el bienestar psicosocial en la convivencia escolar en una Institución Educativa ubicada en la ciudadela Pachacútec, Distrito de Ventanilla – Región Callao.

En primer lugar, se llevó a cabo el diagnóstico de recursos y necesidades en la institución educativa en mención con la finalidad que los hallazgos permitieran tomar como punto de partida las necesidades reales y pertinentes de los niños y niñas.

Después, se formuló y se llevó a cabo un programa de habilidades sociales para alumnos del nivel primaria. Para su evaluación inicial y final se aplicó la Escala de Habilidades Sociales de Albert Goldstein (1978), adaptada por Ambrosio Tomás Rojas (1994-1995). Y para ello, se utilizó un diseño pre experimental, de pre prueba - pos prueba con un solo grupo (Hernández, Fernández & Baptista, 2014). La población estuvo conformada por 800 alumnos y la muestra la formaron 100 alumnos entre el 5º y 6º grado de primaria.

Los resultados encontrados indicaron una significancia estadística de $p=0.032$ menor a $p=0.05$ concluyendo que existe un cambio significativo en los puntajes entre el post-test y pre-test, en relación al factor

habilidades sociales ante el estrés en un grupo de niñas y niños de Pachacútec, Ventanilla – Callao; con un tamaño del efecto de 0.19 equivalente a pequeño según el estadístico d de Cohen.

También, los resultados indicaron una significancia estadística de $p=0.048$ menor a $p=0.05$ concluyendo que existe un cambio significativo en los puntajes entre el post-test y pre-test, en relación al factor habilidades relacionadas con los sentimientos en el grupo de niñas y niños de Pachacútec, Ventanilla – Callao, con un tamaño del efecto 0.17 equivalente a pequeño según el estadístico, d de Cohen.

En el caso de la variable sexo, se encontró que las mujeres mantuvieron una media superior a la de los hombres en HSE ($M_h=61.9$, $M_m= 62.0$), y en HRS ($M_h=14.7$, $M_m= 15.0$). Sin embargo, esta diferencia se redujo; es decir, los hombres se acercaron al puntaje de las mujeres.

A continuación, detallamos los contenidos de cada capítulo. En el capítulo 1 y 2 se desarrollaron las bases teóricas de la psicología comunitaria y aspectos aplicativos del proceso de intervención respectivamente. En el capítulo 3, se presenta lo correspondiente a la evaluación previa al programa de intervención y la evaluación final del programa. Por otro lado, en el capítulo 4 se planteó la discusión de los resultados y para concluir, en el capítulo 5 se hace mención de las conclusiones en función de los objetivos planteados y las recomendaciones que deben de seguirse posterior la intervención.

CAPÍTULO I: MARCO TEÓRICO

1.1. Reseña Histórica del surgimiento de la Psicología Comunitaria

Examinemos el surgimiento de esta rama de la psicología, como se fue desarrollando a lo largo de estos años y de la misma manera el abordaje en los diferentes países.

1.1.1 En EE.UU

De acuerdo a Montero (1984), sin duda la primera vez que se habló de este término, fue en los años 60, exactamente en 1965 en la conferencia de Swampscott – Massachusetts en la que se dieron cita diferentes profesionales de la salud mental para hablar sobre la Educación de psicólogos para la Salud Mental Comunitaria, en esta reunión salió a relucir el término de Psicología Comunitaria.

Hasta ese momento esta rama era relativamente nueva, ya que comenzaron a plantearse demandas sociales en los EE.UU, debido al período de guerra que estaban atravesando (Sánchez, 1991), con esta nueva rama surgirían diferentes movimientos en las que las personas saldrían beneficiadas, asimismo los psicólogos estarían involucrados en este cambio.

Por consecuente, se comienzan a publicar en el Annual Review of Psychology, cuya primera publicación data en 1950, columnas sobre “Intervenciones sociales y Comunitarias” (Sánchez, 1991, p.20), dando así

pase a que la Psicología Comunitaria vaya tomando más forma e inclusión en el mundo, gracias a la incorporación de información.

1.1.2 En América Latina

Musitu (2004) hace mención respecto a Latinoamérica en que su origen se da a principios de los años 70.

De acuerdo con Montero (1994) debido a que existía una poca capacidad que mostraba la psicología para atender a los problemas por los que estaba atravesando en esa época, es que se comienza a desarrollar una nueva praxis, en la que vendría a exigir un nuevo aporte por parte de los psicólogos, tanto en su intervención como en su objeto de estudio.

Según Sánchez (1991) la propuesta que rondaba en torno a la psicología comunitaria, se encontraba vinculada a la meta de hacer presente el quehacer psicológico entre los grupos marginados: por un lado proveyendo servicios psicológicos hasta ese momento no disponibles y por el otro, participando en la movilización social para promover el bienestar.

De manera que los aspectos que abordaba en relación a esta rama cambiaban, por decirlo así en lo que la participación se volvió parte fundamental del proceso, ya que tenía una implicancia más activa en las personas con el desarrollo de la planificación de diferentes formas de desarrollar un problema que los aquejaba.

Entonces la psicología comunitaria en Latinoamérica se fundamenta principalmente por el hecho de que existía un déficit en el quehacer psicológico y en atender los problemas psicosociales que afectaban a las comunidades, también hacía falta una participación más activa por miembros del estado así como un compromiso por los propios integrantes de la comunidad para lograr un cambio.

Según Montero (2004), hubo ciertos aspectos que marcaron a la psicología comunitaria en sus inicios, he aquí las principales:

- Búsqueda de teorías, métodos y prácticas que permitirían a la psicología contribuir con soluciones a los problemas urgentes que afectaban a las sociedades latinoamericanas.
- Orientación hacia la transformación social.
- La convicción del carácter histórico de la psicología como ciencia, de la comunidad como grupo social y del sujeto humano.
- La búsqueda de modelos teóricos y metodológicos que ayudarían a entender y explicar los fenómenos con los cuales se trabajaba.
- La concepción de que el “sujeto de investigación” es una persona dinámica, activa, que construye su realidad, es un actor social cuya voz forma parte de la acción y de la investigación que se realiza con su comunidad y que este también tiene derechos como deberes que lo relacionan con su comunidad.

- La necesidad de redefinir el rol de los profesionales de la psicología comunitaria.

En definitiva, esta rama de la psicología se desarrolla de la acción para la transformación, en las que psicólogos y actores sociales se encuentran en la misma línea, ya que ambos forman parte de la misma situación que es generar un cambio.

1.1.3 En Perú

Sánchez (1988) (citado por Musitu, 2004), nos menciona un momento muy significativo para la psicología comunitaria, en 1979, en el Perú se llevó a cabo el XVII Congreso Interamericano de Psicología, en el que se dieron cita psicólogos de diversos países latinoamericanos que descubrieron que estaban desarrollando y trabajado con modelos comunitarios similares, pero sin embargo no tenían conocimiento de ello.

Luego la psicología comunitaria comienza a incorporarse en distintas universidades de Lima, como lo menciona Montero (2013) y estas son:

- La Pontífice Universidad Católica del Perú la crea en 1980, le brindó importancia a la experiencia con brigadas psicológicas y realizó talleres para adolescentes y mujeres.
- En la Universidad Nacional Mayor de San Marcos surge a partir de una propuesta y se crea en 1997, inclinándose por una proyección clínica hacia la comunidad a lo que luego va introduciendo la promoción y prevención.

- La Universidad de San Martín de Porres en el 2000.
- En la Universidad Femenina del Sagrado Corazón se realizan proyectos comunitarios de proyección social.

A continuación mencionaremos las fechas significativas que se trataron en conjunto para un desarrollo de la psicología comunitaria en nuestro país.

Según Montero (2013) existen eventos en el desarrollo de la psicología comunitaria, que vienen a ser:

- Encuentro de experiencias comunitarias.
- Sistema de Movilización Social SINAMOS, INIDE.
- Congresos nacionales e internacionales de Psicología.
- Las 3 jornadas internacionales de psicología de la salud, la educación y el cambio social, de 1988 a 1990 dirigidas por Víctor Montero, con participación de ponentes como: Miguel Clemente, María Banchs, Elisa Jiménez, Francisco Gil, Maritza Montero, Jorge Grau, Jesús Loitegui, Gonzáles Rey, presencia de 10 países y 20 ponentes extranjeros.
- Foro peruano de psicología social.
- Informe de comisión de la verdad.
- I Congreso Internacional de Comportamiento Social para el Desarrollo Humano 2011.

- Comisión Psicología Social y Comunitaria Colegio de Psicólogos.
- Simposio Psicología Comunitaria UNIFÉ.

1.2. Psicología Comunitaria

Dentro de este contexto nos enfocaremos en brindar una definición de la psicología comunitaria, con la revisión de distintos autores, así como sus principios básicos.

1.2.1 Definiciones y características básicas

Allport (citado por Martín – Baró, 1976), hace referencia que la psicología social, se encarga de estudiar las relaciones reales, imaginadas o anticipadas, dentro de un contexto social, en medida en que afectan a los individuos comprometidos.

Por otro lado para Bloom (1984), la psicología comunitaria viene a definirse como el campo conceptual y académico en la que va centrado el análisis así como la modificación de los sistemas sociales y en la confrontación de las cuestiones sociales desde el punto de vista de la psicología.

Esto nos conduce a Sánchez (1991) que la resalta como el:

Campo de estudio de la relación entre sistemas sociales — principalmente comunidades— y comportamiento humano, así como de la aplicación interventiva a (en lo negativo) la resolución —

preferentemente preventiva— de los problemas psicosociales y (en lo positivo) al desarrollo humano integral. (Sánchez, 1991, p. 70).

En otras palabras la psicología comunitaria se centrará en las comunidades, tanto en lo negativo como en lo positivo que puedan presentar, a ello se sumará la aplicación de la intervención para mejorar su calidad de vida en conjunto con el desarrollo personal de los individuos que integren la comunidad.

Posteriormente, la siguiente autora nos brinda una definición más precisa sobre la psicología comunitaria

Rama de la psicología cuyo objeto es el estudio de los factores psicosociales que permiten desarrollar, fomentar y mantener el control y poder que los individuos pueden ejercer sobre su ambiente individual y social, para solucionar problemas que los aquejan y lograr cambios en esos ambientes y en la estructura social. (Montero, 2004, p. 32).

Sumando lo anterior se tiene mayor énfasis en los factores psicosociales, ya que mediante estos es cuando la población o comunidad podrá fomentar y a su vez ejercer un poder para así lograr un cambio tanto personal como colectivo a nivel de comunidad. Todo ello con la finalidad de que la misma población pueda descubrir que son capaces de lograr cambios en su ambiente y posteriormente beneficiarse de ellos.

Ahora por otra parte, las características básicas de la psicología comunitaria, según Montero (2004) se describirán a continuación:

- Se ocupa de los fenómenos psicosociales que toman en cuenta el contexto cultural y social en la cual surgen.
- Concibe a la comunidad como un ente dinámico compuesto por agentes activos, actores sociales, etc.
- Hace énfasis en las fortalezas y capacidades.
- Incluye la diversidad.
- Tiene una orientación hacia el cambio social dirigido al desarrollo comunitario.
- Busca que la comunidad tenga el poder y el control sobre los procesos que la afectan.
- Fortalecimiento de la sociedad civil.
- Fomenta la participación.
- Produce intervenciones sociales.
- De carácter preventivo.
- Produce reflexión, crítica y teoría.

Las características que nos presenta la autora, son de vital importancia y deben de tenerse en cuenta puesto que menciona partes fundamentales y propias de la psicología comunitaria, así como de la interacción, aporte y que es lo que se busca fundamentar con la psicología comunitaria y la comunidad.

1.2.2 Diferencias entre Psicología Comunitaria y Psicología Social Comunitaria.

Como bien destaca Montero (2004), la psicología comunitaria surge en América en momentos de crisis, pero sobre todo para las ramas de la psicología, en la que las obliga a replantear su papel científico y social, asimismo es entonces cuando se afianza más el término comunitario como una expresión a la crítica a las ya establecidas formas y su necesidad por crear una disciplina eficaz a los problemas sociales que abundaban en el contexto.

Es así que la psicología social comunitaria tiene como centro el desarrollo de comunidades autogestoras para la solución de sus problemas; estudia para ello las relaciones de poder y control sobre las circunstancias de vida, su efecto sobre procesos psicosociales y, en el ámbito latinoamericano, se orienta hacia la intervención crítica para la transformación social, facilitando y fortaleciendo los procesos psicosociales que posibilitan el desarrollo de comunidades autogestoras para la solución de sus problemas. (Montero, 2004, p 35).

Cabe mencionar que Musitu (2004) resalta que en países como Argentina y Chile, predomina la salud mental como parte de la psicología comunitaria; entretanto en Venezuela se encuentra más cercana a planteamientos ideológicos, políticos y de concientización.

1.3. Principios de la Psicología Comunitaria

Según Montero (1984) los principales son:

1. Autogestión, de los sujetos que constituyen su área de estudio. Lo cual significa que el objeto estudiado es también sujeto estudiante y que toda transformación repercute sobre todos los individuos involucrados en la relación, incluido el psicólogo agente de cambio.

2. Centralización del poder de la comunidad, consistirá en que la acción del psicólogo será de lograr que la comunidad adquiera conciencia de su situación y sus necesidades, para así asumir tanto el proyecto de su transformación como el control de su actividad. Esto significa a cualquier forma de paternalismo-autoritarismo-intervencionismo.

3. Teoría y praxis, la unión de estos será la única forma de lograr una explicación integradora y una comprensión verdadera de la situación.

Cabe mencionar que estos tres principios deben funcionar e implementarse en conjunto, de aquí que la autogestión será primordial para que las personas de la comunidad puedan desarrollarse en lo personal y a su vez influirá para que pueda darse de manera colectiva, todo esto con la ayuda del agente de cambio, por otro lado la centralización del poder permitirá que las personas adquieran y tomen conciencia de su realidad y que tengan presente que ellos mismos tienen el poder para lograr el cambio, por último la teoría debe estar presente

junto con la práctica para abordar diferentes temas y explicar lo que se deberá realizar.

1.4. Rol del Psicólogo Comunitario

Existen otros aspectos que se deben mencionar, el psicólogo comunitario se encuentra en constante contacto con la comunidad y por ende debe poseer ciertas características para que la relación que se desarrollará con las personas sea la más óptima. Es por ello que Montero (2004) nos propone las siguientes premisas.

1. Sensibilidad social y sentido de justicia social
2. Respeto por el otro.
3. Aceptar la diversidad de los demás.
4. No negar ni suprimir información que podría ser de interés.
5. Modestia, aceptar que el aprendizaje puede provenir de diferentes fuentes y no despreciar los aspectos por más sencillos que parezcan.
6. Encontrarse dispuesto a la apertura.
7. Saber escuchar.
8. Brindar el conocimiento al servicio de las personas.
9. No involucrarse con la comunidad si no se encuentra con un total compromiso y respeto para con ellos en lograr un cambio.

Algo semejante ocurre con Sánchez (1991), quien nos brinda su punto de vista al plantear 7 elementos del rol del psicólogo comunitario.

1. Análisis de sistemas sociales y evaluación de problemas/necesidades: cuando habla de análisis hace referencia que el interventor debe ser capaz de examinar los problemas que aquejan a una determinada comunidad y desde su perspectiva para así generar soluciones, asimismo evaluar cuando son los problemas y recursos que presenta la población.
2. Diseño – planificación, organización y diseminación de programas de intervención y cambio social: este elemento es multifuncional ya que habla del diseño y planificación de un programa que se llevarán a cabo respecto a ciertos objetivos; así como la organización que se deberá seguir para que todo lo planteado pueda ser realizado y por último la diseminación se refiere a transmitir los resultados a otras entidades o comunidades para que así puedan ser reproducidos.
3. Consulta y educación: la consulta se establece cuando existe una relación de triada entre el que consulta y consultante para hallar una solución a un tercero, por otro lado la educación es la propagación de información para obtener cambios de actitudes y comportamiento respecto a prevenir problemas.

4. Negociación, mediación y relaciones humanas: cargo fundamental ya que la negociación es parte del proceso de intervención porque le permitirá estar en contacto con la comunidad para el desarrollo de distintas actividades o cambios en la población.
5. Abogado social: en el área comunitaria combina los roles de un abogado como el de negociación, litigar y manejar conflictos enfocados a la comunidad que han sido despojados de sus derechos.
6. Organización y dinamización comunitaria: incluyen la innovación como una de sus principales funciones y designa al psicólogo como un agente externo (de cambio) con la ayuda de sus conocimientos facilitará los procesos de cambio.
7. Desarrollo de recursos humanos: se propone desarrollar las potencialidades o recursos que ya existen en la población, de manera directa o indirecta.

En síntesis la implicancia del rol que tiene el psicólogo comunitario, se basan en una relación de facilitador con la comunidad para generar cambios por medio de los programas, trabajar en armonía, educar, etc.

1.5. Paradigmas de la Psicología Comunitaria

La psicología comunitaria se basa en paradigmas que ayudarán a describir cómo es que esta se desarrolla, como complemento definiremos qué es un paradigma.

Según el Diccionario de la Real Academia Española (DRAE) un paradigma es una teoría o conjunto de teorías cuyo núcleo central se acepta sin cuestionar, que suministra la base y modelo para resolver problemas y avanzar en el conocimiento.

Por ello se hace necesario mencionar y describir los paradigmas.

1.5.1 Paradigma Ecológico

El siguiente autor nos brinda esta definición:

El estudio científico de la progresiva acomodación mutua entre un ser humano activo, en desarrollo, y las propiedades cambiantes, en cuanto este proceso se ve afectado por las relaciones que se establecen entre estos, entornos, y por los contextos más grandes en los que están incluidos los entornos. (Bronfenbrenner, 1987, p.40).

Dicha esta definición Bronfenbrenner (1987) rescata 3 características:

- Se considera a la persona como una tabula rasa en la que el ambiente influye, como un ente creciente y dinámico, también que ahonda y reforma el medio en que vive.
- Considera que la interacción de la persona con el ambiente es bidireccional.

- El ambiente no se caracteriza por ser un único entorno, es más se despliega e interconecta a otros entornos e incluye influencias externas de otros más amplios.

Lo que nos lleva a describir los sistemas que Bronfenbrenner (1987) propuso, de la siguiente manera.

a) **Microsistema:** es un patrón de actividades, roles y relaciones interpersonales que la persona en desarrollo experimenta en un entorno determinado, con características físicas y materiales particulares. Habría que decir también que un entorno es un lugar en el que las personas pueden interactuar cómodamente, como el hogar, la guardería, el campo de juegos y otros.

b) **Mesosistema:** comprende las interrelaciones de dos o más entornos en los que la persona en desarrollo participa activamente. Esta se forma cuando la persona en desarrollo ingresa a un nuevo entorno, asimismo las interconexiones pueden adoptar varias formas adicionales: otras personas que participen activamente en ambos entornos, comunicaciones formales o informales, vínculos por medio de una red social. Por ejemplo: para un niño, las relaciones entre el hogar, la escuela y el grupo de pares del barrio; para un adulto, entre la familia, el trabajo y la vida social.

c) Exosistema: conformado por uno o más entornos de contextos más extensos que no incluyen a la persona en desarrollo como sujeto activo, pero en los cuales se generan hechos que afectan en su entorno, que se ven afectados, por lo que ocurre en ese entorno. Por ejemplo: en el caso de un niño puede ser el lugar de trabajo de sus padres, la clase a la que asiste un hermano mayor; el círculo de amigos de sus padres, las actividades del consejo escolar, etc.

d) Macrosistema: se refiere a los sistemas de menor orden (micro, meso, exo) que existen o podrían existir, al nivel de la subcultura o de la cultura en su totalidad, junto con cualquier sistema de creencias o ideología que sustente estas correspondencias. Por ejemplo: los hogares, los barrios, los entornos de trabajo y relaciones entre ellos son diferentes en cada país, estos sistemas varían para los distintos grupos socioeconómicos, étnicos, religiosos y de otras subculturas.

Como último sistema tenemos al que Bronfenbrenner & Moris (1998) (citado por Gifre & Esteban, 2012) lo nombró.

e) Cronosistema: es denominado de esta manera ya que se focaliza en las expectativas y sucesos cambiantes a lo largo de la sociedad, a través de las generaciones, que afectan y son afectados por los procesos de desarrollo humano a lo largo del curso vital.

Finalmente es oportuno mencionar la utilidad que el sistema ecológico tiene en la vida de las personas en desarrollo, ya que esta permite ubicar y clasificar en que sistema se encuentra la persona y como es que estas influye y desarrollan con el transcurso del tiempo, ya que como bien describe Bronfenbrenner, cada uno de estos sistemas se encuentra dentro de otro, teniendo una interrelación en la persona y su entorno.

1.5.2 Paradigma del Desarrollo Humano

Según el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) (1990), el desarrollo humano es un proceso mediante el cual se amplían las oportunidades de los individuos, las más importantes de las cuales son una vida prolongada y saludable, acceso a la educación y el disfrute de un nivel de vida decente; estas oportunidades pueden ser infinitas y cambiar con el tiempo. Asimismo el desarrollo humano tiene dos aspectos: la formación de capacidades humanas – tales como un mejor estado de salud, conocimientos, destrezas - y el uso que la gente hace de las capacidades adquiridas para el descanso, la producción o las actividades culturales, sociales y políticas. Por lo tanto su objetivo central debe ser el ser humano.

Por lo tanto el objetivo básico del desarrollo es crear un ambiente propicio para que los seres humanos disfruten de una vida prolongada, saludable y creativa. (PNUD, 1990, p.31)

Con base en esta descripción, que considera como objetivo principal al ser humano se deben de tomar en cuenta sus principios. PNUD (2006).

- Principio de productividad: cuando una sociedad desea ser productiva, sus miembros deben tener acceso a educación, salud y nutrición; es así que ellos también formarán parte y colaborarán en su comunidad.
- Principio de sostenibilidad: si en una dicha sociedad se realiza en el mercado y progreso tecnológico, se lograra el éxito económico y asegurar un mejor futuro para las próximas generaciones.
- Principio de equidad: el desarrollo solo tendrá utilidad si permite que cada persona obtenga las mismas oportunidades de progreso.
- Principio de participación: todas las personas deben intervenir en sus localidades en el planteamiento y aplicación de proyectos que les permita mejorar su calidad de vida.

Es necesario también mencionar la posición que nos brinda Amartya Sen (2000), Premio Nobel de Economía en 1998, que el desarrollo debe ocuparse de enriquecer a las personas así como las libertades que van disfrutando; este crecimiento de las libertades permitirán enriquecer su vida y liberarlas de restricciones, permitiendo así que su alrededor se convierta en un espacio que lo haga feliz, de tomar sus propias decisiones para que así pueda intervenir en el tipo de vida que deseen llevar.

Estas consideraciones fundamentan la propuesta de los 5 tipos de libertades que propuso Sen (2000).

1. Las libertades políticas: describe las oportunidades que tienen los individuos para decidir quién y con qué principios los deben gobernar, así como opinar, dialogar o disentir en el terreno político.
2. Los servicios económicos: son opciones que tienen las personas de utilizar recursos económicos para el consumo, producción o intercambios.
3. Las oportunidades sociales: se encuentran incluidos para poder obtener una vida sana y larga, una vida privada con calidad; los sistemas de educación, salud, otros son parte de esta libertad.
4. Las garantías de transparencia: viene a ser la libertad que permitirá establecer relaciones sociales, con una garantía de no divulgar información basándose en la confianza.
5. La seguridad protectora: la integra una red de protección social a cierta población vulnerable, tales como prestaciones por desempleo, ayudas para aliviar hambrunas, empleo público de emergencia.

A todo esto, se opta por medir el desarrollo humano, que permitirá obtener información de cada país en base a tres aspectos básicos y fue denominada como Índice del Desarrollo Humano (IDH). (PNUD, 1990)

- Longevidad: este hace referencia a la esperanza de vida al nacer, la importancia de esta radica en la creencia común de que una vida prolongada es valiosa en sí misma y en el hecho de que varios beneficios indirectos (tales como nutrición adecuada y una buena salud) se encuentran relacionados con una mayor esperanza de vida.
- Alfabetismo: las cifras sobre este tema son un reflejo del acceso a la educación, en especial a la educación de buena calidad, tan necesaria para llevar una vida productiva en la sociedad moderna. Pero aprender a leer y escribir es el primer paso de una persona hacia el aprendizaje y la adquisición de conocimientos; de manera que las cifras sobre alfabetismo son esenciales en cualquier medición del desarrollo humano.
- Ingresos: el ingreso per cápita tiene un cubrimiento nacional amplio; la existencia de bienes y servicios no intercambiables. Hacen referencia del poder relativo de comprar artículos y de lograr control sobre los recursos para alcanzar un nivel de vida decente.

Las potencialidades del desarrollo humano, según el PNUD (2006): son aquellos recursos que servirán para alcanzar el bienestar, pero que en ocasiones no hacemos suficiente uso de ellas o de una manera equivocada.

- a) Capital Humano: es el más importante en el desarrollo, este se encuentra implícito en cada uno de nosotros demostrándose así en nuestras habilidades, destrezas, conocimientos que nos sirven para desempeñarnos a lo largo de la historia.
- b) Capital Natural: viene a ser todo lo que se encuentra a nuestro alrededor, tal como los animales, agua, tierra, aire, etc.
- c) Capital Físico: en esta fase es todo aquello creado por el ser humano a causa de sus conocimientos para desarrollar e implementar en su ambiente. Ejemplo: las vías de comunicación, telecomunicaciones, etc.
- d) Capital Social: son los conjuntos de valores y normas que nos van a permitir convivir en sociedad; esta es de suma importancia para el uso de nuestras potencialidades.

1.5.3 Paradigma del Empowerment, Potenciación o Fortalecimiento

La palabra Empowerment (viene del vocablo inglés y su traducción sería potenciación o fortalecimiento) Vidal (1991), es un proceso o mecanismo a través del cual personas, organizaciones o comunidades

adquieren control o dominio sobre los asuntos o temas de interés que le son propios.

Según Rappaport en 1981 (citado por Sánchez, 1991) distingue 2 componentes en el constructo de Empowerment: la primera es la capacidad individual de determinación sobre su propia vida y la segunda viene a ser la posibilidad de toda aquella participación democrática en la vida de la comunidad a que uno pertenece, a través de estructuras sociales como escuelas, iglesias, vecindarios, etc.

Por otro lado para Poweil (1990) (citado por Musitu, 2004), el Empowerment es el proceso por el que los individuos, grupos y comunidades llegan a tener la capacidad de controlar sus circunstancias y de alcanzar sus propios objetivos, luchando por la maximización de la calidad en sus vidas.

En cambio Montero (2006), describe al fortalecimiento como un proceso en que los miembros de una comunidad desarrollan (en conjunto) capacidades y recursos para controlar su situación de vida, actuando de manera comprometida y así lograr la transformación de su entorno según sus necesidades y aspiraciones, cambiando tanto a un nivel grupal como personal.

Y por último según De los Ríos (2012), es un proceso por medio del cual se puede maximizar la utilización de las diversas capacidades del ser humano.

Según Montero (2004) existen ciertos objetivos que busca un proceso de fortalecimiento:

- Lograr dirección sobre las circunstancias de vida y control sobre el entorno por parte de los actores sociales afectados por esas circunstancias y ese entorno.
- Controlar los recursos necesarios para hacer las transformaciones deseadas para obtener bienestar colectivo y personal, en libertad.
- Superar condiciones de vida marcada por la desigualdad y las relaciones de opresión, sumisión y explotación.
- Desarrollar acciones liberadoras; lograr la liberación de esas condiciones.

A. Niveles de Empowerment o Potenciación

Como bien menciona Musitu (2004), el Empowerment produce niveles de análisis que constan en: individual, grupal, organizacional y comunitario, es así pues que Zimmerman (2000) (citado por Musitu, 2004) las describe:

1. Nivel individual: potenciación psicológica

La potenciación psicológica (PP) incluye tres componentes básicos:

- Las creencias sobre la propia competencia.
- La comprensión del entorno sociopolítico.

- Los esfuerzos para ejercer un control sobre el entorno.

Cada uno de estos tres componentes remite a su vez a tres dimensiones: intrapersonal (en relación con las creencias sobre la propia competencia), interaccional (para la comprensión del entorno sociopolítico al entender que se trata de saber utilizar correctamente las habilidades analíticas para influir en el entorno), y conductual (relacionada con el desarrollo de acciones específicas para conseguir determinados objetivos).

2. Nivel organizacional

Este nivel implica centrarse en un tipo concreto de organización: las organizaciones ciudadanas o sociales, que incluyen tanto organizaciones políticas como apolíticas – al menos en sus criterios funcionales. Estas últimas comprenden a su vez organizaciones de defensa de los derechos de los trabajadores (sindicatos) y organizaciones de promoción de los intereses ciudadanos.

3. Nivel comunitario

Una comunidad potenciadora, actúa según los mismos principios que una organización potenciadora, en el sentido de promover un espacio real de encuentro para que sus miembros puedan participar en los asuntos que les interesan o afectan. Por consiguiente una comunidad que se encuentra fortalecida

trabajará para el bien común o colectivo de su comunidad; para ello debe ser capaces de gestionar o adquirir los recursos necesarios y asimismo disponer de recursos accesibles para su comunidad.

Por lo tanto el fortalecimiento trata que la persona pueda adquirir y desarrollar sus potencialidades con la finalidad de poder valerse por sí mismo en la comunidad, así como lograr sus objetivos.

B. Elementos del Fortalecimiento (Montero, 2006, p.67)

1. Participación: es una acción desarrollada por los miembros de la comunidad que trabajarán a favor de los objetivos planteados a partir de necesidades sentidas y estrategias definidas en conjunto; este es el elemento más importante ya que permitirá que la comunidad se implique y sea un ente generador del cambio.
2. Conciencia: corresponde a la concientización, que a su vez incluyen el despojo de la desideologización, desalienación y un desarrollo de la crítica (y autocrítica).
3. Control: comprende en la capacidad que tendrán las personas para su autocontrol, así como las personas que desempeñan un rol de liderazgo, también el control sobre situaciones de orden social y recursos.

4. Poder: se encuentra dentro de los límites del poder social que la población como comunidad podrá ejercer.
5. Politización: el fortalecimiento y todos sus procesos que implica llevarán al desarrollo de la comunidad, que generará efectividad en tanto en el cumplir de los deberes como en el ejercicio de los derechos.
6. Autogestión: autonomía para desarrollar acciones y tomar decisiones que giran en torno a la comunidad; asimismo incluye autoeficiencia que ayudan a la solución de problemas en la comunidad.
7. Compromiso: compromete a las acciones, sentimiento ético de apego y obligación con la comunidad que pretender tener mejoras para la población.
8. Desarrollo y expresión concreta de capacidades individuales: incremento de aquellos recursos que probablemente no tenían noción de poseerlos o haberlos usado según sus intereses, manejo de la tensión social, sentido de competencia y capacidad para plantear estrategias y soluciones.
9. Identidad social: se originan valores y creencias que se expresan y exigen otros desarrollados históricamente.

Por lo expuesto se resume que la potenciación se fundamenta en que las personas tienen el poder para dirigir sus propias vidas y ayudar a otras a conseguirlo, mediante el desarrollo de sus capacidades y haciendo uso de sus recursos.

1.5.4 Paradigma de Salud Mental Comunitaria

Según la Organización Mundial de la Salud (OMS) la define como un estado completo de bienestar físico, psicológico y social.

Por otro lado Bloom (1984) (citado por Sánchez, 1991) define a la Salud Mental Comunitaria como un conjunto de actividades emprendidas y realizadas en la comunidad en nombre de la salud mental.

Además, Sánchez (1991) hace mención que el desarrollo de la psicología comunitaria se da posterior a la Segunda Guerra Mundial, así como de la apertura al cambio social de los años 70, ya que por un lado se vivencia la insuficiencia del modelo médico – clínico de enfermedad y del hospital, así como de la precariedad para atender muchos de los problemas de salud mental, sino también las nuevas patologías psicosociales (drogas, marginación, violencia, desintegración familiar, etc.)

A. Estrategias de la salud mental comunitaria

Para Sánchez (2007) la salud mental comunitaria tiene un área de intervención con diferentes procesos que necesitan ser tomados en cuenta y se mencionan a continuación:

- Intervención en crisis: para minimizar los efectos del estrés y recuperar el nivel de funcionamiento inicial.
- Consulta: colaboración con instituciones o líderes comunitarios para resolver problemas o alcanzar objetivos en el propio entorno social.
- Voluntarios y no profesionales: que por sus cualidades pueden, con la cooperación y seguimiento profesional, ayudar a personas o grupos vulnerables y necesitados.
- Prevención: anticipación de los problemas de salud mental o psicosociales para evitar su surgimiento, facilitar el tratamiento efectivo y minimizar sus secuelas.
- Educación y promoción de la salud: educación y provisión de aportes para fomentar la salud global implicando a la comunidad en el cuidado propio y del ambiente.
- Bases teóricas – metodológicas: epidemiología, teoría del stress y afrontamiento, apoyo social, modelos sistémicos.

1.6. Procesos de Intervención Comunitaria

Para empezar a explicar sobre el proceso que se da en la intervención comunitaria, primero debemos definirla, para así poder entender el porqué de este proceso.

Asum (1993) (citado por Mori, 2008) la menciona como integral y dinámica, puesto que los pasos que sigue se irán dando simultáneamente e interrelacionada, su principal característica es que se da en un espacio físico - social concreto en la que los miembros participarán activamente para el logro del cambio.

Asimismo, INDES (2000) (citado por Mori, 2008) define a la intervención comunitaria como un conjunto de acciones destinadas a promover el desarrollo de una comunidad a través de la participación activa de esta en la transformación de su propia realidad, en que pretende favorecer la autogestión para su propia transformación y la de su ambiente.

El proceso de intervención que se ha definido gira en torno a una meta: la de lograr cambios en una comunidad, con la activa y constante participación de sus miembros, con el acompañamiento del facilitador que será de gran ayuda para la movilización y la integración de sus miembros, así como el desarrollo de la autogestión. (Mori, 2008)

1.6.1 Fases de la intervención comunitaria

FASES		TÉCNICAS
1. DIAGNÓSTICO DE LA COMUNIDAD		
Etapa 1: Evaluación preliminar	<ul style="list-style-type: none"> •Análisis de los datos •Revisión de archivos •Mapeo y lotización •Construcción del instrumento •Aplicación de la entrevista 	1. Técnicas cualitativas de recolección de datos: revisión de archivos, observación, entrevista, reporte anecdótico. 2. Técnicas cualitativas de análisis de datos: análisis de contenido, análisis crítico. 3. Técnicas participativas de análisis: árbol de problemas.
Etapa 2: Diagnóstico participativo	<ul style="list-style-type: none"> •Sensibilización •Taller participativo 	
2. CARACTERÍSTICAS DEL GRUPO		1. Técnicas cualitativas de recolección de datos: revisión de archivos, observación, entrevista, reporte anecdótico 2. Técnicas cualitativas de análisis de datos: análisis de contenido, análisis crítico
3. EVALUACIÓN DE LAS NECESIDADES DEL GRUPO		1. Técnicas cualitativas de recolección de datos: observación, reporte anecdótico 2. Técnicas cualitativas de análisis de datos: análisis crítico 3. Técnicas participativas de análisis: árbol de problemas
4. DISEÑO Y PLANIFICACIÓN DE LA INTERVENCIÓN		
5. EVALUACIÓN INICIAL		1. Técnicas cualitativas de recolección de datos: observación participante, entrevista, reporte anecdótico 2. Técnicas cualitativas de análisis de datos: análisis de contenido, análisis crítico 3. Técnicas participativas
6. EJECUCIÓN E IMPLEMENTACIÓN		Técnicas participativas
7. EVALUACIÓN FINAL		1. Técnicas cualitativas de recolección de datos: observación participante, entrevista, reporte anecdótico 2. Técnicas cualitativas de análisis de datos: análisis de contenido, Análisis crítico 3. Técnicas participativas
8. DISEMINACIÓN		Técnicas participativas

Figura 1: Fase de intervención comunitaria.

Fuente: Adaptado de Mori, M (2008). Una propuesta metodológica para la intervención comunitaria.

1.6.2 Utilidad del proceso

Mori (2008), nos plantea la utilidad de este proceso siendo los recursos, problemas, necesidades y/o alternativas de solución que existan se elevarán cuando se comience a trabajar las fases de manera secuencial con la comunidad, ya que sigue una secuencia va a permitir que el proceso sea organizado y que en cada uno de ellos los miembros de la comunidad comprendan e integren las técnicas y estrategias necesarias para generar un cambio respecto a sus objetivos, por último el control de la acción originará ganancias en los procesos de participación y compromiso.

1.7. Paradigma Socioeducativo en la Intervención Comunitaria

1.7.1. Paradigma Socioeducativo

Este paradigma tiene como foco principal el educar, en la que pretende mejorar la calidad de vida y el bienestar de las persona, conforme se va desarrollando una unión por parte de todos los agentes de la comunidad y asimismo busca su participación. (Morata, 2014, p.15).

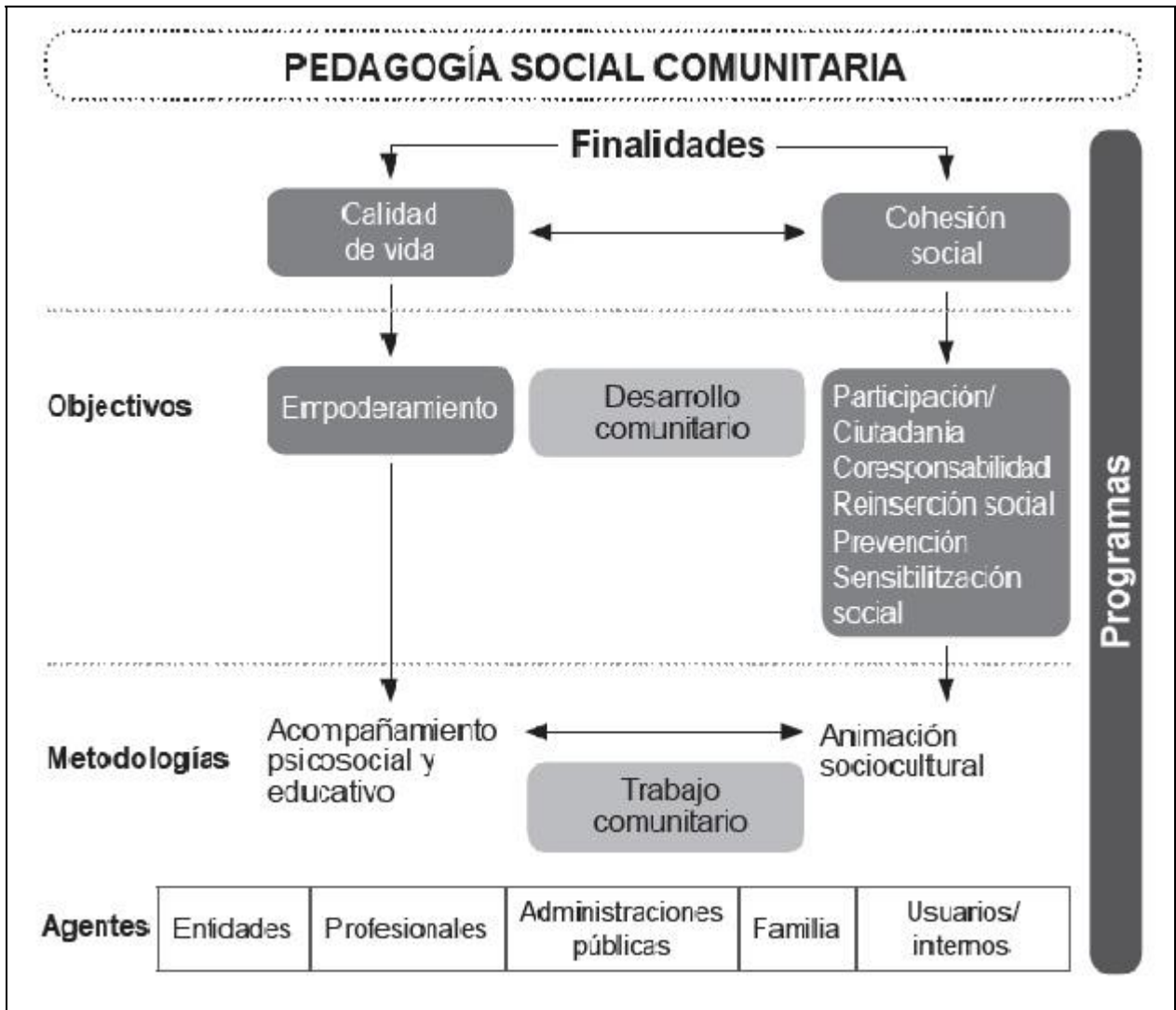


Figura 2: Modelo de la Pedagogía Social Comunitaria
 Fuente: Morata, T. (2014). Pedagogía social comunitaria: un modelo de intervención socioeducativa integral. Revista de intervención socioeducativa. 57, 13 – 32.

Por otro lado Morata (2014) divide en tres la metodología que se sigue en este fundamento, puesto que mediante esta considera a la persona y a la comunidad los principales agentes de cambio de las acciones y proyectos:

- El acompañamiento psicosocial y educativo: en este proceso se toma en cuenta a la persona como una entidad activa e

independiente, apta para retomar un nuevo camino de socialización. Es importante recalcar que al iniciar la intervención se debe hacer énfasis en conocer las capacidades y debilidades de la persona, ya que así se podrá cambiar su entorno.

- La animación sociocultural: esta metodología es eficiente para fomentar la participación, este se aplica a grupos, instituciones y les permite que se impulsen de manera colectiva y se desarrollen procesos de participación social.
- Trabajo comunitario: viene a ser cualquier práctica que se desarrolle en un ámbito o comunidad, esta coordinación de las acciones y esfuerzos son indispensables para lograr resultados favorables.

1.7.2. Modelo de competencias

Sánchez (1991) infiere que este modelo parte de la potenciación (Empowerment), pero no necesariamente equivalentes, también la autoeficacia, desarrollo de las destrezas, autoestima y solución de problemas son parte fundamental sobre todo en lo psicológico y personal.

Por otra parte el Ministerio de Educación (2016), la define como “la facultad que tiene una persona de combinar un conjunto de

capacidades a fin de lograr un propósito específico en una situación determinada, actuando de manera pertinente y con sentido ético”.

1.7.1. Tipos de competencias

Según Sarramona (2016) (citado por Latorre) existen 3 tipos de competencias: básicas, clave y profesionales.

- Básicas: se denominan de esta forma porque se encuentran al alcance de las personas de manera fácil, pero que sin embargo cada persona las desarrollará según las destrezas que pueda poseer.
- Clave: se asocian a los currículos de cada país u organización en la que las personas se encuentren desenvolviéndose.
- Profesionales: son inherentes a las profesiones en que se desenvuelva un individuo.

Para que se pueda lograr un compromiso aceptable y el logro de la competencia White (1974) (citado por Sánchez, 1991), nos brinda 3 elementos importantes:

1. Debe existir una búsqueda de la magnitud acerca de la información sobre el ambiente para no ocasionar una carga excesivamente alta o excesivamente baja de información.
2. Todo recaerá en el tipo de organización interna o estructural, también que se encuentre libre de tensiones psicológicas o

físicas que puedan dificultar la interacción competente con el entorno.

3. Independencia en la iniciación y conservación de la acción del individuo, de tal manera que la acción se encuentre auto dirigida por el propio individuo y no como una imposición de su entorno.

Entonces estos tres elementos adaptativos vendrán a convertirse en metas del trabajo comunitario, que puedan conducir al desarrollo de las competencias en individuos y/o grupos, así como al incremento de los sentimientos procedentes de poder, eficacia, potencia y autoestima.

1.8. Antecedentes

1.8.1. Nacionales

Torres en el 2016, pretendía establecer una relación entre los estilos de socialización parental y las habilidades sociales en los estudiantes, en 108 estudiantes del 5º y 6º grado de primaria de la Institución Educativa Jorge Chávez en Breña, con un método de investigación tipo descriptivo correlacional y enfoque cuantitativo; para ello utilizó el Cuestionario de estilos de socialización parental (2001) y el Cuestionario de las habilidades sociales (2007) ambos adaptados por Torres Ardiles (2018). Llegando a la conclusión de

que los estilos de socialización parental y las habilidades sociales tiene una relación de 0.620 y una significancia de 0.001 con un valor coeficiente moderado.

Aguilar, en el 2017, elaboró una investigación cuasi experimental con pre-prueba y post-prueba, desarrollando un programa de habilidades para la vida y así mejorar las habilidades sociales en estudiantes de 5º y 6º grado de primaria de una I.E. en el Callao, fueron un total de 40 estudiantes. El instrumento utilizado fue el Manual de Habilidades Sociales en adolescentes escolares (2005) validado por el INSM Honorio Hideyo Noguchi (2002). Comparando los resultados entre pre-test y post-test, se obtuvo un incremento significativo, ya que la comparación con la prueba "U" de Mann-Whitney muestran el nivel de significancia $p = 0,000$ y $p = 0,05$ y $Z = -5,429$ menor $-1,96$ y $+1,96$ quedando fuera del punto crítico, comprobando así que la aplicación del programa influye significativamente en las habilidades sociales de los estudiantes.

En el 2017, Romero, realizó una investigación descriptiva y transversal en la que se propuso establecer el nivel de desarrollo de las habilidades sociales, en una muestra de 241 estudiantes del 5º y 6º grado de primaria, de ambos sexos en una I.E. de Comas. Utilizó una encuesta para recolección de datos y el instrumento utilizado fue el Manual de Habilidades Sociales en

adolescentes escolares (2005) validado por el INSM Honorio Hideyo Noguchi (2002). Mediante los resultados se obtuvieron datos que mostraban un 31.06% presento un nivel alto de desarrollo de las habilidades sociales, el 24.26% un nivel promedio alto, el 16, 17% un nivel muy alto, el 14.04% un nivel promedio, el 11.9% un nivel promedio bajo y el 2.5% un nivel bajo, se concluyó en que existe un nivel alto de desarrollo de las habilidades sociales en los alumnos del 5º y 6º grado de primaria.

Por último Corrales (2018), con su investigación tuvo como objetivo establecer la relación que existe entre las habilidades sociales y trabajo en equipo, se realizó bajo un diseño no experimental y enfoque cuantitativo. La muestra estuvo conformada por 76 alumnos del 6º grado de primaria de la I.E. N° 5129 “Vencedores de Pachacútec” en Ventanilla, Callao. Los instrumentos utilizados fueron el Cuestionario de habilidades sociales y el Cuestionario de trabajo en equipo ambos creados por Julio Corrales Tapia (2018). Los resultados recayeron en que existe una relación significativa, según el estadístico Rho. De Spearman de 0.530, y con una significancia estadística de $p=0,000$ menor al 0.05, entre las habilidades sociales y el trabajo en equipo.

1.8.2. Internacionales

En México Murrieta, Ruvalcaba, Caballo & Lorenzo (2014) realizaron un programa llamado “Comunidades amigas de la infancia” con una población de 302 niños entre las edades de 9 y 15, que cursaban el quinto y sexto de primaria en dos escuelas públicas de la ciudad de Guadalajara. Su objetivo era medir un cambio en la frecuencia de victimización, comportamiento agresivo y comportamiento positivo en los niños y niñas; para la cual utilizaron la escala de victimización, agresión y conductas positivas de Orpinas (2009). El programa se llevó a cabo por medio de 10 sesiones de 3 horas cada una abordando temas de habilidades emocionales, sociales, de comunicación, manejo y solución de conflictos, derechos humanos. Los resultados reflejaron una disminución de la violencia y su percepción de ella, también el reconocimiento de la agresión que se ejerce hacia otros compañeros, pero sobretodo el mayor impacto se dio en la disminución de la violencia por parte de los niños, los niños agresores mostraron una disminución significativa en la agresión que ejercían hacia los demás, tanto directa ($p < 0,01$) como relacional ($p < 0,05$).

Por otro lado Carrillo en el 2015, de la Universidad de Granada realizó una tesis con el nombre de “Validación de un programa lúdico para la mejora de las habilidades sociales en niños de 9 a

12 años” desde un enfoque experimental. El objetivo de esta investigación fue de constatar la eficacia de un programa lúdico de entrenamiento en habilidades centrado en la escuela y que iba dirigido a niños de 9 a 12 años. Hubo un grupo experimental formado por 87 alumnos de clases conflictivas, de este grupo se separó a un subgrupo con baja habilidad social y elevada ansiedad social. Hubo también un grupo no conflictivo de 25 alumnos, el cual se tuvo como referencia para su comparación en la validación social del programa. Se utilizó la Escala de conducta asertiva para niños (CABS) y el Cuestionario de Interacción social para niños (CISO-NIII). Se obtuvieron los resultados en la etapa de post-intervención y seguimiento (a los 6 meses) mostrando una mejoría del grupo experimental completo y en especial de los grupos de alta AS y baja HS, con tamaño de efectos grandes.

Padrón y Alum (2016), realizaron un estudio, en Cuba, descriptivo – explicativo en la institución educativa Sergio y Luis Saíz en Pinar del Río, con un grupo de 15 alumnos que colindaban entre las edades de 11 y 12 años. El objetivo de este estudio constaba en diseñar un sistema de talleres para el desarrollo de habilidades sociales en los alumnos para que así pueda ayudar al desarrollo integral de los menores. Se hizo uso de técnicas como entrevista, grupo focal; así como de programas de formación de valores y documentos directivos del trabajo

metodológico. Asimismo el desarrollo de un taller de 45 minutos por sesión siendo plasmada en un aula u otro espacio físico. Se demostró que las habilidades sociales necesitan ponerse en práctica de modo consciente, sistemática y organizada.

1.9. Violencia como factor de riesgo en la comunidad

Para explayarnos en la definición de la violencia primero se debe delimitar que es un factor de riesgo a lo que Clayton en 1992 (citado por Peñafiel, 2009) la define como una característica interna y/o externa al individuo cuya aparición fomenta la posibilidad o predisposición de que se desarrolle un determinado fenómeno.

Basándonos en el diagnóstico de recursos y necesidades de IPROMIF (2018) que se realizó en la población, se pueden rescatar los siguientes indicadores: existe una necesidad latente de mejorar el clima escolar para disminuir las conductas agresivas entre pares, asimismo medidas de control al interior de la escuela para que los niños incidan en actos de violencia y por último los alumnos y alumnas de la institución afirmaron que la mayoría de sus compañeros pelean en el colegio.

A continuación se muestran datos según el Instituto Nacional de Estadística e Informática (INEI) sobre la violencia, más del 40% de las niñas y niños fueron víctimas de violencia física y psicológica en los últimos años (2016).

Por lo expuesto es necesario describir cómo es que se manifiesta la violencia, cuáles son los tipos que existen y su implicancia negativa en los menores de edad.

1.9.1 Definición

La violencia es un término muy amplio y con distintas variables, pero que por ende siempre termina en una descripción básica y concisa, como lo hace la OMS (2003) en que la describe como el uso de la fuerza o el poder físico, contra uno mismo u otra persona, que ocasione o tenga mucha posibilidad de causar lesiones, daños psicológicos, privaciones e incluso la muerte.

De acuerdo con Gutiérrez & Acosta (2013) la violencia propiamente dicha forma parte de una práctica establecida, en la que existen diferentes modalidades de un grupo a otro, y que suceden entre violencia física, sexual, psicológica, negligencia, explotación laboral, entre otras; todas ellas asociadas a factores culturales, sociales y económicos.

La violencia incide en el uso y abuso de poder que tiene como consecuencia daños físicos y psicológicos, este varía dependiendo del grupo en que la persona se encuentre, existe un alto rango principalmente en niños ya que se encuentran más vulnerables a la situación.

1.9.2 Tipos de violencia

Es por ello que se considera propio mencionar y describir los tipos de violencia OMS (2003), para así poder identificarlos en cada contexto.

- La violencia autoinfligida: integrada por el comportamiento suicida que a su vez incluyen los pensamientos suicidas, intentos de suicidio y el suicidio consumado; y por otro lado las autolesiones que por ende incluye el automaltrato, automutilación.
- La violencia interpersonal: se separa en 2 subcategorías
 - Violencia familiar o de pareja: este tipo se encuentra orientado entre los miembros de una familia o de pareja, por lo general ocurre en el hogar.
 - Violencia comunitaria: sucede entre personas que no guardan relación alguna y que pueden conocerse o no, sucede fuera del hogar.
- La violencia colectiva: se subdivide en 3 categorías
 - Violencia social: promueve intereses sociales, que conformados por actos delictivos de odio cometidos por grupos organizados.

- Violencia política: actos conflictivos como la guerra, la violencia del Estado y actos similares llevados a cabo por grupos más grandes.
- Violencia económica: los ataques vienen por grupos más grandes, motivados por la ganancia económica.

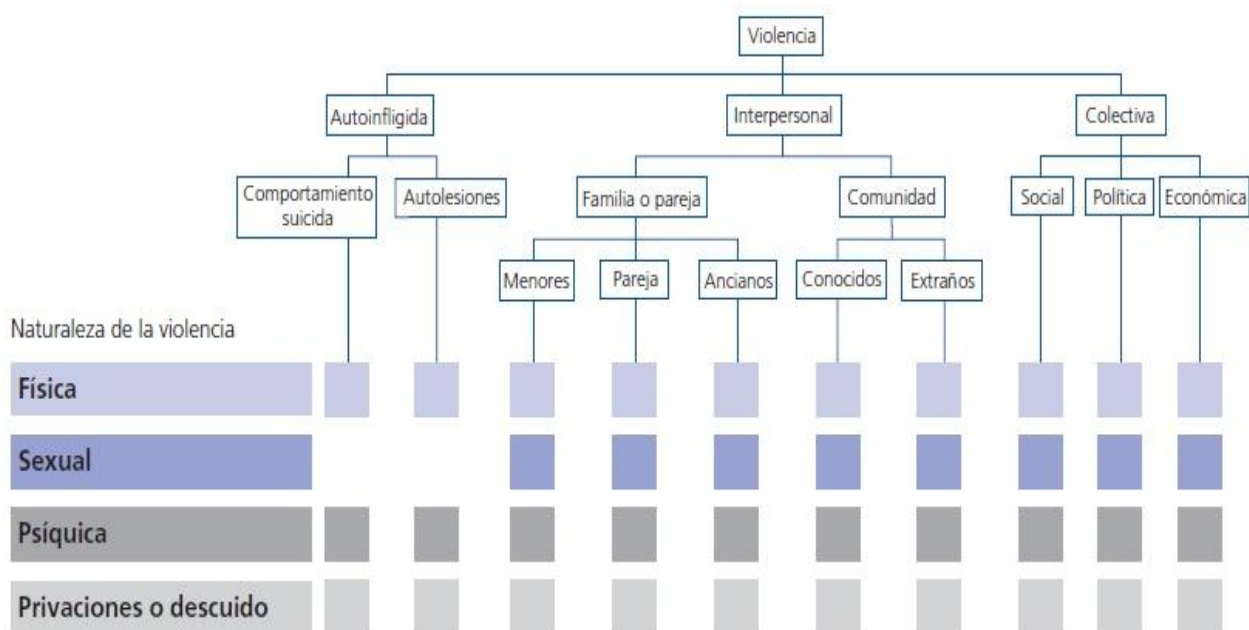


Figura 3: Tipología de la violencia

Fuente: Organización Mundial de la Salud. (2003). Informe mundial sobre la violencia y la salud. Washington, D.C: OPS.

Según el INEI (2016), en la Encuesta Nacional de Relaciones Sociales (ENARES) recogió datos sobre violencia entre los años 2013 y 2015, arrojando los siguientes resultados.

- Un 73,3% de niños y niñas de 9 a 11 años fue víctima de algún tipo de violencia en su hogar; según sexo el 50,9% de varones sufrió algún tipo de violencia, mientras que en mujeres un 49,1%.

- En lo que respecta a violencia psicológica hacia niños y niñas en su hogar mostró un porcentaje de 58,3%. Desglosando este tipo de violencia un 91,2% recibió insultos en su hogar, 29,6% fue excluido del grupo de amigos de su casa y un 24,4% afrontó amenazas de recibir golpes o ser asesinado.
- La violencia física se manifestó en jalones de cabello u orejas en niños y niñas con un 60,9%, por otro lado un 21,4% los golpes y quemaduras/ataques un 2,2%.
- Por otro lado en su escuela, un 50,1% de niños y niñas, fue víctima de algún tipo de violencia por sus pares en la institución educativa; 53,0% eran mujeres y 47,0% hombres.

1.9.3 Maltrato Infantil

Por lo que sigue, la OMS (2003) la define como cualquier forma de malos tratos físicos y emocionales, abuso sexual, descuido o negligencia, explotación comercial o de otro tipo, en el que originen un daño potencial para la salud del niño, su supervivencia, desarrollo o dignidad, cabe mencionar que estará definida según la cultura en que se encuentre.

En ese mismo año la OMS hace hincapié que todo planteamiento sobre el maltrato a menores debe considerar las formas y expectativas del comportamiento de los padres en las distintas

culturas; las culturas vienen a definir qué actos omitidos o cometidos pueden ser considerados como maltrato.

1.9.4. Tipos de maltrato: teniéndolo una concepción sobre lo que es el maltrato, es pertinente mencionar cuales son los tipos de maltrato que establece la OMS (2003):

- Maltrato físico: actos infligidos por un cuidador que le causan un daño físico real o tienen la posibilidad de provocarlo. Asimismo estos se dividen en 2:
 - Maltrato mortal: es el tipo de maltrato consumado que terminan en la muerte de niños y niñas alrededor del mundo; las estimaciones indican que un grupo de 0 a 4 años de edad equivalen a más del doble de los niños de 5 a 14 años; el riesgo mortal varía según la región del mundo.
 - Maltrato no mortal: maltrato físico propiamente dicho, así como el descuido.
- El abuso sexual: actos en que una persona utiliza a un niño o niña para su gratificación sexual.
- El maltrato emocional: cuando un cuidador no brinda las condiciones apropiadas e incluye actos que tienen efectos adversos sobre la salud emocional y el desarrollo del niño.

- El descuido: cuando uno de los padres no toma medidas para promover el desarrollo del niño, estando en condiciones de hacerlo en una o varias de las siguientes áreas: la salud, la educación, desarrollo emocional, nutrición, amparo y condiciones de vida segura.

Por otra parte la OMS (2003) hace mención que a este tema existen factores que propician el maltrato en los niños.

1. La edad: el maltrato en menores dependerá en parte de su edad puesto que son más vulnerables y varían según el país debido a la cultura de la cual formen parte, asimismo la tasa de abuso sexual van en aumento después del inicio de la pubertad y ascienden durante la adolescencia.
2. El sexo: mayormente alrededor del mundo, las niñas se encuentran con mayor riesgo de ser víctimas de infanticidio, abuso sexual, descuido de la educación, desnutrición y prostitución forzada, mientras que los niños sufren mayormente de castigos físicos en muchos países.

Pero sin embargo también existe una implicancia negativa, como bien lo mencionan Frías, Rodríguez & Gaxiola (2003) en su estudio, la delincuencia es el primordial factor que existe, la transmisión de la violencia, bajo rendimiento escolar, problemas psicológicos que abarcan depresión, ansiedad, baja autoestima, etc; problemas de conducta. Por el

lado del abuso sexual se presentan sentimientos de incompetencia, agresividad, conducta autodestructiva, conducta antisocial y para terminar los menores que se encuentran expuestos a maltrato psicológico desarrollan agresividad física, delincuencia y problemas interpersonales.

Con lo expuesto se puede evidenciar que el maltrato es un espectro muy amplio que se interrelaciona con la violencia, el maltrato es uno de los factores que afecta la vida del niño y niña, y lo afecta tanto personal como socialmente.

1.9.5 Ley del Maltrato Infantil

Es por ello que en el Perú, el Estado estableció que debía aprobarse la Ley del Maltrato Infantil N° 30403, en donde se comprometen asegurar a la niña, niño y adolescente, la protección y el cuidado que sean necesarios para su bienestar; asimismo para lograr su desarrollo integral requieren de un medio familiar que asegure su bienestar, por lo que el Estado y comunidad también tienen la obligación de protegerlos contra toda forma de violencia, incluido el castigo físico y humillante. (Diario El Peruano, 2018).

1.10. Habilidades Sociales en los niños

1.10.1 Conceptos

Las habilidades sociales en los últimos años han adquirido mayor protagonismo debido a las exigencias sociales a las que estamos

expuestos ya sea de hacer contacto en la escuela, hogar, trabajo, etc. Estas se encuentran implícitas para que sea fácil desarrollarnos con éxito en ciertos ámbitos.

Existen diferentes autores que nos mencionan las siguientes definiciones sobre las habilidades sociales.

La conducta socialmente habilidosa es ese conjunto de conductas emitidas por un individuo en un contexto interpersonal que expresa los sentimientos, actitudes, deseos, opiniones o derechos de ese individuo de un modo adecuado a la situación, respetando esas conductas en los demás, y que generalmente resuelve los problemas inmediatos de la situación mientras minimiza la probabilidad de futuros problemas. (Caballo, 1993, p.6).

Pero sin embargo para este autor las habilidades sociales deben de tenerse en cuenta dentro del marco cultural en que la persona se encuentre, ya que el contexto presenta variaciones también en lo que respecta a la edad, clase social, educación, sexo, etc.

En el ámbito social “Son comportamientos que permiten a la persona tener buenas relaciones con los demás”. (MINEDU, 2004).

Linehan (1984) (citado por Torres, 2014), define las habilidades sociales como las capacidades de las personas para transmitir conductas o ciertos patrones de conducta, de igual manera mejorar la influencia

interpersonal y la resistencia a la influencia social no deseada, mantener la integridad propia la eficacia en el respeto a uno mismo.

Goldstein (2002) (citado por Cornejo, 2015), nos brinda una definición más amplia y adecuada sobre las habilidades sociales.

Conjunto de hábitos y conductas, pensamientos y emociones que disponemos para relacionarnos con los demás. Aunque existen factores personales constituyentes (temperamento, género, atractivo físico) y psicológicos (cognitivos, afectivos, conductuales) que determinan en gran medida la conducta social de un individuo, esta se modela y actualiza: son aprendidas gradualmente, con la educación, las vivencias cotidianas y la experiencia que dan los años. Influyen en la vida personal, social, académica y laboral. (Goldstein, 2002, p.32).

Por otro lado, para Van Hasselt (1979) (citado por Caballo, 1993) existen tres elementos básicos que implican a las habilidades sociales.

- Las habilidades sociales son manifestarán de acuerdo a la situación y las conductas tendrán un significado específico de la situación al lugar en que se presenten.
- La efectividad interpersonal que viene a ser el desarrollo de las personas se estimará según las conductas verbales y no verbales reveladas por la persona.

- La representación que vendrá a tener la otra persona es vital, ya que debe actuar según una disposición para que la persona que se viene desarrollando no le cause daño (verbal o físico).

1.10.2 Clasificación

Como bien se ha mencionado las habilidades sociales son una parte fundamental de nuestra vida diaria, ya que gracias a ellas podemos relacionarnos y desarrollarnos en diferentes ambientes.

Debido a esto existe una clasificación que desarrolló Goldstein (1980) (citado por Álvarez, 2016).

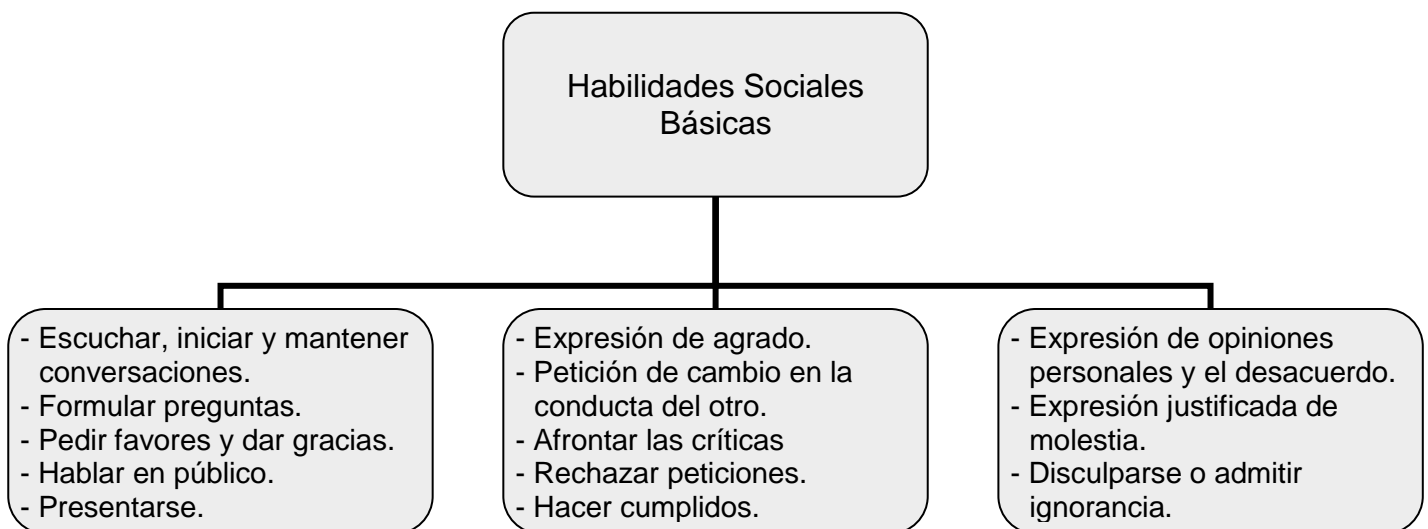


Figura 4: Habilidades Sociales Básicas.

Fuente: Elaboración propia a partir de Álvarez, K. (2016). Acoso escolar y habilidades sociales en adolescentes de dos instituciones educativas estatales de Ate. PROMOTEC, 205 – 215.



Figura 5: Habilidades Sociales Avanzadas.
 Fuente: Elaboración propia a partir de Álvarez, K. (2016). Acoso escolar y habilidades sociales en adolescentes de dos instituciones educativas estatales de Ate. PROMOTEC, 205 – 215.

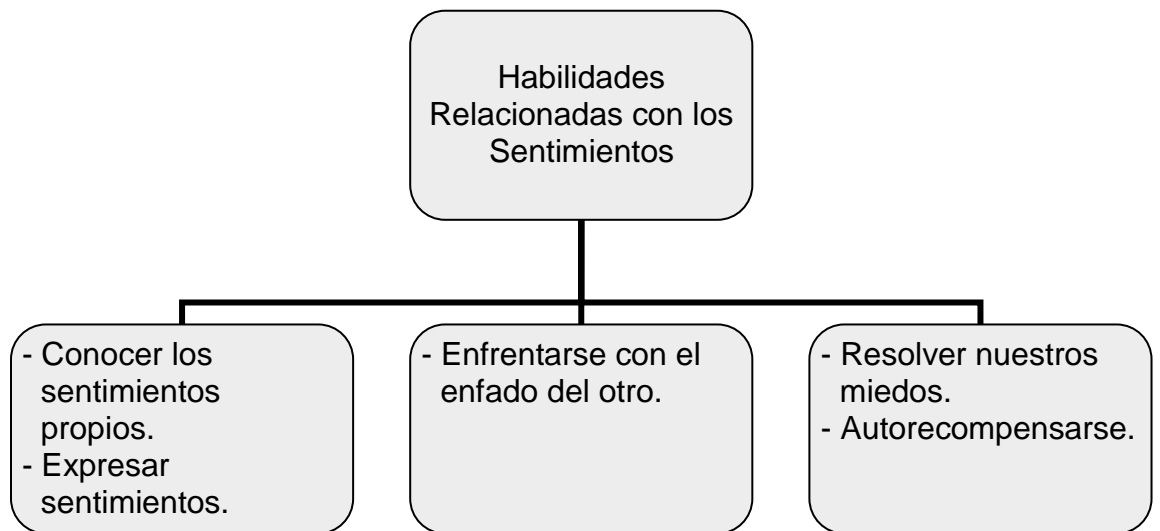


Figura 6: Habilidades Relacionadas con los Sentimientos.
 Fuente: Elaboración propia a partir de Álvarez, K. (2016). Acoso escolar y habilidades sociales en adolescentes de dos instituciones educativas estatales de Ate. PROMOTEC, 205 – 215.

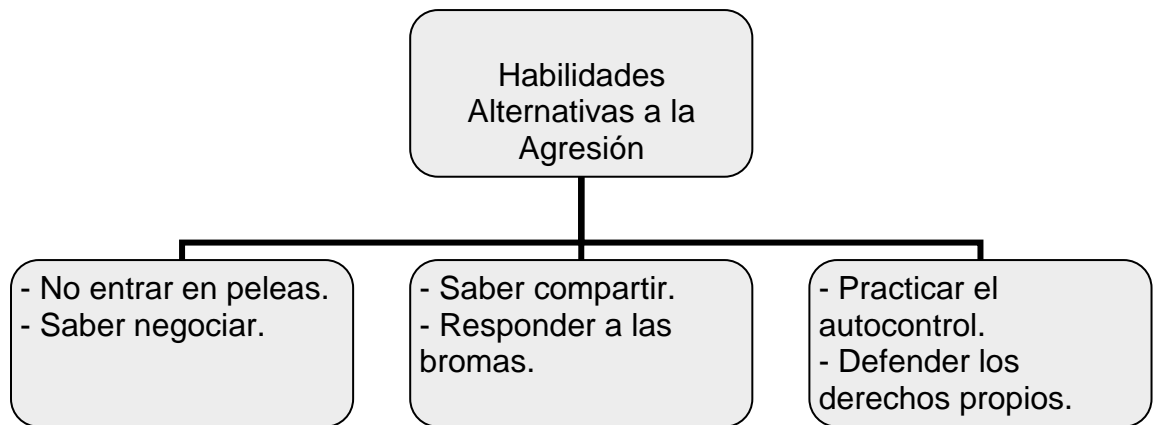


Figura 7: Habilidades alternativas a la agresión.

Fuente: Elaboración propia a partir de Álvarez, K. (2016). Acoso escolar y habilidades sociales en adolescentes de dos instituciones educativas estatales de Ate. PROMOTEC, 205 – 215.

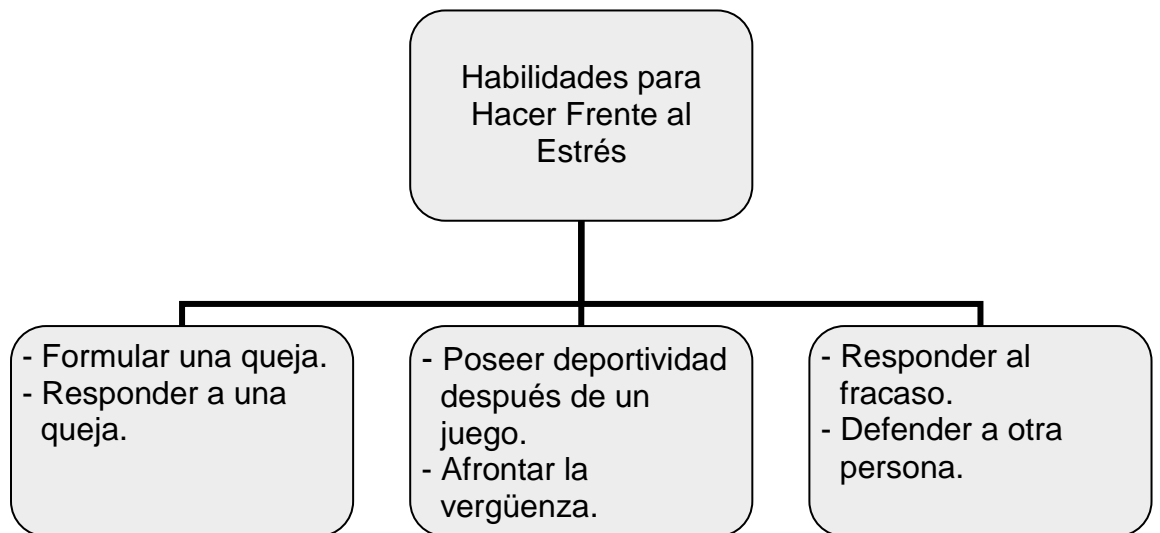


Figura 8: Habilidades para hacer frente al estrés.

Fuente: Elaboración propia a partir de Álvarez, K. (2016). Acoso escolar y habilidades sociales en adolescentes de dos instituciones educativas estatales de Ate. PROMOTEC, 205 – 215.

1.10.3. Prevención de la violencia mediante la promoción de habilidades para la vida.

La OMS en el 2012, define a las habilidades para la vida como el comportamiento positivo y adaptativo que posibilitarán que las personas afronten las exigencias y dificultades de la vida diaria de manera competente.

Desarrollar ciertas habilidades en los niños, puede proporcionar un gran impacto en ellos, ya que aumenta la participación, resultados escolares, así como una perspectiva de empleo pueden hacer frente a la violencia en etapas posteriores de su vida.

Es por eso que la OMS (2012) nos menciona que existen 5 programas en el que pueden desarrollar sus habilidades.

- a) Programas de refuerzo escolar: este tratará de preparar a los niños para la escuela y así proporcionarles aptitudes académicas y sociales desde muy temprana edad, este será un factor importante ya que contribuye a aumentar sus probabilidades de éxito educativo y social. Este programa será diverso y destaca porque abarca desde el desarrollo del lenguaje hasta aumento de la autoestima, solución de problemas, alfabetización y nociones de cálculo aritmético; mayormente se encuentra dirigido a niños con bajos ingresos y que presentan un dificultoso rendimiento escolar.

b) Programas de desarrollo social: encargado de impulsar los comportamientos que fomentan la integración a grupos y se encuentran orientados a prevenir la agresividad en los niños mediante el desarrollo de aptitudes sociales como el manejo de la ira, empatía, establecer y mantener relaciones sanas, solución de problemas y solución de conflictos; las clases en el aula se unen por lo general con intervenciones más amplias para así incrementar la participación, fortalecer los lazos entre los niños y modelos positivos a seguir; ofrecido a grupos vulnerables.

c) Programas de refuerzo académico: este emprende camino a mejorar los resultados académicos y participación escolar de los niños mediante el apoyo en los estudios, así como la oferta de actividades recreativas fuera del horario escolar regular, engloba temas y conocimientos prácticos, como el alfabetismo, cálculo aritmético básico, idiomas, deportes, manualidades y actividades de aventura. El rendimiento escolar y ausentismo son factores que aumentan el riesgo de violencia es por ello que se brinda este programa.

d) Incentivos para que los jóvenes completen los ciclos de enseñanza: proveer de ayuda económica para completar ciclos de enseñanza, a que se gradúen y seguir con un

estudio superior puede aumentar la participación y logros escolares, también se implementa el refuerzo académico, asimismo utiliza incentivos como alimentos para promover la participación en la enseñanza pre escolar y primaria.

- e) Formación vocacional: inclinada a brindar a los jóvenes económicamente desfavorecidos conocimientos prácticos para encontrar trabajo, tener más ingresos y así evitar la delincuencia, contienen elementos como: el aprendizaje en el aula, la experiencia laboral remunerada y la capacitación en el oficio a elegir.

1.11. Etapa del desarrollo del niño en la etapa escolar

El desarrollo del niño se encontrará marcado por cambios continuos, en los que irán descubriendo diferentes rasgos que pasarán a ser propio de ellos. Papalia, Wendkos & Duskin (2010).

1.11.1. Aspectos del desarrollo físico

- a) Estatura y peso: entre los 6 y 11 años los niños crecen entre cinco y siete centímetros y medio, así como su peso llega a duplicarse, un dato importante es que los niños presentarán menor tejido adiposo que las niñas, este se encontrará hasta la adultez.

- b) Nutrición y sueño: el crecimiento irá de la mano con su balance alimentario, los niños y niñas en etapa escolar necesitan consumir al menos 2400 calorías por día y los nutricionistas recomiendan una dieta balanceada en granos, frutas, vegetales y carbohidratos (papa, pasta, pan, cereales). Debido a que necesitan estar alertas durante el día la cantidad de horas de sueño disminuye, a la edad de 5 años se mantienen en 11 horas, a los 9 años en 10 horas, ya para los 13 años en 9 horas.
- c) Desarrollo del cerebro: la maduración del aprendizaje durante y después de la niñez media dependerán de la sincronización fina de las conexiones cerebrales, asimismo recalcar que alrededor de los 11 años las niñas manejan funciones de orden superior como el pensamiento; los niños a los 12, por otro lado el control del movimiento, el tono muscular y la mediación de funciones cognoscitivas superiores como atención y estados emocionales alcanza su punto más alto a los 7 años y medio en las niñas mientras que en los niños a los 10 años.
- d) Desarrollo motor y juego físico: en la niñez las habilidades motoras continúan desarrollándose, los escolares disminuyen su atención por disfrutar de actividades al aire libre y el juego rudo alcanza su punto más alto en esta etapa, por una parte los niños prefieren juegos con mayor movimiento y rudeza, mientras que las niñas juegos que les permita comunicar y expresarse, esto puede deberse a diferencias

hormonales y de socialización; en la escuela el recreo se vuelve parte de su recreación mediante juegos que crean espontáneamente, estos son de suma importancia para que desarrollen su agilidad, la competencia social y así darle un ajuste a la escuela, de no tener tantas horas de estudio y tareas.

- e) Deportes y otras actividades físicas: la actividad física también ayuda a mejorar las habilidades motoras y genera beneficios a largo plazo para la salud como controlar el peso, reducir la presión sanguínea, la autoestima, funciones cardiorrespiratorias, etc.

1.11.2. Aspectos del desarrollo cognoscitivo

- a) Relaciones espaciales y causalidad: etapa de las operaciones concretas, en la que comprende mejor las relaciones espaciales (como ubicarse en tiempo y espacio) e incluye la capacidad para usar mapas y modelos que se van acentuando según la edad.
- b) Categorización: esta característica les permite pensar de manera lógica, dentro de ellas se encuentra la seriación que consta en diferenciar objetos como el peso o color; por otro lado se encuentra la inferencia transitiva que viene a ser capacidad para descubrir la relación entre dos objetos a partir de una relación entre cada uno de ellos con un tercer objeto y por último la inclusión de clase cuando pueden ver la relación entre el todo y sus partes.

c) Conservación: en esta etapa los niños son capaces de calcular mentalmente la respuesta cuando se encuentran resolviendo diferentes tipos de problemas de conservación; no tienen que medir o pesar objetos.

1.11.3. Aspectos del desarrollo psicosocial

a) Autoestima: en la niñez es cuando los niños y niñas empiezan a aprender habilidades que son valoradas en su cultura y que serán de influencia para su desarrollo en la competencia, esta será como una guía para descubrir de lo que son capaces de lograr.

b) Crecimiento emocional y conducta prosocial: a medida que van creciendo sus emociones se presentan con un propósito, reaccionan ante determinados estímulos, comprenden el porqué de su reacción, el control voluntario se va desarrollando dependiendo de su temperamento y edad, asimismo la empatía se convierte en un factor que aplican en situaciones sociales.

c) El niño en la familia: el dominio que influye en los niños y niñas viene de la familia, esta será primordial para establecer patrones de conducta en ellos, autoestima, etc.

d) El niño en el grupo de pares: se forman lazos de amistad de forma natural entre niños y niñas que se mantienen en un similar rango de edad y sexo, esto les permite desarrollar habilidades de comunicación,

socialización, sentido de pertenencia, cooperación, además les brinda seguridad emocional; sin embargo tiene un lado negativo en el que puede consolidar el prejuicio hacia otros teniendo actitudes negativas hacia otros en especial hacia ciertos grupos raciales y tendencias antisociales.

- e) Popularidad: la cultura es un determinante para definir este término, ya que se medirá de diferentes formas, la primera es la popularidad sociométrica consiste en preguntar quién agrada más y quien agrada menos; en segundo lugar la popularidad percibida es cuando se pregunta a los niños quienes son más queridos por sus compañeros.
- f) Amistad: primordialmente buscan tener amigos de su propia edad y con gustos en común que puedan compartir, como ya se mencionó con los amigos aprenden a relacionarse y desenvolverse, pero no es hasta que alcanzan la madurez cognoscitiva que consideran a otro como verdadero amigo, puesto que es ahí cuando consideran las opiniones y necesidades propias y las de otros.
- g) Agresión e intimidación: la agresión va cambiando de forma según pasan los años y etapas escolares, a causa de que van desarrollo tipos de comunicación y empatía. Existen 2 tipos: agresión: instrumental (va dirigido a alcanzar un objetivo) y agresión hostil (su objetivo es lastimar a otra persona por o general de forma verbal).

CAPÍTULO II: ASPECTOS APLICATIVOS

2.1. Comunidad

Klein (1968) (citado por Sánchez, 1991) define a la comunidad como las interacciones ajustadas a ciertas normas en el seno de un dominio de individuos que tratan de conseguir la seguridad e integridad física, de obtener apoyo en tiempos de estrés, alcanzar individualidad y significado a lo largo del ciclo vital.

Por otro lado Montero (2004) una comunidad es un grupo que se encuentra en constante transformación y evolución, el tamaño de este puede variar, su interrelación se ve generada por un sentido de pertenencia e identidad social, además es un grupo social que ya existe, posee una vida propia y desarrolla formas de interrelación frecuentes marcadas por la acción previa organización; asimismo no se debe olvidar que pueden darse situaciones conflictivas propias de las relaciones internas.

Asimismo el poder y control es una estrategia que no mencionan otros autores, pero que sin embargo para Montero (2004) es de suma importancia ya que serán una parte fundamental para establecer el fortalecimiento de la comunidad.

2.1.1. Pachacútec

Kusi Warma (2009) brinda una reseña de la comunidad trabajada; a finales de la década de los 80, se creó el Proyecto Especial Ciudadela Pachacútec con la finalidad de desarrollar un programa de vivienda del Estado, destinado a sectores de bajos recursos económicos. Kusi Warma (2009)

Durante la década de los noventa, diversos asentamientos humanos se fueron conformando de manera informal y progresiva, tomando posesión de las zonas de borde. A comienzos del 2000, en el mes de febrero, aproximadamente más de siete mil familias provenientes de terrenos en Villa El Salvador y otros lugares, son trasladadas por el gobierno central a los terrenos. En julio de 2001, se crea el Proyecto Piloto Nuevo Pachacútec, encargado de planificar, coordinar y ejecutar las acciones a fin de titular a las familias reubicadas, a través de este decreto se empieza a empadronar a las familias reubicadas, así como organizar con las autoridades correspondientes las acciones a la administración de las propiedades, desarrollar mecanismos de participación y fortalecimiento de la organización comunal.

Pachacútec es un extenso arenal ubicado al norte del distrito de Ventanilla, en el límite norte de la provincia del Callao con la provincia de Lima, con un área aproximada de 530 hectáreas y cada grupo residencial posee un aproximado de 25 manzanas, que viene a tener un total de 525 manzanas y 10 482 lotes de vivienda.

Asimismo los AA.HH. que tienen entre 9 a 15 años de formación; con un promedio de 500 familias, en la que la mayoría tienen lotes de 120m², de material precario (madera, esteras y calamina) y con servicios básicos provisionales (cisterna y letrina); también con presencia de comedores populares y vaso de leche, pero sobretodo una precaria presencia de efectivos de la policía y centros de salud.

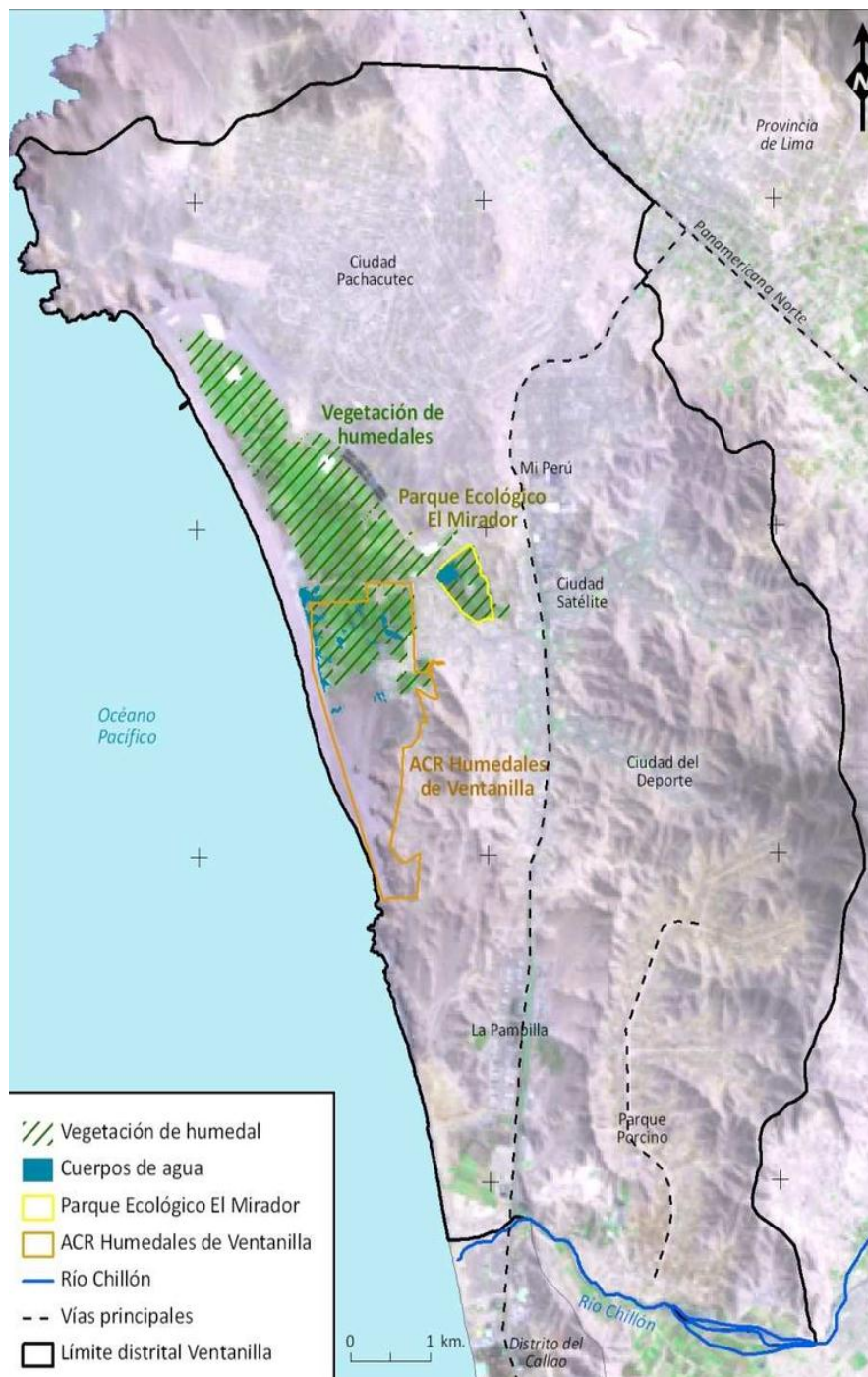


Figura 9: Ubicación de la ciudadela Pachacútec
 Fuente: Moschella, P. (2012). *Variación y protección de humedales costeros frente a procesos de urbanización: Casos Ventanilla y Puerto Viejo.*

Cabe mencionar también que los niños y niñas en cuanto a crecimiento y desarrollo presentan cierto retraso, lo cual influye en su desempeño escolar, sobretodo en las primeras etapas de la niñez, también que los mismos padres o maestros no toman mucho en cuenta cómo es que estos factores influyen en su vida, falta tomar conciencia acerca de estos factores que influyen en los niños.

- a) Población: aproximadamente existe un 4.49 habitantes por lote o vivienda.

Tabla 1

Número de lotes

Estamentos	Nº de lotes	Nº de lotes habitados
TOTAL	47854	35141

Fuente: Consorcio Macro Proyecto Ingenieros.

- b) Estructura familiar: de acuerdo a la encuesta realizada, un 89% la conforman familias nucleares, 28% por solo 4 miembros y un 9% pueden convivir hasta 2 familias. En los siguientes gráficos se pueden visualizar.

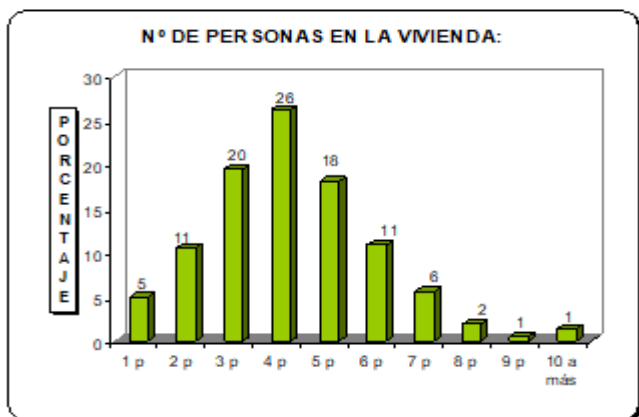


Gráfico 10: Personas que habitan la vivienda.
Fuente: Consorcio Macro Proyecto Ingenieros.

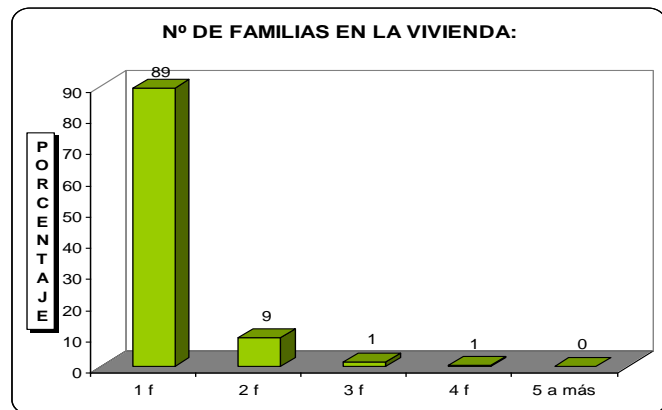


Gráfico 11: Familias que habitan la vivienda.
Fuente: Consorcio Macro Proyecto.

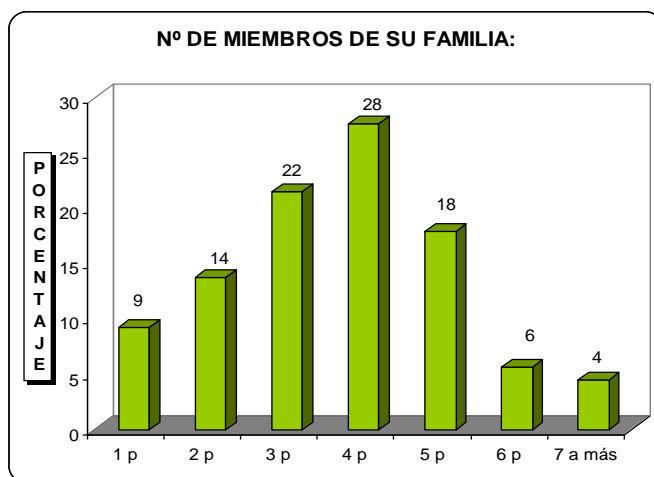


Gráfico 12: Miembros de la familia.
Fuente: Consorcio Macro Proyecto Ingenieros.

- c) Ingresos y gastos familiares: el promedio mensual que se considera en cada familia es de S/.834.59 soles, los que contribuyen con son el padre, la madre e hijos la mayor parte del tiempo. Sin embargo este promedio varía dependiendo de la precariedad que exista.

Tabla 2

Número de lotes

Ingreso	Prom.	Min.	Max.	Moda	Mediana
mensual:	834.59	160	2720	800	775

Fuente: Consorcio Macro Proyecto Ingenieros

- d) Construcción de viviendas: el material que predomina en las viviendas de Pachacútec es la madera con un 79%, mientras que sólo un 4% son de material noble.

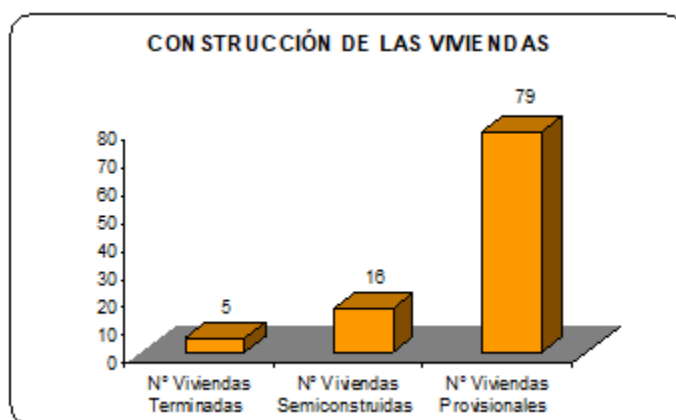


Gráfico 13: Estado de construcción de las viviendas.

Fuente: Consorcio Macro Proyecto Ingenieros.

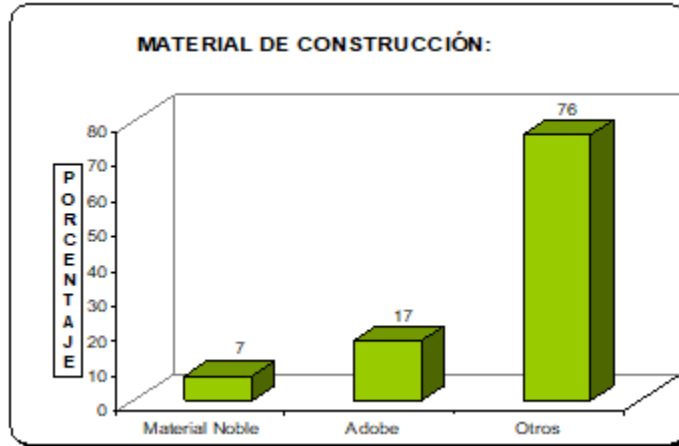


Gráfico 14: Material de construcción de las viviendas.
Fuente: Consorcio Macro Proyecto Ingenieros.

e) Servicios: en lo que respecta a servicios un 97% cuenta con alumbrado y conexión eléctrica domiciliaria; asimismo un 97% posee agua potable.

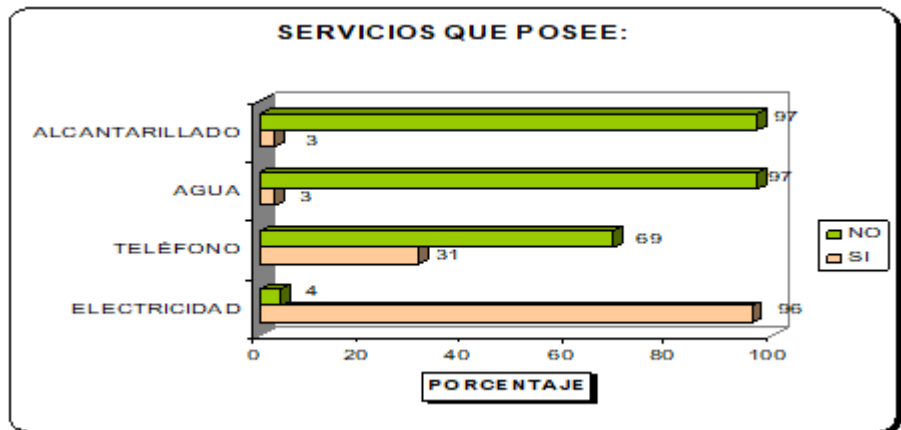


Gráfico 15: Servicios que poseen las viviendas.
Fuente: Consorcio Macro Proyecto Ingenieros.

2.1.2. Institución Educativa en Pachacútec, Ventanilla - Callao

En 1986, el colegio empieza a funcionar de manera básica en la Cooperativa La Unión, en el desierto de Pachacútec, el colegio se había levantado con material prefabricado y techos de esfera. En el 2010 se muda al AA.HH. Cahuachi, también ubicado en Pachacútec, pero aun así las condiciones no mejoran. En ese mismo año un grupo de padres de familia y maestros se reúnen para hacer frente a la situación, fue ahí que organizaron brigadas para marchar hasta la sede del Gobierno Regional del Callao para exigir la construcción de un colegio nuevo; su llamado fue atendido y el gobierno con la asesoría de ProInversión convocó a la empresa minera Volcán para que construyera el colegio. En el 2011 comenzó la edificación de la obra, y mientras se construía las clases se daban en casas cercanas, en ocho meses se concretó. (Diario El Comercio, 2017)

Actualmente el colegio atiende los dos niveles de educación básica regular, en la mañana y tarde, con total de 25 docentes; en el nivel primario una población de 800 alumnos aproximadamente, al igual que secundaria.

Misión de la I.E: Brindar una educación integral de calidad en la enseñanza aprendizaje y práctica de valores, formando estudiantes, solidarios, respetuosos, responsables, críticos, creativos, autónomos, emprendedores con conciencia del cuidado ambiental y

su salud, para integrarlos a la sociedad y contribuir al desarrollo comunal, regional y nacional.

Visión de la I.E: Al 2021 ser una institución educativa modelo a nivel regional y nacional, en la formación de estudiantes autónomos, críticos y creativos en los ámbitos humanísticos, científico, tecnológico, basado en el desarrollo de una conciencia ciudadana, ecoeficiente, ético, moral; que le permita actuar con respeto, responsabilidad, solidaridad en el marco de una escuela emprendedora, saludable, inclusiva, democrática, promotora de una cultura de paz, con docentes calificados y comprometidos.



Figura 16: Fachada de la I.E.
Fuente: Propia

2.2. Diagnóstico de recursos y necesidades

Para realizar una intervención en el área comunitaria, se obtuvo el diagnóstico de IPROMIF (2018), esta parte fue fundamental de todo el proceso ya que nos permitió conocer cuáles eran las necesidades que presentaba la comunidad y que recursos poseían a lo cual fue de ayuda posterior. Se obtuvo información con ayuda de las siguientes técnicas: grupos focales, entrevista a profundidad a un miembro activo de la comunidad y encuestas.

2.2.1. Entrevista

Tabla 3

Entrevista a profundidad a un miembro activo de la comunidad

Recursos	Necesidades
<ul style="list-style-type: none">• Existe informantes claves en la comunidad que brindan información acerca de la problemática de la comunidad.• Los adultos consideran a los niños sujetos de derecho.• Dentro del plantel no se reportan casos de tocamientos indebidos; se considera segura a la escuela.	<ul style="list-style-type: none">• Existe una necesidad de controlar las emociones de los alumnos, mediante programas o técnicas de manejo de emociones.• Se requiere de trabajar con los padres para fortalecer el vínculo familiar, previniendo la violencia.• Fortalecer la formación de valores en los niños.• Informar a la comunidad acerca de las instituciones que protegen a los niños contra la violencia.

2.2.2. Grupos focales

a) Alumnos

Tabla 4

Grupos focales a alumnos de 1º a 3º grado de primaria.

Recursos	Necesidades
<ul style="list-style-type: none">• Conocimiento sobre la violencia existente en su colegio.• Reporte de los hechos de agresión.• Conciencia de la importancia de la educación.• Toman a la familia como agentes protectores.	<ul style="list-style-type: none">• Mayor control en la vigilancia del área educativa.• Agentes protectores en el área de la institución.• Necesidad de trabajar habilidades sociales y manejo de emociones.• Importancia de trabajar resiliencia, autoestima y dependencia emocional.

b) Padres

Tabla 5

Grupos focales a padres de familia.

Recursos	Necesidades
<ul style="list-style-type: none">• Importancia a la inculcación de los valores y comunicación.• Conscientes que la jerarquía de hermanos y problemas parentales pueden influir de manera negativa en un niño.	<ul style="list-style-type: none">• Trabajar con los padres sobre los tipos de violencia y estilos de crianza.• Buscar el compromiso de las autoridades frente problemas de la comunidad.• Incrementar la participación de los padres de familia en las actividades escolares.

2.2.3. Encuestas

a) Profesores

Tabla 6

Encuesta al personal docente.

Recursos	Necesidades
<ul style="list-style-type: none">• Un alto porcentaje de docentes tiene buena relación con los niños y les dedican cierto tiempo para la resolución de conflictos.• El mayor porcentaje de profesores refieren que no tienen conocimiento de docentes involucrados en actos de violencia física ni sexual hacia los niños.	<ul style="list-style-type: none">• Existe la necesidad de sensibilizar a un sector de profesores que todavía siguen creyendo que los niños no son sujetos de derechos.• Es necesario mayor vigilancia de los adultos en todo momento en la escuela, para evitar conflictos entre pares.• El mayor porcentaje de los problemas que presentan los niños son por parte del ámbito familiar y por segundo, problemas de aprendizaje y cognitivos.• Según la percepción de los docentes, los principales motivos de castigo a los niños son por: desobedecer, no hacer tareas o no ayudar en casa. Y las formas de corrección que emplean para solucionarlos son: golpear, insultar, gritar.• Existe la necesidad de protección de los niños en las calles de Pachacútec.

b) Alumnos

Tabla 7

Encuesta a alumnos de 4º y 6º de primaria.

Recursos	Necesidades
<ul style="list-style-type: none">• El mayor número de la población posee reconocimiento de la problemática que existe por parte de los alumnos en cuanto a la violencia entre ellos.	<ul style="list-style-type: none">• Hay una necesidad de mejorar el clima escolar por una convivencia democrática para así disminuir las manifestaciones de las conductas agresivas entre pares.• Existe la necesidad de concientizar a los alumnos acerca del impacto negativo de la agresión y sus consecuencias emocionales que conlleva. (tristeza, molestia, etc.).• Se necesita medidas de control al interior de la escuela para evitar que los niños desarrollen actos de violencia entre ellos. La mayoría de los alumnos afirman que los niños se pelean en el colegio.• Hay una necesidad de desarrollar actividades de promoción para el manejo de emociones de los niños (manejo de la ira y la cólera) con un sector de la población.

2.2.4. Triangulación

Tabla 8

Triangulación de resultados.

Recursos	Necesidades
<ul style="list-style-type: none">• Existen informantes clave dentro de la institución educativa que permiten la recepción de la información acerca de los problemas que puedan haber.• No se registran casos de violencia sexual ni física por parte de los profesores hacia los estudiantes• Los padres de familia reconocen que los problemas en casa afectan en el bienestar total del niño.	<ul style="list-style-type: none">• Se necesita mayor control en la violencia entre pares.• Mejorar el clima escolar por una convivencia democrática para así disminuir las manifestaciones de las conductas agresivas entre alumnos.• Se necesita mejorar las formas de corrección, ya que para solucionar los conflictos en casa los padres recurren a: Golpear, insultar, gritar, etc.• Existe la necesidad de mejorar la seguridad en la comunidad de Pachacútec.

2.3. Diseño del programa

El programa va en conjunto con la ONG IPROMIF que viene desarrollando el proyecto Psico's Perú, que fomenta el desarrollo de competencias para la gestión social y promueve la participación social universitaria a través de la generación de Comunidades de Aprendizaje para el desarrollo, mediante el trabajo conjunto con las comunidades que se encuentran en situación de riesgo social, atacando las causas de los

problemas psicosociales, con el único objetivo de mejorar la calidad de vida de niños, mujeres y adultos. Santa Cruz (2017).

Tabla 9

Características del programa

Paradigma	Enfoque	Programa	Componente	Estrategias	Sesiones
Socioeducativo	Competencias y capacidades	Conociendo mis habilidades	Alumnos y alumnas del 5º y 6º grado de primaria.	Reforzadores positivos y negativos. Dinámicas grupales y didácticas.	<p>Módulo 1: Habilidades sociales ante el estrés.</p> <p>S¹: Bienvenido al mundo de las emociones. S²: Conociendo mis emociones S³: Manejando mis emociones S⁴: Aplicando mis conocimientos</p> <p>Módulo 2: Habilidades relacionadas con los sentimientos.</p> <p>S¹: ¿Qué son los sentimientos? S²: ¿Cómo expresar mis sentimientos? S³: Reconociendo sentimientos de otros. S⁴: Aplicando lo aprendido.</p>

2.3.1. Justificación

El programa “Conociendo mis Habilidades” se desarrolla a partir de los resultados obtenidos en el diagnóstico de recursos y necesidades que se realizó en la fase inicial de nuestro proceso de intervención el cual reveló la presencia de violencia entre pares (jalones, insultos, juegos bruscos, poco control de impulsos ira y cólera)

Es muy probable que el entorno en que se desarrollan los niños y niñas de esta zona (tanto escuela como hogar) existan modelos de violencia.

Sin embargo, la escuela es un el lugar donde los niños y niñas, pasan gran parte de su niñez, por ello se considera de suma importancia desarrollar programas de habilidades sociales donde los niños y niñas puedan aprender nuevas formas de relacionarse, basados en el buen trato y en un clima escolar donde se promueva una convivencia pacífica.

2.3.2. Objetivos

a) Objetivos del programa

- Determinar si existe diferencias en los puntajes del post-test en relación al pre-test en el factor habilidades sociales en un grupo de niñas y niños de Pachacútec, Ventanilla - Callao.

b) Objetivos específicos

- Precisar, si existe diferencias en los puntajes del post-test en relación al pre-test en la variable habilidades sociales en un grupo de niñas y niños de Pachacútec, Ventanilla - Callao.
- Identificar, si existe diferencias en los puntajes del post-test en relación al pre-test en el factor habilidades sociales ante el estrés en un grupo de niñas y niños de Pachacútec, Ventanilla - Callao.
- Determinar, si existe diferencias en los puntajes del post-test en relación al pre-test en relación al género respecto a los factores habilidades con los sentimientos en un grupo de niñas y niños de Pachacútec, Ventanilla - Callao.
- Establecer, si existe diferencias en los puntajes del post-test en relación al pre-test en relación al género respecto a las habilidades sociales ante el estrés en un grupo de niñas y niños de Pachacútec, Ventanilla - Callao.

2.3.3. Propósito

El propósito es fortalecer las habilidades sociales para una convivencia escolar saludable en niños y niñas de nivel primarias de la Institución Educativa

2.3.4. Meta

Al finalizar la intervención los niños y niñas del 5º y 6º grado de primaria, que participaron en el programa logren disminuir sus conductas violentas e implementar nuevas formas de establecer relaciones sociales.

2.3.5. Procedimiento

El proyecto denominado “Conociendo mis Habilidades”, se implementó en la institución educativa para el sector primaria, donde una vez ya obtenido nuestro diagnóstico se trabajaron las sesiones de acuerdo a la problemática; se buscó que la participación de los estudiantes fuese de manera voluntaria, sin aplicar ningún estímulo que pudiera afectar en el desarrollo; por último, para la evaluación inicial y final se aplicó la Escala de Habilidades Sociales de Arnold Goldstein (1978). Para todo el proceso se solicitó autorización a la directora de la institución educativa, mediante una comunicación escrita, asimismo se obtuvo el consentimiento expreso de los participantes.

- Tipo de diseño: se realizó mediante un diseño pre-experimental (Hernández, Fernández & Baptista, 2014, p.141), ya que se da con un sólo grupo y su grado de control es mínimo. En este estudio de caso fue utilizado el diseño de

pre prueba y pos prueba con un solo grupo; puesto que a un solo grupo se le aplicó una prueba previa, después se desarrolló el programa “Conociendo mis Habilidades” y por último la prueba final.

- Muestra: la muestra participante estuvo conformada por 100 estudiantes, de sexo masculino y femenino, que cursaban el 5º y 6º grado de primaria de una I.E. en Pachacútec, Ventanilla - Callao; asimismo el muestreo fue no probabilístico (Hernández, Fernández & Baptista, 2014, p.176), ya que la elección de los elementos no dependía de la probabilidad, sino de las características de esta investigación.

2.3.6. Evaluación

Tanto para la evaluación inicial como final, se hizo uso de la siguiente escala.

- Nombre: Escala de Habilidades Sociales
- Autor: Arnold Goldstein
- Año: 1978
- Aplicación: individual o colectiva
- Tiempo: 15 a 20 minutos aproximadamente

- Edad: 10 años en adelante
- Objetivo: indica habilidades sociales en déficit en niños del primer ciclo educativo, pudiéndose ampliar a grupos de mayor edad.
- Adaptación: Ambrosio Tomás (1994 - 1995)
- Ítems de los factores
 - F1:Habilidades sociales frente al estrés (1, 5,12,13,15,24,25,26,28,30,31,32,33,36,41,50)
 - F2:Primeras habilidades sociales (3,6,7,8,16,17,19,23)
 - F3:Habilidades sociales de planificación (34, 35, 37, 43, 44, 45, 46, 47, 48,49)
 - F4:Habilidades alternativas a la agresión (4, 9, 11,21,22)
 - F5:Habilidades relacionadas con los sentimientos (18,20,29,38)
 - F6:Habilidades sociales avanzadas (2,10,14,27,39,40,42)

2.3.7. Ejecución del programa

El programa se ejecutó en el período escolar 2018, de una I.E. en Pachacútec, Ventanilla – Callao, en el nivel primario, turno mañana. Las sesiones se desarrollaron en la biblioteca, que contaba con mesas y sillas para la comodidad de los alumnos. Estuvo conformado por 2 módulos con 4 sesiones cada una, por un tiempo aproximado de 45 a 60 minutos, a lo largo de las sesiones se trabajaron los siguientes temas: responder ante una queja, manejar la presión de grupo, responder a la persuasión, control del enojo, habilidades emocionales, habilidades de comunicación, identificación de sentimientos, pensamientos y conductas. Los objetivos de cada una de las sesiones se muestran en el apéndice.

CAPÍTULO III: EVALUACIÓN DEL PROGRAMA

3.1. Evaluación Inicial

La prueba fue aplicada a un total de 100 estudiantes (Mujeres= 59, Hombres= 41) que cursaban el 5º (A, B) y 6º (A, C) grado de primaria.

Sin embargo, se tuvo que depurar el salón 5º B, ya que no completó las sesiones de la intervención debido a un supuesto no programado en el aula.

En el pre-test, la variable de Habilidades Sociales ante el Estrés (HSE) obtuvo medidas de tendencia central similares (M=59.2, Med=60.5, Mo=68); al igual que la variable Habilidades Relacionadas a los Sentimientos (HRS) (M=14, Med= 14, Mo= 14). A continuación, en la tabla 10 se aprecia los resultados del pre test detalladamente.

Tabla 10

Estadísticos Descriptivos del Pre-test.

	HSE	HRS
N	100	100
Perdidos	0	0
Mínimo	33	4
Máximo	80	20
Mediana	60.5	14
Moda	68	14
Media	59.2	14
Desviación Estándar	10.9	4.10

De esta tabla podemos inferir que el promedio más alto lo obtuvo Habilidades Sociales ante el Estrés (HSE) con un (Media=59.2), mientras que Habilidades Relacionadas a los Sentimientos (HRS) un promedio más bajo (Media=14)

Asimismo, es oportuno mencionar que no hubo ningún caso perdido, por ello se continuó con el análisis. Dentro de este contexto en la siguiente tabla se puede apreciar el análisis según la variable sociodemográfica: sexo.

En el caso de sexo, se encontró que las mujeres tenían un promedio superior a la de los hombres en Habilidades Sociales ante el Estrés (HSE) ($M_m=60.1$, $M_h=58$) y en Habilidades Relacionadas a los Sentimientos (HRS) ($M_m=14.5$, $M_h=13.2$).

Tabla 11

Medias del Pre-test según Sexo.

	Sexo	Entrada HSE	Entrada HRS
Media	Hombre	58	13.2
	Mujer	60.1	14.5

3.2. Evaluación Final

Para seguir con el proceso, los alumnos evaluados fueron los mismos que la evaluación inicial y los que concluyeron el programa de intervención.

En el post-test, por otro lado, la variable de Habilidades Sociales ante el Estrés (HSE) también obtuvo medidas de tendencia central similares ($M=62, Med=63, Mo=67$); al igual que la variable Habilidades Relacionadas a los Sentimientos (HRS) ($M= 14.9, Med= 15, Mo= 14$).

Tabla 12

Estadísticos Descriptivos del Post-test.

	HSE	HRS
N	100	100
Perdidos	0	0
Mínimo	42	7
Máximo	80	20
Mediana	63	15
Moda	67	14
Media	62	14.9
Desviación Estándar	8.57	3.24

Como se puede observar, de la tabla anterior, las medias del post-test son superiores a las del pre-test, sugiriendo un incremento.

Por otro lado, en el caso de sexo, se encontró que las mujeres mantuvieron una media sobre los hombres en Habilidades Sociales ante el Estrés (HSE) ($M_m= 62.0, M_h=61.9$), y en Habilidades Relacionadas a los Sentimientos (HRS) ($M_m= 15.0, M_h=14.7$) de igual manera. Sin embargo, esta diferencia se redujo; es decir, los hombres se acercaron al puntaje de las mujeres.

Tabla 13

Medias del Post-test según Sexo.

	Sexo	Salida HSE	Salida HRS
Media	Hombre	61.9	14.7
	Mujer	62	15.0

3.3. Comparación de resultados

Para obtener una comparación entre el pre-test y post-test, primero se aplicó la prueba Shapiro-Wilk para muestras relacionadas y así evaluar el supuesto de normalidad.

En esta prueba los valores “p” fueron superiores a 0.01 para las variables Habilidades Sociales ante el Estrés (HSE) y Habilidades Relacionadas a los Sentimientos (HRS); esto sugiere que las muestras presentan distribuciones similares a una distribución normal.

Tabla 14

Prueba de normalidad (Shapiro-Wilk) para pre-test y post-test.

Muestras relacionadas		t	p
HSE entrada	- HSE salida	0.979	0.113
HRS entrada	- HRS salida	0.988	0.528

Luego, se aplicó la prueba comparativa paramétrica (t de Student) para muestras relacionadas porque son las mismas personas en diferentes momentos; asimismo se aplicó con una cola de significancia, debido a que

se está buscando un incremento del pre-test al post-test y el estadístico *d* de cohen para evaluar el tamaño del efecto.

Tabla 15

Prueba T de una cola para muestras relacionadas (W) con tamaño del efecto (d).

Muestras relacionadas		Estadístico	p	d de Cohen
HSE salida	HSE entrada	1.88	0.032*	0.19
HRS salida	HRS entrada	1.68	0.048*	0.17

Los resultados encontrados indicaron una significancia estadística de $p=0.032$ menor a $p=0.05$ concluyendo que existe un cambio significativo en los puntajes entre el post-test y pre-test, en relación al factor habilidades sociales ante el estrés en un grupo de niñas y niños de Pachacútec, Ventanilla – Callao; con un tamaño del efecto de 0.19 equivalente a pequeño según el estadístico *d* de Cohen.

También, los resultados indicaron una significancia estadística de $p=0.048$ menor a $p=0.05$ concluyendo que existe un cambio significativo en los puntajes entre el post-test y pre-test, en relación al factor habilidades relacionadas con los sentimientos en el grupo de niñas y niños de Pachacútec, Ventanilla – Callao, con un tamaño del efecto 0.17 equivalente a pequeño según el estadístico, *d* de Cohen.

CAPÍTULO IV: DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

Los resultados encontrados indicaron una significancia estadística de $p=0.032$ menor a $p=0.05$ concluyendo que existe un cambio significativo en los puntajes entre el post-test y pre-test, en relación al factor Habilidades Sociales ante el Estrés (HSE) en un grupo de niñas y niños de Pachacútec, Ventanilla – Callao; con un tamaño del efecto de 0.19 equivalente a pequeño según el estadístico d de Cohen.

Estos resultados nos permiten afirmar que el programa cumplió con el objetivo de promover un repertorio de conductas que le permiten a los niños y niñas manejar diversas situaciones de estrés tales como: formular adecuadamente un reclamo o queja sin enfrentamientos con sus compañeros, y también responder frente a una queja, sin exaltaciones ni riñas y finalmente observar que los niños responden adecuadamente frente alguna acusación de sus compañeros, sin manifestaciones de ira o cólera.

También, los resultados indicaron una significancia estadística de $p=0.048$ menor a $p=0.05$ concluyendo que existe un cambio significativo en los puntajes entre el post-test y pre-test, en relación al factor Habilidades Relacionadas a los Sentimientos (HRS) en el grupo de niñas y niños de Pachacútec, Ventanilla – Callao, con un tamaño del efecto 0.17 equivalente a pequeño según el estadístico, d de Cohen

Por lo que, el programa “Conociendo mis Habilidades” ha cumplido con su objetivo de fortalecer las Habilidades Sociales Relacionadas a los Sentimientos (HRS), en los niños y niñas tales como: el poder enfrentarse con el enfado de sus compañeros y otro aspecto muy importante aprendieron a expresar sus sentimientos y escuchar respetuosamente a otros sin burlas ni bromas.

Con respecto a la importancia que tiene el desarrollar este tipo de programas centrados en habilidades, podemos comprobar lo que refiere Aguilar (2017), en su programa para mejorar las habilidades sociales en estudiantes de 5º y 6º grado de primaria, los resultados demuestran un nivel alto en las habilidades sociales, asertividad, así como en la comunicación y toma de decisiones, comprobando así que la aplicación del programa influye significativamente en los estudiantes.

Y en el caso específico de las variables estudiadas tenemos que, Romero (2017), en su investigación con alumnos del nivel primario en Comas, se presenciaron resultados indicando que los estudiantes presentan mayor desarrollo en las habilidades sociales como: asertividad, comunicación, autoestima, toma de decisiones. Este estudio demuestra que los estudiantes tienen la capacidad para desenvolverse en un medio social, también de comunicar y expresar lo que sienten sin dañar a otros, aceptar errores y ser capaz de corregirlos, responder a un ataque y brindar solución a un problema.

En nuestro caso particular, nuestro programa “Conociendo mis Habilidades” también incrementaron el repertorio de conductas que se relaciona con habilidades sociales que facilitan una convivencia pacífica tales como: expresar los sentimientos sin dañar a otros y pedir disculpas.

En el caso de la variable género se encontró que las mujeres mantuvieron una media superior a la de los hombres en HSE ($M_h=61.9$, $M_m= 62.0$), y en HRS ($M_h=14.7$, $M_m= 15.0$). Sin embargo, esta diferencia se redujo; es decir, los hombres se acercaron al puntaje de las mujeres.

Este resultado hace referencia a lo que Papalia et. al. (2010), menciona sobre el desarrollo del niño; en este caso las niñas manejan funciones de orden superior como el pensamiento alrededor de los 11 años y la mediación de los estados emocionales alcanzará su punto más alto a los 7 años y medio.

Además, Papalia et. al. (2010), menciona que los juegos que prefieren las niñas, son los que incluyen el elaborar juegos en donde puedan comunicarse y expresarse oralmente.

Estos juegos serán parte fundamental de su desenvolvimiento, ya que les permitirá ir implementando destrezas a lo largo de su desarrollo, en torno a ciertas habilidades como escuchar los sentimientos de otros, ayudar y sentir empatía. También es necesario mencionar que las niñas en la evaluación inicial ya revelaban tener habilidades sociales, haciendo

entonces que el programa sirviera como un reforzador para potenciar sus habilidades sociales.

En nuestro caso los resultados obtenidos por los niños varones, coinciden con lo encontrado por Murrieta, Ruvalcaba, Caballo & Lorenzo (2014), pues ellos realizaron un programa con una población de 302 niños entre las edades de 9 y 15, que cursaban el 5º y 6º de primaria, en este su objetivo pretendía medir un cambio en el comportamiento de los niños y niñas, mediante temas de habilidades sociales, manejo de conflictos y los resultados arrojaron una disminución de la violencia y su recepción de ella, pero que en este caso el cambio más significativo se dio en los varones.

Lo anterior concuerda con lo mencionado por Caballo (1993) al definir que las habilidades sociales, deben ser tomadas en cuenta no sólo por lo que dicta su definición, sino también por el marco cultural en el que se encuentre la persona, ya que esta va a cambiar según su edad, sexo, etc.

Igualmente, Papalia et. al. (2010), menciona que los niños continúan desarrollándose mediante actividades al aire libre y el juego rudo, en donde el recreo se convertirá en una parte importante en los que crearán juegos para desarrollar su agilidad y competencia social.

Es en la niñez media, que los niños empiezan a aprender habilidades que vendrán a ser valoradas en su cultura y servirán de influencia para su desarrollo en la competencia, esto les permitirá ser una guía para ir descubriendo que son capaces.

Más aún es la familia quien será los que influyen en ellos, dado que son los patrones de conducta vistos por ellos que vendrán a ser reflejados.

Para terminar la OMS (2012), hace hincapié que al desarrollar habilidades en los niños, proporciona un gran impacto en ellos, ya que aumenta la participación, resultados escolares, así como una perspectiva de empleo que pueden hacer frente a la violencia en etapas posteriores de su vida.

CAPÍTULO V: Conclusiones, Limitaciones y Recomendaciones

5.1. Conclusiones

- Se encontró una significancia estadística de $p=0.032$ menor a $p=0.05$ concluyendo que existe un cambio significativo en los puntajes entre el post-test y pre-test, en relación al factor habilidades relacionadas con los sentimientos en un grupo de niñas y niños de Pachacútec, Ventanilla – Callao. Con el valor estadístico de Cohen (0.17).
- Se encontró una significancia estadística de $p=0.048$ menor a $p=0.05$ concluyendo que existe un cambio significativo en los puntajes entre el post-test y pre-test, en relación al factor habilidades sociales ante el estrés en un grupo de niñas y niños de Pachacútec, Ventanilla – Callao. Con el valor estadístico de Cohen (0.19).
- En el caso de la variable género se encontró que las mujeres mantuvieron una media superior a la de los hombres en HSE ($M_h=61.9$, $M_m= 62.0$), y en HRS ($M_h=14.7$, $M_m= 15.0$). Sin embargo, esta diferencia se redujo; es decir, los hombres se acercaron al puntaje de las mujeres.

5.2. Limitaciones

- El desarrollo de las habilidades sociales en los niños y niñas implica un mayor involucramiento por parte del personal directivo, docente, madres y padres de familia, y que las autoridades de la escuela asuman que un programa de habilidades sociales debe ser una actividad prioritaria y no como algo opcional o eventual.

5.3. Recomendaciones

- El factor tiempo es un factor determinante para tener éxito en un proyecto o programa de habilidades sociales por lo que es necesario continuar con las sesiones del programa “Conociendo mis habilidades” y que los niños y niñas reciban recompensas sociales positivas para reforzar sus nuevas conductas aprendidas y vivir pacíficamente, ejerciendo un buen trato en sus relaciones interpersonales.

REFERENCIAS

- Aguilar, M. (2017). *Programa de Habilidades para la Vida, para mejorar las Habilidades Sociales en estudiante de 5º y 6º grado de primaria de la I.E. Fernando Belaunde Terry - Callao* (Tesis de Maestría). Recuperado de http://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/UCV/5839/Aguilar_GML.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Bedoya, C. (2010). Amartya Sen y el desarrollo humano. *Memorias*, 8(13), 277 – 288.
- Bronfenbrenner, U. (1987). *La Ecología del Desarrollo Humano*. Barcelona: Editorial Paidós Ibérica.
- Caballo, V. (1993). *Manual de evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales*. España: Siglo XXI
- Carrillo, G. (2015). *Validación de un programa lúdico para la mejora de las habilidades sociales en niños de 9 a 12 años*. (Tesis de Doctorado). Recuperado de <https://hera.ugr.es/tesisugr/25934934.pdf>
- Consorcio Macro Proyecto Ingenieros. (2009). Diagnóstico social del Macro Proyecto Pachacútec – Distrito de Ventanilla – Región Callao.
- Corrales, J. (2018). *Habilidades sociales y trabajo en equipo en los niños de sexto grado de primaria de a I.E. N°5129 “Vencedores de Pachacútec” de Ventanilla – Callao* (Tesis de Maestría). Recuperado de http://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/UCV/5839/Aguilar_GML.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Cornejo, M. (2015). *Las habilidades sociales en los niños y niñas del tercer grado de primaria de la Institución Educativa 5186 Republica de Japón, UGEL 04 – Puente Piedra* (Tesis de Licenciatura). Recuperado de <https://core.ac.uk/download/pdf/154576458.pdf>

De los Ríos, P. (2012). *El Empowerment Organizacional: Revisión de modelos teóricos y su aplicabilidad en la gestión empresarial*. (Tesis de Maestría). Recuperado de http://repositorio.ual.es/bitstream/handle/10835/3749/Trabajo_7042_113.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Diario El Comercio. (21 de noviembre del 2017). Un colegio nuevo en el arenal de Pachacútec. Recuperado de <https://elcomercio.pe/publirreportaje/colegio-nuevo-arenal-pachacutec-noticia-475535>

Diario El Peruano (13 de marzo del 2018). Aprueban reglamento de la Ley N° 30403. Recuperado de <https://busquedas.elperuano.pe/normaslegales/aprueban-reglamento-de-la-ley-n-30403-ley-que-prohibe-el-u-decreto-supremo-n-003-2018-mimp-1657575-1/>

Frías, M., Rodríguez, I. & Gaxiola, J. (2003). Efectos conductuales y sociales de la violencia familiar en niños mexicanos. *Revista de psicología de la PUCP*. 21(1), 41 - 69. Recuperado de <http://revistas.pucp.edu.pe/index.php/psicologia/article/view/3718/3700>

- Gifre, M. & Esteban, M. (2012). Consideraciones educativas de la perspectiva ecológica de Urie Bronfenbrenner. *15*, 79 – 92. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3972894>
- Gutiérrez, I. & Acosta, A. (2013). La violencia contra niños y niñas: un problema global de abordaje social, mediante la IAP. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales*. *11*(1), 261 – 272. Recuperado de <http://repositorio.gire.org.mx/handle/123456789/2729>
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, M. (2014). Metodología de la investigación, 6ªed.México: McGraw-Hill.
- Instituto Nacional de Estadística e Informática. (2016). Encuesta Nacional sobre Relaciones Sociales ENARES 2013 Y 2015. Recuperado de https://www.inei.gob.pe/media/MenuRecursivo/publicaciones_digitales/Est/Lib1390/libro.pdf
- IPROMIF (2018). *Informe de diagnóstico de recursos y necesidades*. Revisión de documentos inéditos del Instituto de Promoción de la Mujer, Infancia y Familia. Perú: Autor.
- Kusi Warma. (2009). Diagnóstico exploratorio de las condiciones que favorecen las transiciones de niñas y niños de 0 a 7 años en la zona Pachacútec – Ventanilla. Lima, SINCO Editores.
- Latorre, M. (2016). Las competencias y sus clases. Universidad Marcelino Champagnat. *45*, 1 – 6. Recuperado de http://umch.edu.pe/arch/hnomarino/45_competencias.pdf
- Martín - Baró, I. (1976). *Psicología Social*. El Salvador. Universidad Centroamericana José Simeón Cañas.

- Ministerio de Educación. (2004). *Desarrollando nuestras habilidades sociales*. Recuperado de <http://tutoria.minedu.gob.pe/assets/desarrollando-nuestras-habilidades-sociales.pdf>
- Ministerio de Educación. (2016). *Currículo Nacional de Educación Básica*. Recuperado de <http://www.minedu.gob.pe/curriculo/pdf/curriculo-nacional-2016-2.pdf>
- Montero, M. (1984). La psicología comunitaria: orígenes, principios y fundamentos teóricos. *Revista Latinoamericana de Psicología*. 16(3), 387-400. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80516303>
- Montero, M. (2004). El fortalecimiento en la comunidad, sus dificultades y alcances. *Psychosocial Intervention*. 13(1), 5 – 19. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=179817825001>
- Montero, M. (2004). *Introducción a la psicología comunitaria Desarrollo, conceptos y procesos*. 1ª ed. Buenos Aires, Argentina: Editorial Paidós.
- Montero, M. (2006). *Teoría y práctica de la psicología comunitaria: La tensión entre comunidad y sociedad*. 1ª ed. Buenos Aires: Paidós
- Montero, V. (2013). *Psicología Comunitaria: Programas de intervención y prevención*. Recuperado de http://www.unife.edu.pe/publicaciones/psicologia/publicacion_psicologia_comunitaria.pdf
- Morata, T. (2014). Pedagogía social comunitaria: un modelo de intervención socioeducativa integral. *Revista de intervención socioeducativa*. 57, 13 – 32. Recuperado de <https://www.raco.cat/index.php/EducacioSocial/article/view/278526/368829>

- Mori, M. (2008). Una propuesta metodológica para la intervención comunitaria. *Revista Liberabit*. 14, 81 - 90. Recuperado de <http://www.scielo.org.pe/pdf/liber/v14n14/a10v14n14.pdf>
- Moschella, P. (2012). *Variación y protección de humedales costeros frente a procesos de urbanización: Casos Ventanilla y Puerto Viejo*. (Tesis de Maestría). Recuperado de http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/bitstream/handle/20.500.12404/4527/MOSCHELLA_MILOSLAVICH_PAOLA_VARIACION.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Murrieta, P., Ruvalcaba, N., Caballo, V. & Lorenzo, M. (2014). Cambios en la percepción de la violencia y el comportamiento agresivo entre niños a partir de un programa de habilidades socioemocionales. *Psicología Conductual*. 22 (3), 569 – 584. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/269629984_Cambios_en_la_percepcion_de_la_violencia_y_el_comportamiento_agresivo_entre_ninos_a_partir_de_un_programa_de_habilidades_socioemocionales_Changes_in_the_perception_of_violence_and_aggressive_behavior_
- Musitu, G., Herrero, J., Cantera, L. & Montenegro, M. (2004). *Introducción a la Psicología Comunitaria*. 1º ed. Barcelona, España: Editorial UOC.
- Organización Mundial de la Salud. (2003). Informe mundial sobre la violencia y la salud. Washington, D.C: OPS.
- Organización Mundial de la Salud. (2012). Prevención de la violencia: La Evidencia. El Paso, Texas: OPS.

- Padrón, Y. & Alum, N. (2016). *Desarrollo de habilidades sociales en el contexto educativo comunitario Sergio y Luis Saíz en Pinar del Río. Avances*. 18(4), 315 - 324. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6210107>
- Papalia, D., Wendkos, S. & Duskin, R. (2010). *Desarrollo Humano*. México, D.F: McGraw – Hill.
- Peñafiel, E. (2009). Factores de riesgo y protección en el consumo de sustancias en adolescentes. *Pulso: revista de educación*. 32, 147 – 173. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3130577>
- Programa de las Naciones Unidas para el desarrollo. (1990). *Desarrollo Humano Informe*. Bogotá: Tercer Mundo Editores
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo. (2006). *En la búsqueda del desarrollo humano*. Lima, Perú.
- Real Academia Española. (2018). *Diccionario de la Real Academia Española*. Recuperado de <http://dle.rae.es/?id=RpXSRZJ>
- Romero, R. (2017). *Nivel de desarrollo de las habilidades sociales de los alumnos de quinto y sexto grado de primaria de la institución educativa 3064 Carmen Medio – Comas* (Tesis de Licenciatura). Recuperado de http://repositorio.uch.edu.pe/bitstream/handle/uch/163/Romero_RA_TENF_2017.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Sánchez, A. (1991). *Psicología Comunitaria Bases conceptuales y operativas Métodos de intervención*. 2ª ed.
- Sánchez, A. (1991). *Psicología Comunitaria: Origen, Concepto y Características* Barcelona - España.

- Santa Cruz, E. (2017). *Programa formativo Psico's Perú*. Revisión de documentos inéditos del Instituto de Promoción de la Mujer, Infancia y Familia, Lima – Perú
- Sen, A. (2000). *Desarrollo y Libertad*. 3º ed. Colombia: Editorial Planeta.
- Torres, M. (2014). *Las habilidades sociales. Un programa de intervención en Educación Secundaria Obligatoria* (Tesis de Maestría). Recuperado de [http://masteres.ugr.es/psicopedagogica/pages/info_academica/trabajo_fin_de_master/tfmhabilidades sociales/!](http://masteres.ugr.es/psicopedagogica/pages/info_academica/trabajo_fin_de_master/tfmhabilidades sociales/)
- Torres, C. (2018). *Estilos de socialización parental y las habilidades sociales en estudiantes de 5º y 6º grado de primaria de la Institución Educativa “Jorge Chávez” – Breña* (Tesis de Maestría). Recuperado de <http://repositorio.ucv.edu.pe/handle/UCV/21244>

APENDICE

FICHA TÉCNICA

NOMBRE	Escala de Habilidades sociales
AUTOR	Arnold GOLDSTEIN et al
AÑO	1978
APLICACIÓN	Individual y colectivo
TIEMPO	15 a 20 minutos aproximadamente
EDAD	10 años en adelante
OBJETIVO	Indica habilidades sociales en déficit en niños del primer ciclo educativo, pudiéndose ampliar a grupos de mayor edad.
TRADUCIDA AL ESPAÑOL	Rosa Vásquez (1983)
ADAPTACION	Ambrosio Tomás Rojas (1994-1995)
ÍTEMS DE LOS FACTORES	<ul style="list-style-type: none"> ❖ F1 Habilidades sociales frente al estrés (1, 5,12,13,15,24,25,26,28,30, 31,32,33,36,41,50) ❖ F2 Primeras habilidades sociales (3,6,7,8,16,17,19,23) ❖ F3 Habilidades sociales de planificación (34, 35, 37, 43, 44, 45, 46, 47, 48,49) ❖ F4 Habilidades alternativas a la agresión (4, 9, 11,21,22) ❖ F5 Habilidades relacionadas con los sentimientos (18,20,29,38) ❖ F6 Habilidades sociales avanzadas (2,10,14,27,39,40,42)

MÓDULO 01 Habilidades sociales ante el estrés. / Sesión 02	
CAPACIDAD Objetivo	Reflexionar la importancia de reconocer los sentimientos de uno mismo y de otros pares, estableciendo vínculos para llevar un buen clima escolar.
TIEMPO	50 minutos / Grupo Niños Primaria
HABILIDAD	Sesión 02: Conociendo mis emociones.
DINAMICA DE ANIMACIÓN 5 min	Abrazos musicales: los participantes se dispersarán, sonará la música y comenzarán a desplazarse bailando o caminando por el aula. Cuando la música se detenga, cada persona abraza a otra. La música continúa y los participantes se desplazarán con esa pareja. Cuando la música se detiene se abrazan de tres y siguen dando vueltas por el aula, así sucesivamente hasta llegar a un abrazo de todos.
PROCEDIMIENTO 35 min	<p>Después de la dinámica de animación, volverán a sus asientos.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Una de las facilitadoras se encargará de pasar lista de los estudiantes • Se hará entrega de su fotochecks. • Se recordarán las normas de convivencia <p>Actividad 1: El bazar de las emociones</p> <p>Para la realización de esta actividad, los alumnos(as) se sentarán en sus sillas formando un círculo. Se comenzará recalcando que ninguna emoción es buena ni mala, es decir, se trata de una reacción personal que cada uno siente. Después en un recipiente estarán las emociones (ANEXO 2) en forma de tarjeta, esta se encontrará al medio del círculo, paralelo a ello se les dirá el orden que seguirán para sacar las tarjetas. Decidido el orden el primer alumno se levantará, sacará la tarjeta y se sentará para leerla y así describir una situación en la que le haya pasado dicha emoción; puede ser en el colegio, casa o con amigos; podría empezar diciendo: Yo he sentido la emoción de _____ cuando/ un día.</p> <p>Una vez contada su experiencia, devolverá la tarjeta, para que el/la siguiente alumno(a) repita la misma acción, así hasta terminar con todos los participantes.</p> <p>Es importante que durante el relato se mantenga el silencio y respeto hacia lo que cuentan los participantes.</p> <p>Una vez terminada con la participación de todos, se darán algunas preguntas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - ¿Les fue difícil contar la historia de la emoción elegida? - ¿Cuándo un compañero(a) ha contado una de sus experiencias, se han acordado de alguna situación similar? - ¿Hay alguna emoción que ha sido difícil de reconocer o ubicarla en alguna situación? <p>*En caso ningún alumno no desee dar el primer paso, las facilitadoras pueden empezar dando un ejemplo.</p>
CIERRE DE LA SESIÓN 10 min	Actividad 2: Conociendo mis emociones Se le hará entrega de una hoja a cada participante y se le solicita que en la columna de la derecha escriba la(s) emoción(es) que experimentó en el transcurso de ese día (mañana, tarde y noche) y la situación que originó esa emoción. ANEXO 3
MATERIALES	- Lápices/ Música/ Parlantes