

**Universidad Nacional
Federico Villarreal**

Vicerrectorado de
INVESTIGACIÓN

Facultad de Psicología

**EFFECTOS DE UN PROGRAMA DE HABILIDADES SOCIALES Y
EXPRESION CORPORAL SOBRE EL AJUSTE DE CONDUCTA EN NIÑOS
DE SAN JUAN DE LURIGANCHO.**

**Tesis para optar el Título Profesional de Licenciada en Psicología con
mención en Psicología Social**

AUTOR:

Quispe Torres, Olivia Zaret

ASESOR:

Córdova González, Luis

JURADO:

Castillo Gómez, Gorqui

Salcedo Angulo, Elena

Mendoza Huamán, Vicente

Rivadeneira De La Torre, Elvira

Lima - Perú

2019

Pensamientos

“El cuerpo expresa lo que las palabras no pueden decir.”

Martha Graham

“Cada niño es un artista. El problema es cómo
seguir siendo artista una vez que crezca”.

Pablo Picasso

Dedicatoria

A la memoria de mi hermano Rodolfo Quispe, quien me impulsó a estudiar esta carrera y me inspira a trabajar por la prevención de la salud mental. Por todos los casos que pudieron evitarse o controlarse de haber recibido una intervención a tiempo.

Agradecimientos

Mi profunda gratitud a los profesores Luis Córdova Gonzales y Edmundo Hervias por sus asesorías a este trabajo.

Asimismo, mi reconocimiento a la profesora Lupe Chahuara, quien años atrás me ayudó a darle forma a mi proyecto de investigación.

La ayuda abnegada de mi novio Wilfredo Quispe en la aplicación de la investigación y a mi padre Antonio Quispe, por apoyarme en mis años de pre grado.

Finalmente, mi consideración especial a mi Alma Mater, la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional Federico Villarreal, de donde aprendí todo lo que soy ahora.

EFFECTOS DE UN PROGRAMA DE HABILIDADES SOCIALES Y EXPRESION CORPORAL EN EL AJUSTE DE CONDUCTA EN NIÑOS DE SAN JUAN DE LURIGANCHO

Olivia Zaret Quispe Torres

UNIVERSIDAD NACIONAL FEDERICO VILLARREAL

Resumen

Una intervención en habilidades sociales y expresión corporal en la infancia podrían ser estrategias adecuadas para disminuir la conducta disruptiva en las escuelas. En la presente intervención participaron 10 niños y niñas entre los 6 y 11 años de un asentamiento humano de San Juan de Lurigancho, expuestos a factores de riesgo como pobreza, hacinamiento, delincuencia y drogas. El tipo de investigación fue causal-experimental, el diseño pre-experimental y utilicé la escala del comportamiento Burks para medir antes y después de las 12 sesiones del programa. Se encontró un aumento de 10% al 20% de niños con buen ajuste de conducta después de la intervención, evidenciado más en las niñas; asimismo, variaron ligeramente los componentes descontrol emotivo significativo (de 40% a 10%), atención pobre significativa (de 50% a 30%) y conducta hiperactiva significativa (de 50 a 30%); la atención pobre disminuyó discretamente en el sexo femenino; mientras que en los varones, el descontrol emotivo disminuye. Por los resultados, sugiero realizar intervenciones grupales que ayuden en la competencia social y la libre expresión artística con el fin de expresar y mejorar el comportamiento en los niños.

Frases claves: buen ajuste de conducta, habilidades sociales, expresión corporal, niñez, competencia social.

**EFFECTS OF A PROGRAM OF SOCIAL SKILLS AND BODY
EXPRESSION IN THE ADJUSTMENT OF BEHAVIOR IN CHILDREN OF SAN
JUAN DE LURIGANCHO**

Olivia Zaret Quispe Torres

FEDERICO VILLARREAL NATIONAL UNIVERSITY

Abstract

An intervention in social skills and corporal expression in childhood could be adequate strategies to reduce disruptive behavior in schools. In the present intervention, 10 children between 6 and 11 years of age participated in a human settlement in San Juan de Lurigancho, exposed to risk factors such as poverty, overcrowding, delinquency and drugs. The type of research was causal-experimental and the pre-experimental design, the Burks behavior scale was used to measure before and after the 12 sessions of the program. We found an increase of 10% to 20% of children with good behavior adjustment after the intervention, evidenced more in girls; also, the components significant emotional lack of control (from 40% to 10%), significant poor attention (from 50% to 30%) and significant hyperactive behavior (from 50% to 30%) varied slightly; poor attention diminished discreetly in the female sex; while in males, emotional lack of control decreases. The study suggests making group interventions that help in social competence and free artistic expression in order to express and improve behavior in children.

Key phrases: good behavior adjustment, social skills, corporal expression, childhood, social competence

Índice

Pensamientos	ii
Dedicatoria	iii
Agradecimientos	iv
Resumen	v
Abstract	vi
Lista de tablas	viii
Lista de figuras	ix
Capítulo I: Introducción	11
Descripción y formulación del problema	13
Antecedentes	17
Objetivos	22
Justificación	24
Hipótesis	26
Capítulo II: Marco teórico	29
Habilidades sociales	29
Desarrollo socio-emocional y cognitivo en la niñez	37
Expresión corporal	41
Ajuste de conducta	47
Capítulo III: Método	51
Tipo de investigación	51
Ámbito temporal y espacial	51
Variables	52

Población y muestra	53
Instrumentos	56
Procedimientos	58
Análisis de datos	58
Programa Artes expresivas para la vida	59
Capítulo IV: Resultados	65
Capítulo V: Discusión de resultados	84
Conclusiones	89
Recomendaciones	92
Referencias	93
Anexos	99

Lista de tablas

Número		Página
1	Desarrollo motor en la tercera infancia	36
2	Contenido del programa Artes expresivas para la vida.	51
3	Cantidad de niños participantes en el programa, según sexo	53
4	Edades de los participantes	53

Lista de figuras

Número		Página
1	Árbol de problemas elaborado en colaboración con los padres de familia de los niños seleccionados.	58
2	Perfil del comportamiento antes y después del programa	63
3	Sentimiento de culpa en los participantes antes y después del programa	64
4	Conducta hiperactiva en los participantes antes y después del programa.	65
5	Descontrol emotivo en los participantes antes y después del programa.	66
6	Poca fuerza del yo y dependencia excesiva en los participantes antes y después del programa.	67
7	Atención pobre y problema cognitivo en los participantes antes y después del programa.	68
8	Perfil del comportamiento de los participantes, según género, antes y después del programa.	69
9	Sentimiento de culpa en los participantes, según género.	70
10	Conducta hiperactiva en los participantes, según género.	71
11	Descontrol emotivo en los participantes, según género	72
12	Poca fuerza del yo y dependencia en los participantes, según género	73
13	Atención pobre y problema cognitivo en los participantes, según género.	74
14	Perfil de comportamiento en los participantes, según edades	75
15	Sentimiento de culpa en los participantes, según edades.	76
16	Conducta hiperactiva en los participantes, según edades.	77
17	Descontrol emotivo en los participantes, según edades.	78
18	Poca fuerza del yo y dependencia en los participantes, según edades.	79
19	Atención pobre y problema cognitivo en los participantes, según edades.	80

Capítulo I

Introducción

No todos tenemos la facilidad para decir lo que sentimos, a veces nos es más fácil expresarlo a través del cuerpo o quizás mejor, sublimarlo a través de alguna expresión del arte. La niñez de ahora tiene pocos espacios para jugar libremente y de forma segura, cada vez son más las horas que permanecen dentro del colegio, se reducen los minutos del recreo escolar y el hogar no suele brindar un espacio para la expresión, más bien los padres piden que el niño “este tranquilo, se porte bien” y esto genera que tanta energía contenida no tenga donde desencadenarse.

Personalmente, el bailar me ayudó a tener más confianza en mis habilidades, a sentirme segura, independientemente si lo haga bien o no; e inspirada por ese efecto, quise experimentar los beneficios de la expresión corporal en mi trabajo cotidiano con niños. Muchas veces he observado preocupada, niños inhibidos a la hora de expresar alguna habilidad artística, quizás temerosos por el juicio de los demás (sus compañeros, sus maestros); en estas circunstancias me interesa más la actitud y su sensibilidad para expresar antes que el virtuosismo.

Por otro lado, la educación emocional, la estimulación socioafectiva suele ser muy desatendida en los primeros años de la infancia, debido al trabajo de los padres y el poco tiempo que pueden dedicarle a sus hijos. Estas vivencias emocionales, como dejar llorar a un bebe por tiempo prolongado sin que se le atienda, o no conversarle y tenerlo como un espectador, suelen tener consecuencias en la competencia social del niño cuando crece.

Apoyándome en los estudios longitudinales sobre habilidades sociales, los niños que tienen dificultades para relacionarse o ser aceptados en sus grupos tienden a presentar problemas a largo plazo como la deserción escolar, la delincuencia y algunos tipos de psicopatología en la adultez (Arellano, 2012), por lo tanto las intervenciones en habilidades sociales (IHS) sirven para prevenir estos déficits sociales, enseñando y entrenando en habilidades más

eficaces para madurar y tener una adecuada socialización. Las relaciones sociales exitosas ayudan, en la vida adulta, a conseguir amistades duraderas, tomar decisiones adecuadas a un contexto y lograr metas académicas y profesionales.

Cabe resaltar, que la enseñanza de habilidades sociales es tan importante como crear un espacio para la libre expresión artística, no con el fin de aprender un talento, si no el expresar y transformar sentimientos en expresión artística libre, que es lo que apuesta la expresión corporal.

Investigaciones muestran que la implementación del arte como herramienta de cambio provoca la búsqueda de otros lenguajes y mejora la expresión, comunicación, imaginación y creatividad. También ayuda a la autoestima y el desarrollo personal en cuanto a la aceptación de limitaciones y búsqueda de posibilidades de uno mismo (Rossi, 2010).

Esta investigación propone la posibilidad de que un programa de habilidades sociales y expresión corporal genere cambios positivos en el ajuste conductual de niños en edad escolar; a su vez se desliza la probabilidad de presentar diferencias en cuanto al sexo y la edad de los participantes. Debido a la naturaleza del problema planteado y las hipótesis generadas, este trabajo corresponde al tipo de investigación experimental causal, con diseño pre-experimental de pre prueba y post prueba con un solo grupo (Hernández, Fernández y Baptista, 2006).

El trabajo lo he organizado en cinco capítulos, en el capítulo I, describo el planteamiento del problema, los objetivos de la investigación y las hipótesis de investigación; mientras que en el segundo capítulo se abordan los antecedentes, el marco teórico conceptual de las intervenciones en habilidades sociales, el surgimiento de la expresión corporal y también la estructura del programa aplicado en esta investigación.

Las características de la muestra, el diseño de investigación y los procedimientos que se han seguido se encuentran en el capítulo III, el análisis de datos, los gráficos se pueden visualizar en el capítulo IV, mientras que la

interpretación de los resultados y explicación de las hipótesis pueden ser finalmente leídas en el capítulo V.

Este trabajo se realiza por la necesidad de implementar un programa que integre las habilidades sociales y la expresión corporal como herramientas útiles para promover el buen ajuste de conducta en la escuela y aunque sus efectos hayan sido mínimos debido a muchas limitaciones en la aplicación y el tiempo, un estudio con mayor detenimiento podría determinar los efectos positivos de un programa de esta naturaleza.

1.1 Descripción y formulación del problema

Adquirir habilidades sociales en la infancia, ayuda a cultivar una expresión adecuada de emociones, el desarrollo de la empatía y también a llevarse mejor con las personas más importantes del entorno: sus padres, sus hermanos, sus profesores y sus amigos. Por lo tanto, facilita que el niño tenga más amistades.

La precaria enseñanza de estas herramientas en la niñez, junto con un ambiente problemático y el desarrollo de la personalidad, conducen a comportamientos autodestructivos e inestables durante la adolescencia, pues se enfrentan a nuevas situaciones de la vida (Arellano, 2012).

Cuando no hay un espacio de confianza durante la niñez, donde se satisfaga las necesidades básicas de alimentación, higiene y afecto, suelen desencadenar el desarrollo de conductas inadecuadas en la escuela, su principal medio social (Ison, 2004).

Los problemas de conducta en la infancia ocurren frecuentemente porque los padres o adultos de referencia tuvieron dificultades para enseñar normas y límites, ya sea por falta de conocimiento, inexperiencia y frágil salud psicológica, lo que posteriormente, cuando “se deja pasar” a la etapa pre-adolescente y adolescente, esa conducta que va más allá de la travesura infantil y la rebeldía (Baca, 2012), se intensifica, complicando así su intervención (Félix, 2007).

Sumando lo que sucede en nuestro contexto: la falta de psicólogos escolares, sobre todo en las instituciones educativas de gestión estatal, profesores que generalizan las “malas conductas”, padres con poco conocimiento al respecto debido a muchos factores (pobreza, hacinamiento, bajo nivel educativo junto con los métodos de corrección inadecuados), van a dejar que el problema pase o “se mejore solo”, por lo cual el pronóstico podría empeorar y se desarrollarían conductas psicopatológicas de mayor severidad, por ejemplo, adultos con trastornos antisociales (Rodríguez, 2008; véase en Baca, 2012; Félix, 2007).

Es por eso necesario, la intervención precoz de los comportamientos disruptivos y poco adaptativos, no solo para que “deje de ser molesto” a los demás, sino para prevenir futuros trastornos como se indicó anteriormente. Compartiendo esta preocupación, Burks en 1977 diseñó una escala del comportamiento, el cual identifica presuntamente patrones significativos del comportamiento alterado en los niños. Este instrumento brinda una estimación de lo que el autor denomina como perfil de comportamiento, a través de tres categorías: buen ajuste de conducta, conducta en riesgo y problemas significativos de conducta. Asimismo, subdivide el perfil de comportamiento en 11 áreas (excesivo sentimiento de culpa, déficit de adaptación social, ansiedad excesiva, conducta hiperactiva, negativismo, descontrol emotivo, poca fuerza del yo, dependencia excesiva, atención pobre, problema cognitivo y dificultad académica).

La evidencia muestra que las personas que tienen conductas habilidosas (las cuales serían inculcadas desde la niñez o adolescencia) son exitosas en sus relaciones interpersonales y por tanto mejoran su calidad de vida (Llanos, 2006).

Por otro lado, la expresión corporal es una disciplina que posee una gran relevancia en las etapas infantil y adolescente, pues permite conocerse a uno mismo y mejorar la capacidad comunicativa mediante la expresión de ideas o emociones que contribuyen a la socialización de la persona (Arguedas, 2004;

Erickson, 2004; Mays, 2000; cit por Reigal, Márquez, Videra, Martín y Juárez, 2013). En el ámbito de la actividad física, muchas veces se da preferencia a las actividades competitivas ya sean deportivas o artísticas, centrados estrictamente en el desarrollo de habilidades, intimidando a los que de alguna manera, no son tan hábiles. El arte debe ser un medio de expresión, independientemente de la habilidad que uno tenga, para poder canalizar las emociones y aprender la expresión positiva de las mismas.

Tomando en cuenta la importancia de diseñar programas para la enseñanza y promoción de habilidades sociales durante la infancia (Ison, 2004) y la implementación de la expresión corporal como una herramienta que permita el desarrollo de la socialización, me formulo una pregunta sobre los posibles efectos de un programa de habilidades sociales y expresión corporal sobre el buen ajuste de conducta de niños en edad escolar.

1.1.1 Problema General

¿Cuál es el efecto de un programa de habilidades sociales y expresión corporal en la distribución de las categorías del perfil de comportamiento de los niños de 6 a 11 años de San Juan de Lurigancho?

1.1.2 Problemas Específicos

1. ¿Cuál es el efecto de un programa de habilidades sociales y expresión corporal sobre el componente sentimiento de culpa en los niños de 6 a 11 años de San Juan de Lurigancho?
2. ¿Cuál es el efecto de un programa de habilidades sociales y expresión corporal sobre el componente conducta hiperactiva en los niños de 6 a 11 años de San Juan de Lurigancho?
3. ¿Cuál es el efecto de un programa de habilidades sociales y expresión corporal sobre el componente descontrol emotivo en los niños de 6 a 11 años de San Juan de Lurigancho?
4. ¿Cuál es el efecto de un programa de habilidades sociales y expresión corporal sobre los componentes poca fuerza del yo y

dependencia excesiva en los niños de 6 a 11 años de San Juan de Lurigancho?

5. ¿Cuál es el efecto de un programa de habilidades sociales y expresión corporal sobre los componentes atención pobre y problema cognitivo en los niños de 6 a 11 años de San Juan de Lurigancho?
6. ¿Qué diferencias existen en la distribución de las categorías del perfil de comportamiento de los niños de 6 a 11 años de San Juan de Lurigancho que participaron en un programa de habilidades sociales y expresión corporal, según género?
7. ¿Qué diferencias existen, según el género, en el componente sentimiento de culpa de los niños de 6 a 11 años de San Juan de Lurigancho que participaron en un programa de habilidades sociales y expresión corporal?
8. ¿Qué diferencias existen, según el género, en el componente conducta hiperactiva de los niños de 6 a 11 años de San Juan de Lurigancho que participaron en un programa de habilidades sociales y expresión corporal?
9. ¿Qué diferencias existen, según el género, en el componente descontrol emotivo de los niños de 6 a 11 años de San Juan de Lurigancho que participaron en un programa de habilidades sociales y expresión corporal?
10. ¿Qué diferencias existen, según el género, en los componentes poca fuerza del yo y dependencia excesiva de los niños de 6 a 11 años de San Juan de Lurigancho que participaron en un programa de habilidades sociales y expresión corporal?
11. ¿Qué diferencias existen, según el género, en los componentes atención pobre y problema cognitivo de los niños de 6 a 11 años de San Juan de Lurigancho que participaron en un programa de habilidades sociales y expresión corporal?
12. ¿Qué diferencias existen en la distribución de las categorías del perfil de comportamiento de los niños de 6 a 11 años de San Juan de Lurigancho que participaron en un programa de habilidades sociales y expresión corporal, según grupos de edad?

13. ¿Qué diferencias existen, según grupos de edad, en el componente sentimiento de culpa de los niños de 6 a 11 años de San Juan de Lurigancho que participaron en un programa de habilidades sociales y expresión corporal?
14. ¿Qué diferencias existen, según grupos de edad, en el componente conducta hiperactiva de los niños de 6 a 11 años de San Juan de Lurigancho que participaron en un programa de habilidades sociales y expresión corporal?
15. ¿Qué diferencias existen, según grupos de edad, en el componente descontrol emotivo de los niños de 6 a 11 años de San Juan de Lurigancho que participaron en un programa de habilidades sociales y expresión corporal?
16. ¿Qué diferencias existen, según grupos de edad, en los componentes poca fuerza del yo y dependencia excesiva de los niños de 6 a 11 años de San Juan de Lurigancho que participaron en un programa de habilidades sociales y expresión corporal?
17. ¿Qué diferencias existen, según grupos de edad, en los componentes atención pobre y problema cognitivo de los niños de 6 a 11 años de San Juan de Lurigancho que participaron en un programa de habilidades sociales y expresión corporal?

1.2 Antecedentes

1.2.1. Antecedentes internacionales

No se encontraron estudios previos que asocien las variables habilidades sociales y expresión corporal dentro de un programa de intervención para niños; sin embargo, existen investigaciones que presentan las variables de forma aislada y en algunos casos, con población adolescente.

En el ámbito internacional, Lacunza (2012) realizó una sistematización sobre programas de intervención en habilidades sociales hechos en América Latina (Argentina, Brasil, Bolivia, Perú, Chile y Venezuela) entre los años 2005-2011 en poblaciones infanto-juveniles. Se encontró que la mayoría de las intervenciones está centrada solo en la intervención de comportamientos

sociales; en cambio, otros incluyen las habilidades para la vida, comportamientos prosociales, autoconcepto, afrontamiento, regulación emocional y otros constructos salugénicos. La mayor parte de las investigaciones emplean baterías de instrumentos, tanto en la fase pre y postest. Los instrumentos más utilizados son los autoinformes; respecto al diseño metodológico, los estudios muestran diseños experimentales o cuasi experimentales, donde toman en cuenta la presencia de grupos experimentales y de control. Finalmente, en todos los casos, los datos empíricos mostraron la efectividad de la intervención, además de sugerir que el contexto escolar es un escenario muy importante para el aprendizaje de habilidades sociales; también considera para la conservación de los efectos de la intervención a lo largo del tiempo, se deben tener en cuenta la dependencia de otros factores personales, tales como las variables cognitivas, las características de la personalidad y los sustratos neurofisiológico.

Continuando con las intervenciones en habilidades sociales realizadas en Latinoamérica; en el 2006, Llanos realizó su investigación en Santa Cruz de la Sierra, Bolivia con estudiantes de primaria. Primero hizo un estudio de necesidades y luego diseñó un programa cuasi-experimental pretest y postest, con una muestra de 76 niños en el grupo experimental y 74 en el grupo control. Se aplicó el programa de habilidades sociales al grupo experimental durante 8 meses en frecuencia de dos veces por semana. Al medir la competencia social luego de aplicar el programa, los alumnos del grupo experimental mejoraron significativamente su competencia social con respecto al grupo control y su puntuación en todos los aspectos positivos de la socialización y habilidades sociales.

En la misma localidad de Santa Cruz, Bolivia, Pichardo, García, Justicia y Llanos (2008) evaluaron los efectos de un programa de habilidades sociales en 150 estudiantes entre niños y niñas de primero, segundo y tercer curso de educación primaria. Los resultados muestran una mejora significativa en competencia social y socialización en los participantes, se observaron diferencias significativas entre ambos grupos en los aspectos facilitadores de liderazgo, jovialidad y sensibilidad social siendo el grupo experimental el que presenta las puntuaciones más elevadas.

En México, González, Ampudia y Guevara (2012) estudiaron los efectos de un programa para desarrollar habilidades sociales y su efecto sobre la depresión, autoestima y ansiedad en 36 niños institucionalizados entre 8 y 12 años de edad asignados aleatoriamente en dos grupos: experimental y control (entrenamiento demorado). El diseño fue pretest-postest con seguimiento a 1, 3 y 6 meses utilizando cuatro escalas cognitivo-conductuales; después de la intervención los niños de ambas condiciones incrementaron significativamente su nivel de habilidad social, además de reducir síntomas depresivos en el grupo experimental.

La expresión corporal se ha convertido en una herramienta de intervención para la mejora del estado de ánimo, el cooperativismo y el autoconcepto, según investigaciones realizadas en España. Som, Delgado y Medina (2007) quienes llevaron a cabo una intervención para la mejora conceptual de hábitos saludables en alumnos de sexto de primaria. Dicho trabajo se realizó en 10 sesiones de expresión corporal aplicadas al grupo experimental utilizando la indagación como técnica de enseñanza. Se utilizó el diseño cuasi-experimental de dos grupos no equivalentes (grupo control y grupo experimental) con medidas pre-test, post-test y re-test (dos meses tras la intervención). Los resultados mostraron un aumento altamente significativo del nivel de conocimiento de hábitos saludables del grupo experimental que logró mantenerse en el re-test.

De la misma forma, Arribas (2011) realizó un estudio en alumnos de dos colegios públicos de nivel primaria de Madrid, sobre los efectos de la aplicación de una unidad didáctica de expresión corporal (ocho sesiones). Las variables dependientes fueron la vergüenza, el miedo al error, la extroversión y el rechazo al contacto. Se encontró que en general, las mujeres son más vergonzosas y sensibles a la opinión de los demás y tienen más miedo al error que los hombres. Tras la realización de los test y de la unidad didáctica se han producido cambios positivos sobre las variables vergüenza y extroversión.

Reigal y Marquez (2012) analizaron los efectos de ocho sesiones de expresión corporal sobre el estado de ánimo y el grado de satisfacción respecto al grupo en 26 adolescentes entre 14 y 16 años en Málaga (España). El

estudio es de diseño pre-experimental pretest-posttest de un solo grupo. Los resultados ponen de manifiesto puntuaciones más bajas tras las ocho sesiones en depresión, angustia y confusión, así como mejores en la valoración de la satisfacción personal. Los resultados concluyen que la expresión corporal puede ser una herramienta eficaz para mejorar diversos aspectos del bienestar como el estado de ánimo, las relaciones interpersonales o la integración en un grupo.

Nuevamente Reigal y Márquez, hicieron otro estudio con la colaboración de Videra, Martín y Juárez (2013) para analizar los efectos de una sesión de actividad fisicodeportiva y otra de expresión corporal sobre el estado de ánimo en 92 adolescentes en la ciudad de Málaga (España) con edades de 14 y 16 años, se siguió la metodología cuasiexperimental con un diseño pre-post test con grupos no equivalentes (dos grupos experimentales que han sido sometidos a una sesión de deportes de raqueta y a otra de aerobico). Se ha analizado los factores tensión-ansiedad, depresión-melancolía, angustia-hostilidad-cólera, fatiga-inercia y confusión-orientación. El estudio concluye que el estado de ánimo mejora en ambos grupos experimentales, observándose que el grupo participante en la sesión de expresión corporal ha obtenido mejores resultados en angustia que los que han hecho en la clase de deportes de adversario.

En Latinoamérica se han realizado estudios sobre expresión corporal encabezado por Rodríguez y Araya (2009). Trabajaron con 35 jóvenes universitarios de Costa Rica, la mitad de ellos recibieron 8 clases de teatro y la otra mitad, clases de apreciación del teatro, una vez por semana. Para estudiar los efectos se midió el estado de ánimo pre y post test de la primera, la cuarta y octava sesión, de igual forma se midió el autoconcepto general. Se encontraron mejoras significativas en los estados de ánimo de tensión y vigor, así como en la variable de inhibición-empatía-desconfianza, por lo tanto dicho estudio concluye que la expresión corporal tiene efectos positivos sobre el estado de ánimo y el autoconcepto de las personas.

En Argentina, Rossi (2010) aplicó talleres artísticos luego de un diagnóstico específico con adolescente con síndrome de Down, bajo el diseño

de la Investigación-acción. Entre los resultados se encontró que el arte aporta a las personas con Síndrome de Down, lo mismo que a todos los seres humanos: belleza en su concepto amplio, enfrentamiento con uno mismo en la búsqueda de otros lenguajes y formas de decir y contar a los demás, mejora en los niveles de expresión, comunicación, imaginación y creatividad, autoestima y desarrollo personal en cuanto a la aceptación de limitaciones y búsqueda de posibilidades de uno mismo.

Asimismo, Armada, Gonzales y Montávez (2013) ejecutaron un estudio acerca del uso de la expresión corporal como una herramienta para la inclusión en 62 niños en desventaja social entre 14 y 16 años de un colegio ubicado en un barrio de nivel socioeconómico medio-bajo de Córdoba (Argentina). Se han realizado 10 sesiones que culminaron con la elaboración de una coreografía grupal. Finalmente, no existen diferencias significativas que evidencien una mejoría en la inclusión social, aunque es preciso señalar que las medias del pretest y el postest son muy elevadas. Asimismo de los datos obtenidos del grupo de discusión el 47.4% se siente satisfecho con las sesiones de expresión corporal, de la misma forma un 60% señala haber mejorado la relación entre los integrantes del grupo y el 40% indica que el trabajo ha sido favorable para la inclusión del alumnado.

1.2.2. Antecedentes nacionales

En los antecedentes nacionales, tampoco fue posible encontrar investigaciones que junten las variables habilidades sociales y expresión corporal dentro de un programa de intervención para niños.

Choque-Larrauri y Chirinos-Cáceres (2009) realizaron una investigación para determinar la eficacia de un programa educativo de habilidades para la vida en el marco de las escuelas promotoras de la salud, en adolescentes de una institución educativa de Huancavelica. Utilizó el método experimental con preprueba y posprueba, con grupo control no equivalente. Finalmente, se halló un incremento significativo en las habilidades de comunicación (media de 3,5 versus 3,2 del grupo control después del programa) y asertividad (media de 3,3 versus 3,0 del grupo control después del programa) en el grupo experimental y

no se encontraron diferencias significativas en el desarrollo de la habilidad de toma de decisiones y la autoestima.

Asimismo, Arellano (2012) averiguó la efectividad de un programa de habilidades sociales en 54 alumnos de un colegio nacional de Lima con bajos puntajes en el cuestionario de autoinforme de Inés Monjas. Se utilizó el diseño de investigación cuasi experimental antes y después con grupo de control. Los bajos puntajes del grupo experimental, al concluir el programa de 4 meses, alcanzaron mejoras significativas con diferencias de medias entre 6,25 a 9,90 y con un valor t mayor a $p < 0.01$. En relación al género, luego de la intervención el grupo de las mujeres obtuvo mayor desarrollo de las habilidades sociales. También se observó que los participantes del grupo experimental mejoraron sus habilidades de interacción social y adicionalmente incrementaron su motivación y rendimiento académico.

Una experiencia diferente con población infantil, fue realizada por Camacho en el 2012, en un colegio católico privado de Lima para estudiar los efectos de un programa de juego cooperativo sobre las habilidades sociales en 16 niñas de cinco años de edad. La investigación fue descriptiva, con lista de cotejo de habilidades sociales básicas, avanzadas y relacionadas a los sentimientos y alternativas a la agresión, antes y después del programa. Al concluir el programa de 34 días, las habilidades avanzadas se han incrementado de manera positiva: el 63% del grupo logra pedir disculpas a sus compañeras, pero es más difícil aceptar las disculpas de sus compañeras para un 69% y solo 11 alumnas responden ante situaciones conflictivas sin una descarga emocional. Sin embargo, las habilidades básicas no han presentado mayor modificación dentro del tiempo de ejecución (se ha observado un mayor desarrollo de la habilidad de escucha frente al de formular preguntas).

1.3 Objetivos

1.3.1. Objetivo general

Determinar el efecto de un programa de habilidades sociales y expresión corporal sobre la distribución de las categorías del perfil de comportamiento de los niños entre 6 y 11 años del distrito de San Juan de Lurigancho.

1.3.2. Objetivos específicos

1. Determinar el efecto de un programa de habilidades sociales y expresión corporal sobre el componente sentimiento de culpa de los niños entre 6 y 11 años del distrito de San Juan de Lurigancho.
2. Determinar el efecto de un programa de habilidades sociales y expresión corporal sobre el componente conducta hiperactiva de los niños entre 6 y 11 años del distrito de San Juan de Lurigancho.
3. Determinar el efecto de un programa de habilidades sociales y expresión corporal sobre el componente descontrol emotivo de los niños entre 6 y 11 años del distrito de San Juan de Lurigancho.
4. Determinar el efecto de un programa de habilidades sociales y expresión corporal sobre los componentes sentimiento de poca fuerza del yo y dependencia excesiva de los niños entre 6 y 11 años del distrito de San Juan de Lurigancho.
5. Determinar el efecto de un programa de habilidades sociales y expresión corporal sobre los componentes atención pobre y problema cognitivo de los niños entre 6 y 11 años del distrito de San Juan de Lurigancho.
6. Comparar la distribución de las categorías del perfil de comportamiento de los niños de 6 a 11 años de San Juan de Lurigancho que participaron en el programa de habilidades sociales y expresión corporal, según género.
7. Comparar el componente sentimiento de culpa de los niños de 6 a 11 años de San Juan de Lurigancho que participaron en el programa de habilidades sociales y expresión corporal, según género.
8. Comparar el componente conducta hiperactiva de los niños de 6 a 11 años de San Juan de Lurigancho que participaron en el programa de habilidades sociales y expresión corporal, según género.
9. Comparar el componente descontrol emotivo de los niños de 6 a 11 años de San Juan de Lurigancho que participaron en el programa de habilidades sociales y expresión corporal, según género.

10. Comparar los componentes poca fuerza del yo y dependencia excesiva de los niños de 6 a 11 años de San Juan de Lurigancho que participaron en el programa de habilidades sociales y expresión corporal, según género.
11. Comparar los componentes atención pobre y problema cognitivo de los niños de 6 a 11 años de San Juan de Lurigancho que participaron en el programa de habilidades sociales y expresión corporal, según género.
12. Comparar la distribución de las categorías del perfil de comportamiento de los niños de 6 a 11 años de San Juan de Lurigancho que participaron en el programa de habilidades sociales y expresión corporal, según grupos de edad.
13. Comparar el componente sentimiento de culpa de los niños de 6 a 11 años de San Juan de Lurigancho que participaron en el programa de habilidades sociales y expresión corporal, según grupos de edad.
14. Comparar el componente conducta hiperactiva de los niños de 6 a 11 años de San Juan de Lurigancho que participaron en el programa de habilidades sociales y expresión corporal, según grupos de edad.
15. Comparar el componente descontrol emotivo de los niños de 6 a 10 años de San Juan de Lurigancho que participaron en el programa de habilidades sociales y expresión corporal, según grupos de edad.
16. Comparar los componentes poca fuerza del yo y dependencia excesiva de los niños de 6 a 11 años de San Juan de Lurigancho que participaron en el programa de habilidades sociales y expresión corporal, según grupos de edad.
17. Comparar los componentes atención pobre y problema cognitivo de los niños de 6 a 11 años de San Juan de Lurigancho que participaron

1.4 Justificación

Las habilidades sociales se adquieren a través del aprendizaje, en contextos interpersonales; a lo largo de la vida del niño son muchas las personas significativas que influyen en el desarrollo de estas habilidades: los pares, las primeras relaciones parentales y el apego a los padres o cuidadores.

Sin embargo, estudios longitudinales sobre habilidades sociales muestran que los niños que tienen dificultades para relacionarse con otros o para ser aceptados en sus grupos tienden a presentar problemas a largo plazo relacionados con la deserción escolar, la delincuencia y algunos tipos de psicopatología en la adultez (Arellano, 2012), por lo tanto las intervenciones en habilidades sociales (IHS) sirven para prevenir estos déficits sociales, enseñando y entrenando en habilidades más eficaces para madurar y tener una adecuada socialización.

En este medio suelen existir vacíos en los programas sociales que realizan los municipios o algunas otras organizaciones para el desarrollo de los niños, ofreciendo talleres gratuitos de arte, deporte y juegos sin ningún propósito más que el entretenimiento, que no juzgo que sea negativo, si no que deben ir más allá: al desarrollo de la socialización y la cooperación entre compañeros.

Actualmente somos testigos de una sociedad violenta, que desborda emociones negativas que sale de lo adaptativo, se puede presumir muchas hipótesis al respecto , pero me atrevo a mencionar lo importante que es la educación emocional, la estimulación socioafectiva en los primeros años de la infancia: estas vivencias emocionales, como dejar llorar a un bebe por tiempo prolongado sin que se le atienda, o no conversarle y tenerlo como un espectador, suelen tener consecuencias en la competencia social del niño cuando crece. Es por eso la importancia social de este tipo de intervenciones, se necesita un ambiente de tolerancia y mucha comprensión dentro de la familia y la escuela, muchas de las conductas antisociales que observamos en los medios de comunicación se debe a un pobre desarrollo socioafectivo en la infancia y un pobre refuerzo en la niñez.

Por lo tanto, la presente investigación se realiza por la necesidad de implementar un programa que integre las habilidades sociales y la expresión corporal como herramientas útiles para el desarrollo de relaciones interpersonales exitosas.

1.5 Hipótesis

1.5.1. Hipótesis General

Un programa de habilidades sociales y expresión corporal mejorará el ajuste de conducta en los niños de 6 a 11 años de San Juan de Lurigancho.

1.5.2. Hipótesis Específicas

1. Un programa de habilidades sociales y expresión corporal disminuirá el sentimiento de culpa en los niños de 6 a 11 años de San Juan de Lurigancho.
2. Un programa de habilidades sociales y expresión corporal disminuirá la conducta hiperactiva en los niños de 6 a 11 años de San Juan de Lurigancho.
3. Un programa de habilidades sociales y expresión corporal disminuirá el descontrol emotivo en los niños de 6 a 11 años de San Juan de Lurigancho.
4. Un programa de habilidades sociales y expresión corporal disminuirá la poca fuerza del yo y la dependencia excesiva en los niños de 6 a 11 años de San Juan de Lurigancho.
5. Un programa de habilidades sociales y expresión corporal disminuirá la atención pobre y problema cognitivo en los niños de 6 a 11 años de San Juan de Lurigancho.
6. Existirán diferencias significativas en la distribución de las categorías del perfil de comportamiento de los niños de 6 a 11 años de San Juan de Lurigancho, según género, que participaron en el programa de habilidades sociales y expresión corporal.
7. Existirán diferencias significativas entre géneros, en el componente sentimiento de culpa de los niños de 6 a 11 años de San Juan de Lurigancho que participaron en el programa de habilidades sociales y expresión corporal.
8. Existirán diferencias significativas entre géneros, en el componente conducta hiperactiva de los niños de 6 a 11 años de San Juan de

Lurigancho que participaron en el programa de habilidades sociales y expresión corporal.

9. Existirán diferencias significativas entre géneros, en el componente descontrol emotivo de los niños de 6 a 11 años de San Juan de Lurigancho que participaron en el programa de habilidades sociales y expresión corporal.
10. Existirán diferencias significativas entre géneros, en los componentes poca fuerza del yo y dependencia excesiva de los niños de 6 a 11 años de San Juan de Lurigancho que participaron en el programa de habilidades sociales y expresión corporal.
11. Existirán diferencias significativas entre géneros, en los componentes atención pobre y problema cognitivo de los niños de 6 a 11 años de San Juan de Lurigancho que participaron en el programa de habilidades sociales y expresión corporal.
12. Existirán diferencias significativas en la distribución de las categorías del perfil de comportamiento de los niños de 6 a 11 años de San Juan de Lurigancho, según grupos de edad, que participaron en el programa de habilidades sociales y expresión corporal.
13. Existirán diferencias significativas entre grupos de edad, en el componente sentimiento de culpa de los niños de 6 a 11 años de San Juan de Lurigancho que participaron en el programa de habilidades sociales y expresión corporal.
14. Existirán diferencias significativas entre grupos de edad, en el componente conducta hiperactiva de los niños de 6 a 11 años de San Juan de Lurigancho que participaron en el programa de habilidades sociales y expresión corporal.
15. Existirán diferencias significativas entre grupos de edad, en el componente descontrol emotivo de los niños de 6 a 11 años de San Juan de Lurigancho que participaron en el programa de habilidades sociales y expresión corporal.
16. Existirán diferencias significativas entre grupos de edad, en los componentes poca fuerza del yo y dependencia excesiva de los niños de 6 a 11 años de San Juan de Lurigancho que participaron en el programa de habilidades sociales y expresión corporal.

17. Existirán diferencias significativas entre géneros grupos de edad, en los componentes atención pobre y problema cognitivo de los niños de 6 a 11 años de San Juan de Lurigancho que participaron en el programa de habilidades sociales y expresión corporal.

Capítulo II: Marco Teórico

2.1. Bases teóricas

2.1.1. Habilidades sociales:

Las habilidades sociales también son conocidos como comportamiento socialmente competente, comportamiento social o conducta socialmente habilidosa, asimismo, ha tenido distintas conceptualizaciones en el tiempo.

Es la capacidad de emitir conductas que pueden ser reforzadas positiva o negativamente y; a su vez, de no emitir y que sean castigadas o extinguidas por los demás (Libert y Lewinson, 1973; citado por Llanos, 2006).

Son conductas aprendidas que las personas realizan en situaciones interpersonales para conseguir o mantener reforzamiento (aprobación) del ambiente (Kelly, 2002).

El comportamiento social es un aprendizaje permanente durante la vida, se adecua y mejora, por las constantes interacciones interpersonales. Este comportamiento se va adaptando a las diferentes tareas y funciones del individuo, de la familia y de los roles sociales (Hidalgo y Abarca, 1991).

Para Camacho (2012) las habilidades sociales "...es un conjunto de conductas, las cuales el individuo las va desarrollando y adquiriendo a lo largo de su vida a medida que va interactuando con el medio y que le permite relacionarse adecuadamente con los demás, para que logre ser un individuo respetado y aceptado socialmente" (p.24).

Son un conjunto de comportamientos eficaces para la interacción social, que optimizan las relaciones sociales positivas y permite resistir a la influencia social no deseada. Al mismo tiempo genera ganancias y minimiza las pérdidas en la relación con la otra persona (Rojas, 2004).

También los definen como comportamientos sociales dentro del repertorio de una persona, que contribuyen a la competencia social, dando efectividad de las interacciones del individuo con los demás (Del Prette y Del Prette, 2008; véase en Lacunza, 2012).

Después de muchos años de estudio, aún hay dificultad en definir con claridad el comportamiento socialmente competente; sin embargo, eso no significa que existan criterios para valorar la pertinencia o adecuación de un determinado comportamiento (Ballester y Gil, 2002), estos criterios son: el consenso social, hace que una conducta sea considerada como adecuada por un grupo de personas y no por otros; la efectividad, una conducta es habilidosa si conduce a la obtención de aquello que se propone; y por último, el carácter situacional: un mismo comportamiento es adecuado para una situación, pero no para otra.

Los términos de habilidades sociales y competencia social suelen ser empleados como sinónimos, para Caballo (1993; consúltese en Arellano, 2012), las habilidades sociales junto con el comportamiento adaptativo conforman la competencia social; sin embargo, Mc Fall (2002; cit por Llanos, 2006) hace una distinción entre habilidades sociales y competencia social. Para Mc Fall, competencia social es un término que evalúa de forma general la calidad o adecuación del comportamiento social de un individuo en un contexto social donde hay un agente social de su entorno (padre, profesor, igual) que realiza un juicio informal al respecto. La actuación debe ser adecuada, no excepcional, para ser considerada competente.

La competencia social tiene carácter evaluativo, pues la conducta específica (habilidades sociales) tiene un impacto sobre los agentes sociales del entorno, que son los que evalúan (Llanos, 2006).

Componentes de las habilidades sociales

Las habilidades sociales son comportamientos complejos con intencionalidad; los componentes que contribuyen en todo el proceso de las interacciones sociales (Ballester, 2002; Rojas, 2004) tenemos:

- a) Componentes verbales, son las palabras que se emplean para hablar con otra persona dependiendo de la situación, tiene la intencionalidad, de comunicar ideas, describir sentimientos, poder razonar y argumentar.
- b) Componentes paraverbales o no verbales, muy importantes por lo difícil que es controlarlo, es lo que nos hace formar una impresión acerca de los demás, sin saber con exactitud en qué nos basamos para emitir juicios, permite enfatizar un aspecto de nuestro discurso: la mirada, la sonrisa, la postura, los gestos, las emociones, las actitudes y la apariencia personal.
- c) Componentes paralingüísticos que acompañan al habla y ayudan a modular el mensaje, no solemos ser consciente de eso: volumen de la voz, entonación, fluidez, claridad y velocidad.

Modelos teóricos

De acuerdo con Hidalgo y Abarca (1991) se pueden identificar cinco modelos teóricos acerca de las habilidades sociales.

- a) Modelo derivado de la psicología social y teoría de roles, para Fernández y Carrobes (1981; véase en por Hidalgo y Abarca), las habilidades sociales son las capacidades de percibir, entender, descifrar y responder a los estímulos sociales en general, en especial, del comportamiento de los demás. Se exige la captación y aceptación del rol del otro, al igual que la comprensión de los componentes verbales y no verbales de sus reacciones; en general, se hace referencia a las expectativas dirigidas al propio rol y al rol de los otros.
- b) Modelo de aprendizaje social, las habilidades se aprenden a través de experiencias sociales propias o vicarias que son mantenidas y/o modificadas por las consecuencias sociales de un comportamiento específico. El refuerzo social informa e incentiva las conductas sociales, así como el comportamiento de otros retroalimentan a la persona acerca de su propia conducta. Estas formas de aprendizajes (experiencia, modelaje o instrucción) generan expectativas de autoeficacia en las relaciones sociales; esas expectativas de autoeficacia se refiere a creer si uno es capaz de enfrentar situaciones, decidir si se involucra o no en una situación social, si se mantiene en ella o no y si hay algún problema,

cuánto de su esfuerzo requerirá. Esta teoría conjuga la psicología social con las teorías conductuales del aprendizaje, incluyendo también el modelo de aprendizaje social-cognitivo: en la conducta social intervienen las expectativas, atribuciones, creencias, mecanismo de procesamiento de información, métodos de resolución de problemas. Le dan énfasis al entrenamiento en la resolución de problemas (Hidalgo y Abarca, 1991).

- c) Modelo cognitivo, las habilidades sociales, para Ladd & Mize (1983; citado por Hidalgo y Abarca, 1991), organizan cogniciones y conductas que integran una acción dirigida hacia metas interpersonales o sociales culturalmente aceptadas; para un funcionamiento social efectivo es necesario tener la meta apropiada para la interacción social, conocer las estrategias adecuadas para esa meta y saber el contexto en el cual la estrategia sea apropiadamente aplicada. No es conocer las conductas, sino saber implementarlas. Por otro lado, para Spivack & Shure (1974; citado por Hidalgo y Abarca, 1991) las habilidades sociocognitivas que se desarrollan en la niñez cuando se interactúa con el entorno, también intervienen en las habilidades sociales. Entre estas habilidades se encuentra la resolución de problemas interpersonales.
- d) Modelo de percepción social *explicado por* Argyle (1978; véase en Hidalgo y Abarca, 1991) es un proceso en que las personas seleccionan información al momento de la interacción social, posteriormente, lo interpreta. Por lo tanto, es la habilidad de “leer” el ambiente social, es decir, determinar normas y convenciones de un contexto particular, entender los mensajes abiertos y encubiertos de otros. En la misma línea, Tower (1980; consúltese en Hidalgo y Abarca, 1991) lo complementa con la habilidad de emitir una conducta ajustada a las reglas, afirma también la importancia de los componentes como gestos, sonrisas, tiempo de latencia en la respuesta y el proceso de interacción social.
- e) Modelo de la psicología clínica (Asertividad), se ha usado el concepto de asertividad de Wolpe, libertad emocional de Lazarus, autoafirmación de Ferstenheim, quienes refieren a la capacidad social de expresar lo que se piensa, siente y las creencias en forma adecuada al medio, sin ansiedad. Sin embargo, el término asertividad ha evolucionado y ya no

es lo mismo que las habilidades sociales. La ejecución de la conducta asertiva implica un cierto riesgo social, es decir, la situación donde puede ocurrir alguna consecuencia negativa, en términos de expectativa y/o de evaluación social inmediata o a más largo plazo.

Las personas con pocas habilidades sociales desarrollan dificultades en sus relaciones interpersonales. Evitan actuar por miedo a lo que le pase o digan de él, asimismo, genera inconvenientes en los niños (Rojas, 2004) como desajuste emocional (inhibidos y tímidos, impulsivos y agresivos), que no lo inviten a jugar, pasividad y temor al contacto social, poco activos, cooperativos, desobedientes y agresivos, lentos, se autodesprecian. También puede ocasionar trastornos de aprendizaje, bajo rendimiento escolar y alteración de la conducta adaptada.

Intervenciones en habilidades sociales

Las primeras intervenciones en habilidades sociales (IHS) vienen de Inglaterra junto con Argyle (1976; citado por Lacunza, 2012) y sus contribuciones del entrenamiento asertivo, desarrollado al mismo tiempo por Wolpe (1977; véase en Lacunza, 2012) en Estados Unidos en la década de los setenta.

Los entrenamientos en habilidades sociales cambiaron a lo largo del tiempo, estando al inicio ligado al tratamiento de problemas psicológicos severos, como la esquizofrenia, alcoholismo y desordenes psicológicos (Hidalgo y Abarca, 1991). Con el surgimiento de la teoría del aprendizaje social de Bandura, se modificó el enfoque: se pasó de un modelo médico en el cual las conductas debían ser eliminadas, a una aproximación constructiva en donde se entrenan las conductas más adecuadas (Hollin & Tower, 1986; consúltese en Hidalgo y Abarca, 1991).

Este nuevo enfoque además de tratar problemas clínicos servía también para mejorar la calidad de vida de las personas y prevenir la aparición de problemas más serios. (Hidalgo y Abarca, 1991)

La enseñanza de habilidades sociales tiene como base la capacidad de aprender que tiene todo sujeto (Feuerstein, Rand & Hoffman, 1979; citado por Lacunza, 2012), por eso la intervención está dirigida a provocar cambios en la forma de interactuar y responder al medio externo.

Por lo tanto, las intervenciones en habilidades sociales (IHS) reúnen las estrategias y técnicas de la terapia conductual o de otros enfoques psicoterapéuticos para mejorar la situación social de un individuo y su satisfacción en el ámbito de las relaciones interpersonales (Ballester y Gil Llarío, 2002).

Estas experiencias de aprendizajes consisten en observar un modelo de conductas adecuadas, practicarlas, corregir las conductas disfuncionales, perfeccionar las ejecuciones correctas, reforzar las ejecuciones adecuadas y practicarlas en situaciones variadas y reales (García-Vera, Sáenz y Gil, 1998). La base de esta intervención es el aprendizaje social (Kelly, 2002), integrados con técnicas derivadas de la psicología social, de la terapia de la conducta y de la modificación de conducta (García-Vera et al., 1998).

Se diferencian de otras intervenciones porque se orientan a ampliar los repertorios de comportamientos de los sujetos, supone el desarrollo de nuevas habilidades y comportamientos alternativos; se necesita la colaboración activa de los participantes, además de su aceptación y compromiso. Los procedimientos son psicoeducativos más que terapéuticos, pues se busca la formación y se realizan en grupos, que aporta eficacia a dichos entrenamientos (Lacunza, 2012).

Estas técnicas ponen énfasis en los aspectos positivos del sujeto, más que en los síntomas de la conducta problema o el malestar que genera, desarrollando habilidades y comportamientos sociales alternativos.

Según Monjas (2002) toda IHS tiene dos fases diferenciadas:

- a) La planificación, se efectúa la evaluación de los comportamientos sociales de los que se derivan los objetivos específicos de la intervención.

- b) La puesta en práctica, preparación de los sujetos participantes, el entrenamiento propiamente dicho, la adquisición de los nuevos aprendizajes y la generalización.

Además, las IHS tienen dos modalidades de aplicación, los multicomponentes y los unicomponentes. Las intervenciones multicomponentes tienen múltiples objetivos que incluyen el aprendizaje de habilidades sociales y las intervenciones unicomponentes, enfocados a la temática de habilidades sociales (Lacunza, 2012).

De acuerdo con Giardini (2005), las IHS pueden clasificarse según los tres niveles de atención en salud: prevención primaria, secundaria y terciaria. La prevención primaria se dirige a personas que no presentan problemas interpersonales pero están expuestas a factores de riesgo; el objetivo es incrementar las habilidades sociales como factor protector. La prevención secundaria está destinado a grupos con problemáticas interpersonales expuestos a factores de riesgo, por ejemplo, niños con comportamientos agresivos bajo el cuidado de padres con problemas en prácticas educativas parentales y las intervenciones en prevención terciaria anhelan minimizar las consecuencias de déficits en habilidades sociales ya instalados, sin pretensiones de cura, como adultos con trastornos psicóticos.

Técnicas para desarrollar habilidades sociales

Las técnicas más utilizadas de acuerdo con Lacunza (2012) e Hidalgo y Abarca (1991) son:

- ❖ Las instrucciones, el facilitador da toda la información verbal y no verbal a los sujetos acerca de la conducta social adecuada, son entregadas antes de que la persona realice cualquier intento.
- ❖ El modelado, se observan modelos en forma directa (en vivo), filmada (simbólico) o imaginada (encubierto) de las conductas deseadas, no solo se muestra el comportamiento de un individuo, sino también el conjunto de situaciones y señales que rodean la ejecución.
- ❖ El ensayo conductual consiste en asumir el papel o una característica de otra persona, animal, objeto o de uno mismo en otro tiempo, y actuar

conforme a ello, sirve para practicar conductas adecuadas porque es la principal técnica de adquisición y/o reforzamiento de conductas sociales.

- ❖ La retroalimentación y refuerzo, la retroalimentación es la información que se recibe del grupo acerca de su propio desempeño, va acompañado del refuerzo social positivo para mejorar la ejecución del participante para el mantenimiento de las conductas exhibidas. Contemplan la efectividad de otras técnicas.
- ❖ Las estrategias son tareas o actividades concretas, similares a las entrenadas, para que el sujeto las lleve a cabo en situaciones reales que faciliten la generalización de las conductas aprendidas.
- ❖ Las técnicas vivenciales que consisten en crear una situación ficticia donde las personas se involucran, reaccionan y adoptan actitudes espontáneas. Estas técnicas son para animar o para realizar un análisis (Artavia, Durán y Zamora, 2012) que pueden aprovecharse cuando los entrenamientos son grupales.

Las técnicas se orientan a diversos objetivos que en su conjunto, apuntan a modificar componentes comportamentales.

Las intervenciones grupales tienen ventajas muy grandes, porque son programas educativos y terapéuticos, de corta duración, estructurados, relativamente baratos y con mayores beneficios comparando con cualquier psicoterapia (Hidalgo y Abarca, 1991). Entre las ventajas se encuentra el crear un ambiente social más complejo y una mayor variedad de modelos; provee oportunidades en vivo que favorecen la adquisición de ciertas habilidades; proporciona un medio protegido que actúa como puente entre el aprendizaje de la habilidad y su ejecución en el exterior; constituye una situación social similar a muchos encuentros interpersonales; proporciona retroalimentación, refuerzo y apoyo inmediato en la ejecución de la conducta entrenada, los cuales no aparecen necesariamente ligados a la figura del facilitador; ayuda a decidir entre diferentes tipos de respuestas sin tener que recurrir únicamente al que propone el terapeuta; la validación consensual que entrega el grupo facilita el rol del terapeuta frente a miembros resistentes al tratamiento y minimiza la dependencia con el terapeuta y maximiza los recursos humanos y materiales.

2.1.2. Desarrollo motor, cognitivo y socio-emocional en la tercera infancia

Según la literatura sobre psicología del desarrollo, los años intermedios de la niñez, también denominado tercera infancia o años escolares comprenden las edades de seis a once años (Papalia, Wendkos & Duskin, 2009).

Desarrollo físico y motor

El desarrollo físico en los niños de 6 a 11 años es menos acelerado que en años anteriores, y como se observa en la tabla 1, los niños continúan mejorando su coordinación motora.

Tabla1

Desarrollo motor en la tercera infancia

Edad	Conductas seleccionadas
6	<ul style="list-style-type: none">✓ Las niñas son mejores en precisión de movimientos mientras que los niños, en actos de fuerza menos compleja.✓ Pueden saltar y correr de manera alternada.
7	<ul style="list-style-type: none">✓ Equilibrio sobre un solo pie sin mirar. Pueden caminar sobre una barra de equilibrio de 5cm de ancho.✓ Puede saltar con precisión en cuadros de tamaño pequeño.✓ Pueden ejecutar ejercicios de saltos abriendo y cerrando brazos y piernas.
8	<ul style="list-style-type: none">✓ Niños de ambos sexos participan en mayor número de juegos en común.✓ Pueden brincar rítmicamente en patrones de 2-2, 2-3 ó 3-3✓ Niñas pueden lanzar pelotas pequeñas a 12 metros
9	<ul style="list-style-type: none">✓ Niños pueden correr cinco metros por segundo.✓ Los niños pueden lanzar una pelota a 21 metros.
10	<ul style="list-style-type: none">✓ Los niños pueden interceptar el camino de pequeñas pelotas lanzadas desde cierta distancia.✓ Las niñas pueden correr 5.18 metros por segundo.
11	<ul style="list-style-type: none">✓ Los saltos de longitud sin impulso pueden alcanzar los 1.52 metros en los niños y 1.37 metros en las niñas.

Nota. Recuperado de “*Psicología del desarrollo de la infancia a la adolescencia*” de Papalia, D.; Wendkos, S. y Duskin; R., 2009, p 369, Mexico, D.F.: Mc Graw Hill.

En esta etapa, los niños realizan juegos informales y organizados espontáneamente, ya sea en el recreo escolar o en algún centro recreativo. Estas actividades favorecen la agilidad, la competencia social y fomentan una buena adaptación en la escuela. Es característico el denominado juego físico vigoroso, que consiste en el juego rudo con la acción de forcejear, patear, luchar y perseguir acompañado de risas y gritos, es decir se simula una pelea pero de forma juguetona, es universal en distintas culturas e incluso se observa ese juego en los demás mamíferos.

Este juego tiene como beneficios adaptativos el desarrollo muscular y esquelético, además de canalizar la agresión y competitividad.

Asimismo, debido a sus mejoras motoras, pueden participar en una variedad de actividades físicas como los deportes organizados dirigidos por adultos, los cuales ayudan al control de peso, disminución de presión arterial, mejora en la función respiratoria y cardíaca más el afianzamiento de la autoestima y bienestar, además de generar buenos hábitos de salud física hasta la adultez (Papalia, Wendkos & Duskin, 2009).

Los niños entre los seis y nueve años necesitan reglas más flexibles, menor tiempo de instrucción y mayor tiempo de práctica libre que los niños de mayor edad. En cambio, los niños mayores (diez u once años) tienen mayor capacidad de comprender instrucciones y aprender estrategias de equipo, por eso, son más adecuados para realizar deportes en equipo.

Desarrollo cognitivo

Alrededor de los siete años, según Piaget (1991; Papalia, Wendkos & Duskin, 2009), los niños entran a la etapa de las operaciones concretas (siete a once años), pues desarrollan la capacidad de aplicar la lógica y las operaciones mentales de forma sistemática.

Un niño de esa edad entiende que las operaciones pueden invertirse o negarse mentalmente, también puede devolver a su estado original un estímulo (como el agua vaciada de un jarrón), asimismo, fijarse simultáneamente en varias características de un estímulo y no basar sus juicios en las apariencias.

Las operaciones mentales que el niño organiza para interpretar el mundo son la seriación, clasificación y conservación. La seriación es la capacidad de ordenar los objetos en progresión lógica, ya sea ordenarlos por longitud (más grande al más pequeño) o colores (del más claro al más oscuro); la clasificación, es organizar los objetos de acuerdo a sus semejanzas, en la clasificación simple se organizan los objetos por una característica, la clasificación múltiple implica dos exigencias o dimensiones de clasificación, y la inclusión de clase que implica ver la relación entre un todo y sus partes (jerarquías y niveles); y por último, la conservación, es entender que un objeto permanece igual a pesar de sufrir cambios superficiales, sin dejarse llevar por las apariencias.

En cuanto al razonamiento moral, nuevamente Piaget (1984; Papalia, Wendkos & Duskin, 2009) propuso tres etapas del razonamiento moral: la primera etapa es la obediencia rígida a la autoridad (dos a siete años, correspondiente a la etapa pre-operacional), la segunda etapa es la creciente flexibilidad (siete a 11 años) correspondiente a las operaciones concretas y la tercera y última (alrededor de los 11 ó 12 años) se basa en la equidad.

La segunda etapa correspondiente a las operaciones concretas se caracteriza por la flexibilidad de criterios, pues al interactuar con más personas, tienen mayor contacto con otros puntos de vista, de esa forma descartan la idea de que existe una sola norma absoluta de lo correcto e incorrecto y desarrolla su sentido propio de la justicia basado en la imparcialidad y la equidad (lo que él o ella considere justo).

Por otro lado, los niños de esta etapa se concentran durante períodos más largos, se pueden enfocar en la información que necesitan y desean, al mismo tiempo que desechar información irrelevante. Se estima que esta capacidad de atención selectiva, se debe a la maduración neurológica y se

traduce en una mejor memoria que en etapas anteriores. También son conscientes de cómo funciona la memoria (metamemoria), pues saben que si estudian (repasan) por más tiempo, recuerdan mejor.

Desarrollo socio-emocional

Junto al desarrollo cognitivo y sus grandes avances en la tercera infancia, los niños desarrollan conceptos más complejos sobre sí mismos y mayor conocimiento y control de sí mismo.

Según Erickson (1982 citado por Bordignon, 2005; Papalia, Wendkos & Duskin, 2009), la niñez desarrolla el sentido de la industria, es decir, la capacidad para el trabajo productivo, pues es la edad del inicio de la escuela y el aprendizaje sistemático. Es ahí donde necesitan aprender las habilidades que son valoradas en su sociedad, (que pueden variar de acuerdo a la cultura de cada país; en caso de la civilización occidental: aprender a leer, escribir, contar y usar la computadora) para lo cual necesitan la ayuda de sus padres o profesores para desarrollar esas competencias adecuadamente, pues a su vez se enfrentan al sentimiento de inadecuación o inferioridad existencial al no poder lograr esas competencias. De este aprendizaje o resolución de esta etapa, depende su autoestima, pues se siente competente al haber sido capaz de dominar habilidades y tareas.

Tampoco es adecuado que los niños se dediquen a ser “habildosos o brillantes (industriosos, según Erikson)” en algo, pues se sacrifica el juego, las relaciones sociales y la imaginación

En cuanto al crecimiento emocional, los niños de la tercera infancia son más conscientes de sus sentimientos y de los de otros, han internalizado la vergüenza, el orgullo y hay una mayor comprensión de sus emociones conflictivas: saben la razón de su enojo, miedo o tristeza. Además, aprenden a adaptarse al comportamiento de otros, autorregulando su comportamiento (que implican emociones).

Del mismo modo, adquieren mayor empatía y conducta prosocial, que es fomentado gracias a que los padres saben reconocer y lidiar con los

sentimientos de angustia de sus hijos; en cambio, si los padres no reaccionaron adecuadamente a esas emociones de sus hijos, estos niños podrían tener emociones negativas muy intensas que pueden dificultar la adaptación emocional del niño, o volverse recelosos y ansiosos (Fabes, Leonard, Kupanoff y Martin, 2001; citado por Papalia, Wendkos & Duskin, 2009).

Por otro lado, el grupo de pares (conformado por niños de su misma edad, sexo y que viven cerca o son de la escuela) se vuelve más importante porque ayuda en el desarrollo de habilidades sociales, permite poner a prueba los valores aprendidos y también a adoptar otros valores independientes de los padres, lo cual les da una sensación de pertenencia y ayuda a desarrollar el autoconcepto (Papalia, Wendkos & Duskin, 2009).

2.2.2. Expresión corporal:

La expresión corporal es la disciplina que se encuentra en medio de la educación física y el arte, permite exteriorizar los sentimientos más profundos de cada persona a través del cuerpo (Becerra y Chuquimarca, 2011). Es la denominada “danza para todos”, la poesía personal hecha movimiento (Stokoe y Sirkin, 1989; véase en Porstein, 2009).

Para Jaritonsky (2003; citado por Porstein, 2009) es una asignatura artístico-educativa, prioriza lo subjetivo la exploración de percepciones, el juego simbólico, la fantasía creadora y la comunicación, mediante movimientos, de lo que siente, se imagina o se desea.

Mediante el estudio y empleo del cuerpo, permite encontrar un lenguaje propio. Parte de lo físico para conectar con los procesos internos, canalizando sus posibilidades expresivas hacia un lenguaje creativo (Schinca, 2000; consúltese en Becerra y Chuquimarca, 2011).

No solo implica lo físico de la persona, sino también los aspectos psicológicos y sociales. Las emociones surgen al máximo cuando se expresa de diferentes maneras, distintas situaciones, sensaciones y sentimientos (Pérez, Calvo y García, 2012).

En síntesis, la expresión corporal es un medio complementario al lenguaje hablado, se realiza a través de los gestos, las posturas, la mirada los movimientos corporales que se utilizan para expresar al exterior mensajes, manifestar sentimientos, emociones o afectos (Becerra y Chuquimarca, 2011).

Origen e historia de la expresión corporal

Penchansky (2009) hizo una recopilación sobre su origen, el cual se encuentra ligado al nacimiento de la danza clásica, cuya técnica, vocabulario, enseñanza y difusión se hizo sistemática durante el siglo XVII en Francia. Desde ese momento, la enseñanza es uniforme y tiene la finalidad de formar bailarines profesionales.

A inicios del siglo xx, comienza el vanguardismo que cuestiona los principios del arte de siglos precedentes; con eso se encuentra un enfoque diferente en la concepción de la danza y sus técnicas de enseñanza, cuyos mayores desarrollos se dieron en Alemania y Estados Unidos.

Luego de la segunda guerra mundial, surge la danza ligada a la educación a lo que Herbert Read llamó “educación por el arte”. Fue Rudolf Laban, bailarín húngaro, quien comenzó con esta democratización en las escuelas públicas alemanas y luego inglesas. Así empezó el acceso al arte del movimiento para todos los chicos como forma de expresión y creación.

En Latinoamérica, siguiendo el trabajo de Read, la expresión corporal se iniciaría en los años cincuenta en Argentina, con Patricia Stokoe, bailarina de formación clásica. Sus comienzos de su trabajo en Buenos Aires se ligan a los de la enseñanza musical en el Collegium Musicum, el cual incluyó el movimiento en la formación de los alumnos, modernizando así el método de enseñanza.

La década de los sesenta fue propicia para el resurgimiento en la educación, del arte, la psicología y la teoría de grupos, estas corrientes influyeron y modificaron lo que Stokoe iniciaría con el nombre de expresión corporal, como parte de una formación o educación global.

En distintos lugares del mundo durante la segunda mitad de los sesenta, tanto en Woodstock, como en Tlatelolco, en las calles parisinas, en Córdoba, las manifestaciones de obreros y estudiantes dieron cuenta del surgimiento y protagonismo de otros cuerpos en la escena pública.

En América Latina, se instalaron golpes militares, los cuales fueron convirtiéndose en terrorismo de Estado, plazas y calles ya no eran lugares de libre expresión. Muchos volvieron a buscar en los ámbitos privados lugar para la expresión, el intercambio y la creación. Se desarrollaron talleres y distintos formatos de encuentros que ayudaban a mantener el ejercicio de la libertad. Esta situación político-social favoreció en Buenos Aires, el surgimiento de grupos y escuelas que lograron la expansión, y posteriormente, la institucionalización en 1978 con la apertura del primer profesorado nacional de expresión corporal; ya a inicios de los ochenta, dio lugar al surgimiento de instituciones que presentaban líneas de trabajo con distintos acentos.

En los años noventa, se creó el Instituto Universitario de Arte (IUNA), con el cual encontraron el aval institucional al crearse la Licenciatura en Artes del Movimiento con Mención en Expresión Corporal, donde se forman intérpretes y coreógrafos para los que se eligió como técnica base la sensopercepción, que apunta fundamentalmente al conocimiento del cuerpo y al desarrollo de habilidades motrices.

Vertientes de la expresión corporal

La expresión corporal concibe a la persona y a su capacidad expresiva desde tres vertientes (Pérez, Calvo y García, 2012):

- ❖ La persona física, hablar del cuerpo, de su movimiento, del lenguaje del mismo y de técnicas específicas corporales y artísticas.
- ❖ La persona psíquica: se utiliza el cuerpo para expresar principalmente los sentimientos y mostrarse ante los demás, lo cual a veces resulta difícil para muchos pues la timidez, la falta de libertad para expresar emociones, precisa no solo de un trabajo técnico o corporal, sino también de una implicación psicológica.

- ❖ La persona social: se pretende jugar, sentir, entregarse, participar, formar equipo, disfrutar, reírse, tomar contacto con otras personas, desinhibirse, confiar en sí mismo y en los demás, valorarse y valorar a los demás, entregarse plenamente y cooperar.

Objetivos de la expresión corporal

Los objetivos de la expresión corporal, según Becerra y Chuquimarca, (2012) son conocer y valorar el cuerpo como instrumento; armonizar el movimiento y su capacidad creadora para expresarse libremente; incentivar la imaginación y creatividad; estimular o despertar la comunicación, tan fundamental en la relación con el otro; desarrollar la concentración para integrar las áreas físico, afectivo e intelectual; participar de forma espontánea y activa durante el juego; e imitar y reproducir sonidos y ritmos.

Como lo mencionó Pérez, Calvo y García (2012), la expresión corporal tiene tres vertientes: físico, psicológico y social; de los cuales se desglosan:

- a) Objetivos físicos que buscan manifestar y exteriorizar mediante el cuerpo, sentimientos, sensaciones, ideas, conceptos, además, ser conscientes del propio cuerpo, explorando el movimiento en el espacio, el tiempo y con distintas intensidades, ser consciente de lo que se transmite al movernos o al quedarnos quietos y experimentar distintas temáticas, materiales y recursos corporales.
- b) Objetivos psíquicos desarrollan la capacidad de comunicar sentimientos, sensaciones, ideas, conceptos; también ayuda a desinhibir y desarrollar autoestima, conocer más posibilidades expresivas, hacer personas más creativas, abiertas con capacidad de inventiva y capaz de sensibilizarse ante distintos estímulos artísticos.
- c) Objetivos sociales buscan desarrollar el sentido de estética del movimiento para ser mostrado ante los demás y apreciar los aportes de otros; se valora mucho el trabajo en equipo cuando se desarrolla de forma colectiva la búsqueda de recursos novedosos, soluciones a los problemas planteados y el desarrollo de distintas técnicas corporales, también facilita la cooperación, la comunicación y la capacidad de escucha.

Finalidades de la expresión corporal

Las finalidades de la expresión corporal (Pérez, Calvo y García, 2012) son el tratar de mejorar la motricidad, que el movimiento sea más creativo y expresivo; y el valor del cuerpo en movimiento, pues se experimenta lo ejecutado de una forma libre, rejalada y serena.

Se caracteriza por expresar, comunicar y ser estético, sus instrumentos básicos son el cuerpo, el movimiento y los sentimientos, también es un proceso vivido por el estudiante y las actividades se basan en sus habilidades y destrezas.

La expresión corporal como herramienta educativa, debe fomentar valores que contribuyan en la conformación de una sociedad más comprometida, solidaria, respetuosa y humana (Learreta, Ruano y Sierra, 2006). La sociedad actual, en continuos cambios, parece atravesar una crisis de valores, donde lo que resulta importante es el valor de lo material y la lucha por el poder. Los valores más implicados en la expresión corporal son la amistad, la educación cívica, la educación multicultural, igualdad, libertad, paz, respeto por uno mismo, responsabilidad, salud, solidaridad y tolerancia.

Sistemas y componentes de la expresión corporal

Para trabajar la expresión corporal, según Becerra y Chuquimarca (2012), existen tres sistemas: el sistema de expresión, para manifestar al exterior sentimientos propios, como las señas; el sistema de representación, para expresar los sentimientos de los otros como propios o personalizar seres irreales, por ejemplo, animales u objetos dándoles vida ficticia, como hacer comedia, drama y teatro; y los sistemas rítmicos, para expresar sentimientos aprovechando el ritmo, como bailar. Los componentes que lo conforman son los gestos, las posturas, el espacio, el tiempo y la intensidad.

Los gestos, más de la mitad de lo que se expresa se hace a través del cuerpo, las partes más expresivas son la cara (mirada) y las manos. Tenemos el gesto reflejo, aparece sin pensarlo como reacción a un estímulo, por

ejemplo, el gesto de dolor ante un golpe; el gesto emotivo, revela sentimientos y estado de ánimo, como el miedo o elevar los brazos al ganar una carrera; y el gesto simbólico, con un significado especial que todo el mundo entiende, como el lenguaje de sordomudos.

La postura es la actitud global de todo el cuerpo, dice algo de nosotros mismos. Entre los tipos de postura se encuentra la postura estática, inmóvil, sin ejecución de movimiento con los sentidos activos (canales visuales, auditivos, olfativos y gustativos en su máximo nivel de disponibilidad); la postura dinámica son los movimientos que involucran la motricidad gruesa y fina, desarrollando el desplazamiento del propio cuerpo; y la actitud postural, es nuestra postura cotidiana, la forma de estar habitualmente.

El espacio, es el medio donde se sitúa el cuerpo y los movimientos, entre los tipos se encuentra el espacio propio o íntimo, espacio que ocupa el cuerpo en las diferentes posturas que adopta; el espacio próximo o inmediato es el espacio que nos rodea, el que se abarca alrededor sin desplazarse, mide entre uno y dos metros; el espacio de trabajo, total o posesivo: son los límites de la sala o gimnasio, donde se realizan las prácticas o desplazamientos; y el espacio colectivo o social es el espacio compartido con los demás.

El tiempo y la intensidad. La expresión corporal se produce en un tiempo dado, avanza y discurre de forma constante en años, meses, días, minutos y segundos. La intensidad refiere que un movimiento tiene cierta carga de energía, entre las variables de movimientos están la energía: puede ser débil o fuerte, suave o brusco; el grado de intensidad: constante /progresivamente desacelerado o acelerado; y la fluidez: movimientos fluidos o conducidos, como desplazarse a la señal, dejarse caer “disueltos por el sol”.

Estructura de una sesión de expresión corporal

Se trabaja de forma progresiva realizando actividades en cada sesión que van cubriendo objetivos primarios necesarios abordar otros más complejos (Pérez, Calvo y García, 2012), de acuerdo a los objetivos que se quieren lograr, se inicia con las actividades de presentación que permiten al grupo conocerse, aprenderse los nombres de los compañeros y hacer contacto con la persona

que dirige la actividad y el grupo; las actividades de desinhibición, posibilitan al grupo soltarse, dejar la vergüenza y el prejuicio, reírse, divertirse y hacer cohesión de grupo, hay juegos de imitación, de escucha, inventiva y canciones; las actividades de contacto son ejercicios para entrar en contacto físico o en contacto comunicativo; las actividades de exploración e investigación: buscan y experimentan con el espacio, el tiempo, la intensidad, el propio cuerpo y el de los demás; las actividades de puesta en escena: son las propuestas donde existe un grupo de actores o ejecutantes y otro de espectadores, se proponen improvisaciones, pantomimas, dramas, cuentos motores; y las actividades de reflexión: muy importantes, donde los participantes comparten sus sensaciones, sus sentimientos, su sentido del ridículo, sus limitaciones.

La sesión de expresión corporal tiene cuatro fases (Pérez, Calvo y García, 2012); el primero, el calentamiento expresivo: incluye las actividades de presentación, desinhibición y contacto físico, permite desconectarse del exterior, introducirse de lleno en la sesión y conectar a nivel integral física, psicológica y emotivamente. La segunda parte, la creación: se crea y dentro de este apartado entran las actividades de investigación y exploración y puestas en escena; permite desarrollar las actividades principales, desarrollar técnicas como mimo, pantomima, clown, danzas colectivas, danzas tradicionales, bailes de salón, aerobio creativo, acrobacias, dramatización y otros. La tercera parte, la relajación o vuelta a la calma que posibilita volver a la cotidianidad, bajan del imaginario y vuelven a la realidad. Finalmente, la cuarta parte, la reflexión, parte clave de la expresión corporal, sirve para verbalizar los sentimientos que afloraron en la sesión, reflexionar sobre lo hecho, lo sentido, lo experimentado, para compartir o rectificar.

2.1.3. Ajuste de conducta

La conducta es una reacción general de un sujeto frente a diferentes situaciones, incluye cogniciones, reacciones psicofisiológicas y sentimientos que no se observan directamente, pero que bien definidos, pueden medirse mediante diversas estrategias de evaluación (Consuegra, 2004; Freixa, 2003).

A la vez, tomando en cuenta el proceso de desarrollo del niño, la conducta no es solo una respuesta al estímulo ambiental, es también la percepción selectiva y organización de sus experiencias en función de todos los acontecimientos y adaptaciones progresivas realizadas anteriormente (Rutter, 1985; citado por Burks, 2014). La conducta se estructura mediante repertorios adquiridos progresivamente por el niño desde el momento que nace, este proceso es acumulativo y jerárquico.

Asimismo, el ajuste de conducta, también llamado ajuste conductual o ajuste de comportamiento es un término utilizado en muchas investigaciones sobre la conducta de los niños cuando afrontan acontecimientos que pueden ser estresantes comparado con situaciones típicas o normativas (Quintero y Lee, 2010 y Petalas, Hastings, Nash, Lloyd y Dowey, 2009). El ajuste conductual es evaluado a través de un instrumento que mide la adaptación de las respuestas del niño ante circunstancias establecidas en su ambiente familiar y escolar (Hastings, 2003; Hastings, 2007 y Benson y Karlof, 2008).

Muchas de estas técnicas de recolección de datos se basan en la información que aportan los padres y/o profesores respecto a la conducta del niño, entre ellos se encuentran las escalas de apreciación (rating scales) y los inventarios de conducta o checklist (Burks, 2014); y el denominador común que tienen muchos de estos instrumentos es medir la frecuencia e intensidad en que estas respuestas son afectadas de manera positiva o negativa por los acontecimientos que vive el niño en su día a día (Ruiz y Tárraga, 2015) y que a su vez, por tratarse de conductas infantiles, sean sensibles al desarrollo, contemplen el área emocional, cognitivo y social y evalúen una amplia variedad de conductas específicas (Burks, 2014).

Entonces, el ajuste de conducta lo comprendo como una forma de adaptar nuestras respuestas a distintas situaciones que pueden ser positivas, como por ejemplo, al recibir una buena noticia, es probable sonreír y estar de buen humor durante el día; por el contrario, al responder ante una situación negativa como a un fracaso académico, una agresión verbal, pues la reacción más probable es sentir molestia, impotencia o tristeza. Cuando esa reacción sale de control y afecta la relación con las personas significativas como es la

familia, la escuela y los amigos; se estaría hablando de una conducta desajustada.

La conducta problemática infantil se caracteriza por haber una trasgresión manifiesta o encubierta al comportamiento adaptado. No siempre son detectadas explícitamente, sin embargo se tiene la seguridad de que existen a un nivel encubierto, lo que se le denomina conductas encubiertas (Skinner, 1987), pues no son observables ante los demás porque es lo que se piensa, imagina o razona a nivel privado, como pautas de pensamiento erróneo y contenidos cognitivos anómalos que pueden ser la base de muchos trastornos emocionales y de la conducta (Vallés, 1997).

Como se ha explicado en el párrafo anterior, este tipo de conducta puede ser la base de muchos trastornos de comportamiento, muchas veces es denominado de forma coloquial como “mal comportamiento” siendo este término muy genérico, es por eso necesario definirlo en varios aspectos como la sintomatología, si constituye o no un trastorno clínico y su frecuencia (Felix, 2007).

Por otro lado, la familia es un factor importante en la formación de la personalidad, en el desarrollo del sistema afectivo, la imagen sobre sí mismo y la autovaloración (Cabrera y Ochoa, 2010). En nuestro contexto latinoamericano, Ison (2004) estudió las características familiares de los niños con problemas de conducta, que siguiendo la vertiente de esta investigación, la vulnerabilidad social de las familias de estos niños, suele ser mayor, expresado en:

- Precariedad e informalidad en el empleo de los padres (desempleo, bajo nivel de ingresos, irregularidad salarial) que no permite satisfacer sus necesidades básicas.
- Bajo nivel de estudios que impiden acceder a mejores ofertas laborales.
- Elevado número de hijos viviendo condiciones precarias o de hacinamiento.
- Familias monoparentales, donde la madre suele liderar en el mantenimiento económico y la crianza.

- Hábitos de crianza se caracterizaron por presentar inconsistencias al mantener una pauta disciplinaria.
- Poco grado de conciencia por parte de los padres sobre las necesidades físicas y afectivas de sus hijos (aseo personal, vestimenta, alimentación y actividades lúdicas).
- Por último, los padres no suelen buscar apoyo social ni en la familia ni amigos ni vecinos.

Capítulo III: Método

3.1. Tipo de investigación

La presente investigación corresponde a un enfoque cuantitativo, de tipo experimental causal puesto que existe manipulación de variables. El diseño es pre-experimental de pre prueba y post prueba con un solo grupo (Hernández, Fernández y Baptista, 2006), porque considero que estoy realizando un estudio exploratorio, cuyos resultados deben observarse con precaución y servirán como primer acercamiento al problema de investigación.

G: O₁ X O₂

En donde:

G: Grupo único.

X: Programa de intervención

O: Medición a los sujetos del grupo

O₁: Medición pre o inicial del grupo único.

O₂: Medición pre o inicial del grupo único.

3.2. Ámbito temporal y espacial

La investigación se realizó en el año 2016, en el distrito de San Juan de Lurigancho, ubicado en la zona noreste de Lima Metropolitana. Los límites del distrito son por el norte, el distrito de Carabaylo, por el sur, el distrito de El Agustino y el distrito de Lima, por el este, la provincia de Huarochirí y el distrito de Lurigancho y por el oeste, el distrito del Rímac, el distrito de Independencia y el distrito de Comas.

La geografía del distrito es una gran quebrada que se articula a otras

ciudades a través del viaducto de la línea 1 del Metro de Lima, puentes vehiculares, puentes peatonales sobre el río Rímac y Huaycoloro además de vías que bordean el cerro de San Cristóbal y el túnel San Martín y Santa Rosa (Municipalidad de San Juan de Lurigancho, s.f.).

Es catalogado como el distrito más poblado del Perú y de Sudamérica, cuya población según el último censo del INEI en el año 2017 es de 1 038 495 habitantes y su densidad es de 7912,34 habitantes por kilómetro cuadrado, es decir, se trata de un distrito muy tugurizado.

La intervención fue hecha en el asentamiento humano José Carlos Mariátegui, fue uno de los tantos asentamientos que se han fundado en el proceso de migración en los años 80 debido a la violencia que se vivió en muchas zonas andinas por el terrorismo (LUM Centro de investigación, 2018). Esta ubicado en la parte alta del distrito, llamado también pampas altas.

3.3. Variables

3.3.1. Variable independiente: Programa de habilidades sociales y expresión corporal.

- ✓ Definición conceptual: programa diseñado como estrategia educativa de mejora del ajuste de conducta para ser utilizado en niños de 6 a 11 años.
- ✓ Definición operacional: el grupo experimental estará expuesto a un programa de intervención donde se enseñan estrategias para la interacción social (sonreír, saludar, cortesía, etc.), para hacer amigos, conversar y expresar sentimientos y emociones utilizando técnicas como la expresión corporal (teatro, danza, música, etc.) y las dinámicas de grupo (calentamiento, cohesión, exposición, reflexión, plenaria, dramatización, dialogo, trabajo en equipo).

Tabla 2

Contenido del programa Artes expresivas para la vida.

Módulos	Sesiones
Módulo 1: Emociones para entender	✓ Autoconocimiento y actividades de presentación y desinhibición.
	✓ Empatía y actividades de presentación y desinhibición.
	✓ Empatía y cuerpo y comunicación.
	✓ Manejo de emociones y cuerpo y comunicación 1
	✓ Manejo de emociones y cuerpo y comunicación 2
Módulo 2: Habilidades comunicativas	❖ Asertividad y cuentos y relatos 1
	❖ Asertividad y cuentos y relatos 2
	❖ Asertividad y cuentos y relatos 3
Módulo 3: Trabajo en equipo	➤ Resolución de problemas y conflictos y arte y creación 1
	➤ Resolución de problemas y conflictos y arte y creación 2
	➤ Toma de decisiones y poesía y movimiento 1
	➤ Toma de decisiones y poesía y movimiento 2

3.3.2. Variable dependiente: ajuste de conducta

- ✓ Definición conceptual: adaptación de un repertorio de respuestas aprendidas por el sujeto ante distintos acontecimientos.
- ✓ Definición operacional: categoría alcanzada en el perfil de comportamiento de la escala Burk's de observación de conducta para padres de niños de primaria.

3.3.3. Variable de control:

- ✓ Sexo
- ✓ Grupos de edad

3.4. Población y muestra

El muestreo es no probabilístico de naturaleza intencional, con criterios de inclusión y exclusión, la muestra en un primer momento estuvo conformada por 20 niños, sin embargo, debido a los criterios de exclusión (asistencia a las sesiones, participación de los padres en la evaluación, consentimiento

informado), finalmente quedó constituida por 10 niños de 6 a 11 años de edad. Los integrantes de este grupo cuentan con la autorización de sus padres para participar en el programa.

a) Criterios de inclusión

- Tener entre 6 a 11 años cumplidos.
- Cursar entre el primer al quinto grado del nivel primario.
- Participar en la fase de evaluación pre-test y post-test con los padres de familia o apoderados.
- Contar con la autorización firmada de los padres o apoderados del menor.
- Contar con un certificado de salud que acredite su aptitud para las actividades del programa, en caso de tener un participante con discapacidad.

b) Criterios de exclusión

- Niños menores de 6 años, o mayores de 11 años de edad.
- Niños que cursen sexto grado de educación primaria.
- Niños cuyos padres o apoderados no hayan participado en la evaluación pre test y post test.
- Niños que no cumplan con el 70% de asistencia al programa de intervención.
- No contar con un certificado de salud que acredite su aptitud para las actividades del programa, en caso de tener un participante con discapacidad.

3.4.1. Características de la muestra

Niños de 6 a 11 años que viven en una zona considerada vulnerable como es el Asentamiento Humano José Carlos Mariátegui (pampas altas) del distrito de San Juan de Lurigancho; estos alumnos se encuentran expuestos a los factores de riesgo como pobreza, hacinamiento, delincuencia, violencia y drogas dentro del hogar. Asimismo, fueron referidos por sus profesores como alumnos con problemas de conducta, ya sea de forma activa: hablar durante las clases distrayendo a sus demás compañeros, tocar o molestar a otro compañero, ignorar las ordenes de los profesores, insultar o poner

sobrenombres a sus compañeros, pegar o empujar a los demás, gritar a su interlocutor y moverse o levantarse de su asiento; y también manifestarlo de forma pasiva, como los niños que pasan inadvertidos en clase, conversan poco y no suelen participar en clases.

Asistir regularmente a la escuela y cursar entre primer y el quinto grado de nivel de educación básica regular primaria de la Institución Educativa Privada sin fines de lucro “El Niño Jesús”.

Tabla 3

Cantidad de niños participantes en el programa, según sexo

Sexo	F	%
Masculino	7	70,0
Femenino	3	30,0
Total	10	100,0

La cantidad de participantes que iniciaron y terminaron el programa sin interrupciones fueron 10, de los cuales 7 son varones y 3 son mujeres (ver tabla 1).

Tabla 4

Edades de los participantes

Edades	F	%
6 a 8 años	8	80,0
9 a 11 años	2	20,0
Total	10	100,0

En el programa participaron ocho niños cuyas edades se encuentran entre los 6 a 8 años, los restantes tienen entre 9 a 11 años (véase tabla 2).

3.5. Instrumentos

El instrumento empleado fue la *Escala de evaluación del comportamiento de Burk's* (BBRS, Ruiz, 2009; Burks, 2014), el cual resulta útil para medir la gravedad de los síntomas negativos de la conducta, identificar los patrones significativos y muy significativos del comportamiento alterado en los niños, discrimina los cambios de patrones de comportamiento a través del tiempo y es un punto de partida para profundizar en el diagnóstico y evaluación de las distintas áreas que evalúa como significativo o muy significativo. Asimismo, brinda una estimación del comportamiento de un escolar por un observador (en este caso, los padres), en 11 áreas a fin de identificar patrones inadecuados de ese comportamiento en el hogar.

- Excesivo sentimiento de culpa: se siente mal por sus errores, culpándose si las cosas no van bien, también le molesta la imperfección y la incertidumbre
- Ansiedad excesiva: preocupado y temeroso, fácil de enrojecerse, aparentando tensión y nerviosismo.
- Déficit de adaptación social: no tolera las normas para convivir adecuadamente con otros, comete desacato y falta de respeto a las normas, molestando agrediendo y fastidiando.
- Conducta hiperactiva: reacciona exageradamente a los estímulos sin control, se mueve mucho, se alborota y no está quieto.
- Negativismo: se muestra rebelde, no obedece, le dificulta ser disciplinado y poca interiorización de normas establecidas.
- Descontrol emotivo: manifiesta su estado emocional y dejar ver el grado en el que el niño maneja o expresa sus sentimientos.
- Poca fuerza del yo: conductas de menosprecio, no confía en sus capacidades.

- Dependencia excesiva: le cuesta ser autónomo, se deja llevar y se apega a los adultos para que le digan que hacer y le hagan las cosas.
- Atención pobre: analiza la calidad de la atención y si se distrae, hasta donde comete los errores.
- Problema cognitivo: dificultades para la comprensión, el recuerdo y el razonamiento, vocabulario precario y las respuestas que da son inapropiadas a la situación y su edad.
- Dificultad académica: es la forma en que maneja su tarea y las notas alcanzadas.

El resultado general de la escala se expresa a través del perfil de comportamiento y sus tres categorías: buen ajuste de conducta, conducta en riesgo y significativos problemas de conducta. Las 11 áreas de esta escala también tienen tres categorías: no significativo, significativo y muy significativo, los cuales indican la gravedad de determinada conducta.

Es una escala tipo *rating scale*, es decir, una escala de valoración con reporte de sistema Likert, el cual consiste en conjuntos de ítems con afirmaciones o juicios, ante los cuales los participantes externan su reacción eligiendo entre las cinco categorías de la escala a los cuales se le asigna un valor numérico (Hernández, Fernández y Baptista, 2006). Los puntajes están normados según cada perfil. No es un test propiamente dicho, por lo tanto, se hace la adaptación de los enunciados de cada ítem a la realidad peruana (Ruiz, comunicación personal, 20 de setiembre, 2017).

La aplicación puede ser colectiva como individual a los padres de familia de niños de primaria (6 a 11 años). La adaptación del instrumento en nuestro medio fue realizada por Ruiz en el 2009, en escolares de primaria de una institución educativa privada de Lima.

Las técnicas de recolección de datos aplicada en esta investigación fueron la observación participante, donde se participa de forma activa dentro de las actividades que se están observando, se recolectan no solo conductas externas, sino también datos comunicacionales (Grimaldo, 2009); y la

observación no participante, no se participa ni se interactúa con los sujetos observados (Hernández, Fernández y Baptista, 1991).

3.6. Procedimientos

Para la aplicación del programa y selección de la muestra se solicita el permiso a la institución educativa privada sin fines de lucro "El Niño Jesús", el cual es un centro subvencionado por un organismo no gubernamental alemán llamado El Buen Samaritano. Se programan las sesiones a realizar y se explica a la directiva la naturaleza del estudio.

Fueron un total de 20 niños quienes fueron referidos, a los cuales previamente se les aplicó una ficha de observación de conducta en clase durante 15 min; luego de hacer esas observaciones, se cita a todos los padres de los niños seleccionados a una reunión.

Se efectúa la evaluación pretest con los padres de familia de los participantes, asimismo, se les entrega una ficha de observación para la casa.

Posteriormente, se procesan los datos y se desarrollan las sesiones del programa durante 2 meses y medio.

En la mitad del programa, se realiza otra reunión con los padres de familia, comentando los avances de cada niño y reiterando el apoyo de cada padre para el aprendizaje de las sesiones.

Luego de aplicar la evaluación pos test con ayuda de los padres cuyos hijos lograron terminar el programa, se contrastan los resultados procesados con el programa PAWS Statistics 18. Tras el análisis de los resultados, la discusión y la obtención de conclusiones, el informe de investigación es terminado.

3.7. Análisis de datos

Para el análisis de datos, se utiliza el programa SPSS 21 para ordenar los datos mediante análisis de frecuencia simple y el programa Excel para la elaboración de gráficos de barras.

3.8. Programa Artes expresivas para la vida

En este apartado, describo el programa que se ha elaborado luego de un trabajo de investigación con los padres de familia y la escuela, y la aplicación de la escala de conducta de los niños para conocer las debilidades que presentan. Finalizada la elaboración del programa se pasa a la intervención y luego a la observación de los efectos del programa Artes expresivas para la vida en niños y niñas de 6 a 11 años.

a) Diagnóstico situacional

Durante el mes de setiembre del 2016, he realizado las coordinaciones para implementar el programa con la directora de la institución educativa sin fines de lucro “El Niño Jesús”. Asimismo, de acuerdo a los criterios de inclusión de la investigación, el presupuesto y la capacidad de poder manejar solamente un grupo durante las sesiones (no se pudo trabajar con el total de la población escolar), se acordó seleccionar a los alumnos que según el criterio de las profesoras del plantel, necesiten de este programa. Los niños designados por las maestras presentan estas características: no prestan atención en clase, se mueven de sus asientos, juegan en el salón, fastidian a otros compañeros, mientras que por otro lado también designaron a niños que no participan en clase, que son reservados y pasivos.

Fueron un total de 20 niños quienes fueron referidos, a los cuales previamente se les hizo una observación de conducta en clase durante 15 min; luego de hacer esas observaciones, se cita a todos los padres de los niños seleccionados a una reunión.

El día 7 de octubre, los padres y madres de los niños designados acudieron a la reunión, de los cuales asistieron solamente los padres de 15 niños. En este encuentro, se conversó sobre el programa y las dificultades que presentan sus hijos, aplicando técnicas como árbol de problemas, se les enseñó a aplicar la ficha de observación conductual en casa y se empleó la escala de comportamiento de niños para padres como parte de la evaluación pre-test.

Se identificó como problema central los problemas de conducta que afectan las relaciones con la familia y la escuela. Las posibles causas de este problema serían los problemas familiares: paternidad poco activa: suelen ser las madres

quienes ocupan mayor tiempo de la labor, asimismo el castigo físico que reciben los niños; los padres permisivos que suelen excusar el mal comportamiento de sus hijos; y los modelos negativos en el barrio que por ser un lugar muy vulnerable hay jóvenes con conductas delictivas en la localidad, además que los niños permanecen mucho tiempo en la calle con poca supervisión adulta.

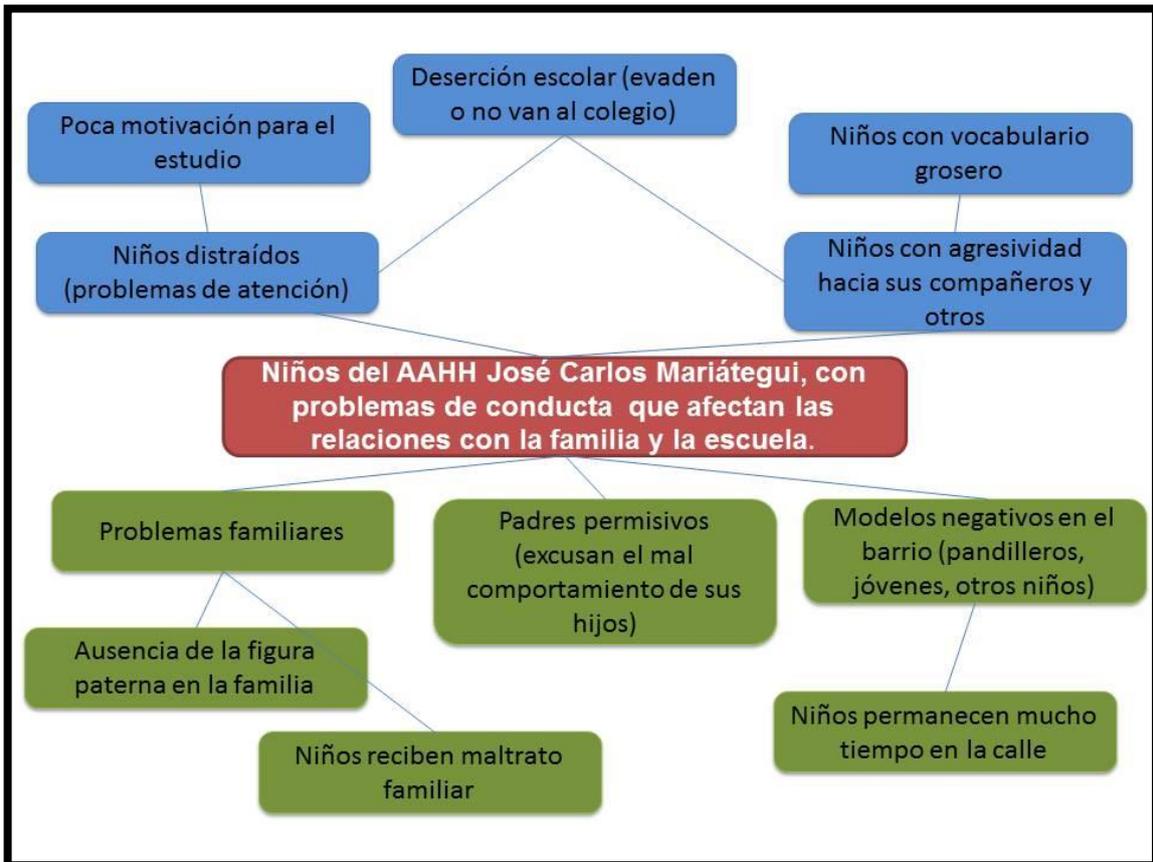


Figura 1. Árbol de problemas elaborado en colaboración con los padres de familia de los niños seleccionados.

b) Diseño del programa

Objetivos del programa

Objetivo General:

Los niños del Asentamiento humano José Carlos Mariátegui (pampas altas) desarrollarán conductas socialmente habilidosas para lograr una relación positiva con la familia y la escuela.

Objetivos Específicos:

- Los niños desarrollarán autoconocimiento, reconocerán sus emociones y tratarán de manejarlos.
- Los niños se comunicarán con sus semejantes de forma asertiva.
- Los niños aprenderán a manifestar su opinión sin temor, tomar decisiones y solucionar algunos problemas con la supervisión y/o aprobación de sus padres.

Cada uno de los objetivos específicos, obedece a los tres módulos planteados de desarrollo planteados en el presente programa.

- ✓ Módulo 1: emociones para entender
- ✓ Módulo 2: habilidades comunicativas
- ✓ Módulo 3: trabajo en equipo

Beneficiarios (participantes):

- ✓ Directos: El proyecto está dirigido a niños y niñas de 6 a 11 años del Asentamiento humano José Carlos Mariátegui (pampas altas) del distrito de San Juan de Lurigancho.
- ✓ Indirectos: Son beneficiarios indirectos las familias de los niños participantes del programa.

c) Programación

Este programa integra sesiones de habilidades sociales, dando énfasis en la empatía, asertividad, manejo de emociones y toma de decisiones; juntamente con sesiones de expresión corporal que complementan el trabajo realizado previamente. Cada sesión tiene un producto (trabajo en equipo o individual), una ficha de evaluación al finalizar cada sesión y una tarea domiciliaria.

El programa estuvo dirigido a niños de 6 a 11 años de la institución educativa particular sin fines de lucro “El Niño Jesús” de San Juan de Lurigancho. El programa se aplicó en una frecuencia de dos veces por semana durante 2 meses y medio.

Se pidió como requisito el aprendizaje previo de lenguaje comprensivo y expresivo, asimismo atención, imitación y seguimiento de instrucciones.

El programa tiene tres módulos, el primer módulo tiene cinco sesiones; el segundo, tres sesiones y el tercero, cuatro sesiones.

La aplicación de este programa tiene como objetivo general desarrollar conductas socialmente habilidosas en los niños para lograr una relación positiva con la familia y la escuela.

Asimismo, se realiza tres reuniones con los padres de familia, en la primera se explica la dinámica del programa y brindan la autorización para que su hijo participe y la evaluación de entrada, en la segunda reunión, se realiza a mitad del programa, para informar los logros de los niños y la tercera reunión, para entregar a los padres, el trabajo de sus niños realizado a lo largo de las sesiones, y realizar la evaluación de salida.

El programa tuvo una duración de dos meses y medio, comprendió 12 sesiones distribuidas en tres módulos, llevados de la siguiente manera:

Módulo 1 Emociones para entender

- ❖ Sesión 1: se realizó el 14 de octubre y se inició con una dinámica de inducción, se trabajó el autoconocimiento y la aceptación de las debilidades desarrollando preguntas de reflexión personal de cada participante. Las actividades se complementaron con una sesión de expresión corporal donde se trabajó la desinhibición a través de actividades que comprenden bailes y búsquedas de interacción entre dos personas.
- ❖ Sesión 2: se realizó el 16 de octubre, incluye la enseñanza del reconocimiento de las emociones y sentimientos de otros y el respeto a las opiniones de los demás que pueden ser distintas. Se complementó con la sesión de expresión corporal: dinámicas de preparación previa para la desinhibición, jugaron a las esculturas humanas (uno manipula el cuerpo del otro) y a los bailes libres.

- ❖ Sesión 3: realizada el día 21 de octubre, nuevamente se trabaja el reconocimiento de las emociones a través del lenguaje corporal (expresiones faciales y del cuerpo), se utilizan dibujos y dramatizaciones de situaciones para tomar el lugar de la otra persona. Complementariamente, las dinámicas de expresión corporal consistieron en valorar los mensajes no verbales a través de la observación, y la comunicación a través de masajes mutuos de distintas formas (caricia, golpe suave, palpando y presionando).
- ❖ Sesión 4: se realizó el 23 de octubre, incluyó la identificación de emociones a través de fotos de rostros, reconocimiento de situaciones y la representación de los niños. Nuevamente se complementó con la sesión de expresión corporal dando énfasis en la observación del lenguaje no verbal: aprender a comunicarse por medio de miradas.
- ❖ Sesión 5: realizado el día 28 de octubre, se concluye el módulo con la enseñanza en el manejo de emociones, compartieron sus experiencias sobre las veces que perdieron el control (enojo, rabia) y se enseñó técnicas para poder controlarlo. La sesión de expresión corporal se trabajó nuevamente el cuerpo y la comunicación a través de la creación de personajes y disfraces y juegos sobre el espacio personal.

Módulo 2 Habilidades comunicativas

- ❖ Sesión 6: realizado el día 4 de noviembre, se trabaja el uso de la palabra “No” y las formas de cómo utilizarlas. Asimismo, las formas de comunicación asertiva, pasiva y agresiva a través de dramatizaciones. La sesión de expresión corporal, se hizo un entrenamiento de expresiones faciales y verbales (sonidos caóticos y reales) para una futura puesta en escena.
- ❖ Sesión 7: se realizó el día 11 de noviembre, en esa sesión se enseñó distintas formas de decir “no” a través del ensayo conductual. En la sesión de expresión corporal, se realizaron dinámicas teatrales.
- ❖ Sesión 8: realizado el día 24 de noviembre, se entrenan respuestas asertivas (ensayo conductual) ante situaciones reales del pasado en que los niños reaccionaron de forma pasiva o agresiva. En la sesión de

expresión corporal, se vivenció el trabajo expresivo a través de técnicas teatrales como un entrenamiento para la puesta en escena de la siguiente sesión.

Módulo 3 Trabajo en equipo

- ❖ Sesión 9: realizado el día 25 de noviembre, se enseñan técnicas para resolver los conflictos como el calmarse y arbitrar, hablamos y reflexionamos sobre los enemigos, el odio y su relación con la ira. Se complementa la sesión con actividades de improvisación corporal a través de la música y la observación de pinturas destacadas de la historia de arte.
- ❖ Sesión 10: realizado el día 27 de noviembre, se trabajó la resolución de conflictos enseñando técnicas para controlar el enojo, asimismo se brindó un espacio para expresar las cosas que les molesta a cada uno. La sesión de expresión corporal complemento la sesión con actividades de improvisación corporal a través de la música, la observación de pinturas abstractas y la producción de dibujos abstractos.
- ❖ Sesión 11: se realizó el día 2 de diciembre, en esta sesión los niños aprenden los seis pasos para tomar decisiones, asimismo diferencian las decisiones fáciles de las decisiones difíciles a través de trabajos en grupos.
- ❖ Sesión 12: la última sesión del programa se realizó el día 4 de diciembre, se abordó la segunda parte de la toma de decisiones, los niños aprendieron sobre la presión de grupo a través de una situación simulada, asimismo resuelven casos donde deben tomar las decisiones adecuadas.

Capítulo IV: Resultados

En este capítulo se presentan los resultados obtenidos en relación a los cambios en el comportamiento de los niños y sus componentes, luego de la aplicación del programa de habilidades sociales y expresión corporal. Los resultados fueron obtenidos con la resolución de la escala de comportamiento de Burks.

Perfiles del comportamiento y sus componentes antes y después del programa

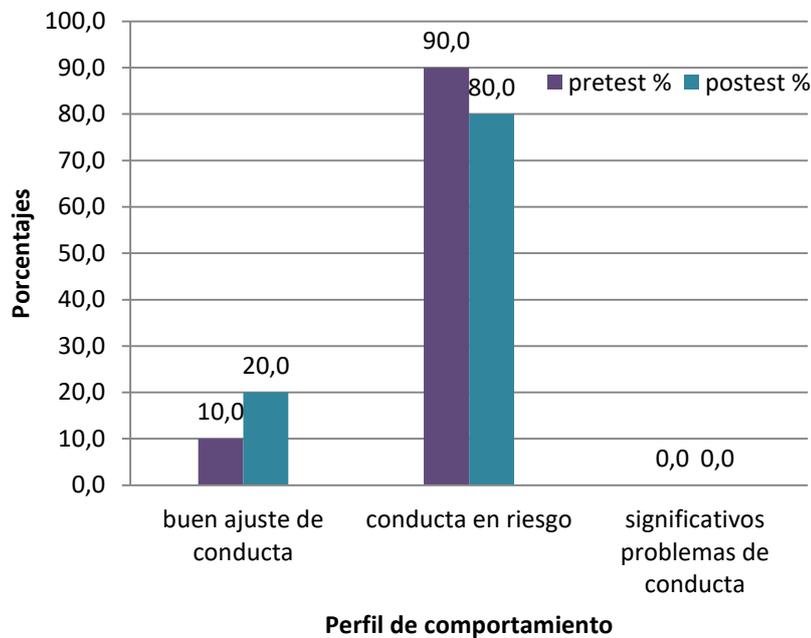


Figura 2. Perfil del comportamiento antes y después del programa.

Antes de la intervención, como se observa en la figura 2, 90% de los participantes presentan conducta de riesgo y el 10%, buen ajuste de conducta. Luego del programa, el nivel de buen ajuste de conducta aumenta a 20%.

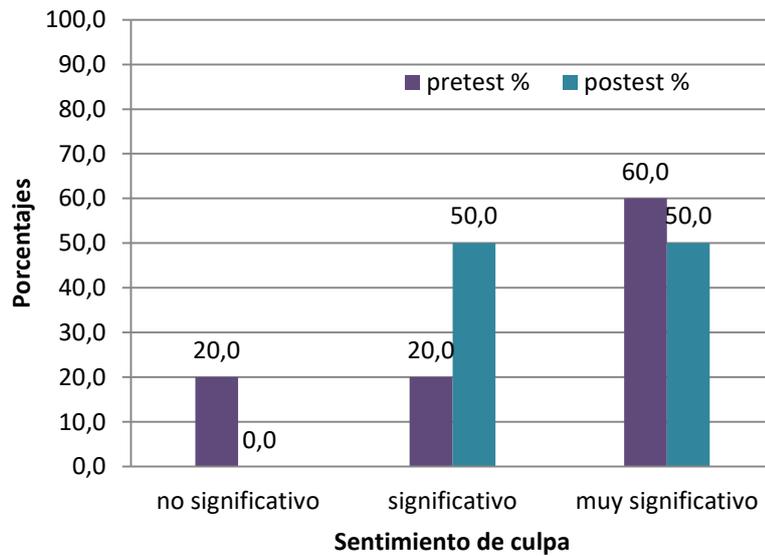


Figura 3. Sentimiento de culpa en los participantes antes y después del programa

En la figura 3, se observan seis casos de niños con problemas muy significativos de sentimiento de culpa (equivalente un 60% del total de participantes), asimismo 20% de niños con problemas significativos y 20% de casos no significativos.

Después del programa, aumentaron la cantidad de niños con problemas significativos en los sentimientos de culpa (del 20% al 50% luego del programa); se puede observar también, que luego de la intervención, no hay niños con problemas no significativos y disminuye a cinco los que tienen problemas muy significativos.

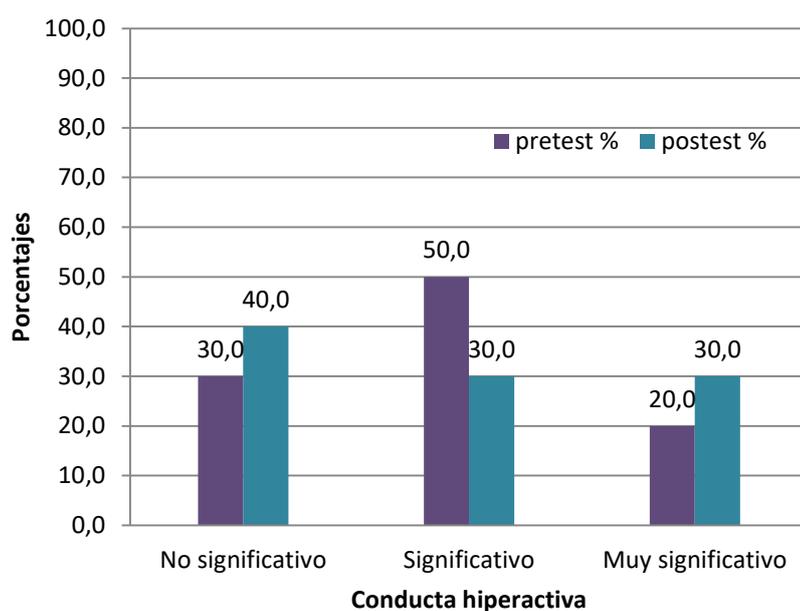


Figura 4. Conducta hiperactiva en los participantes antes y después del programa.

La conducta hiperactiva en los participantes se manifiesta de forma no significativo en un 30% (3 casos), asimismo la mitad de los participantes lo presentan de forma significativa (50% o 5 casos en el programa) y un 20% de forma muy significativa (2 casos). Después de la intervención, la cantidad de niños con niveles significativos de conducta hiperactiva han disminuido a un 30% (de 5 a 3 casos); asimismo aumentaron a 4 la cantidad de casos no significativos (40%) y aumentaron también a 30% los casos muy significativos (véase figura 4).

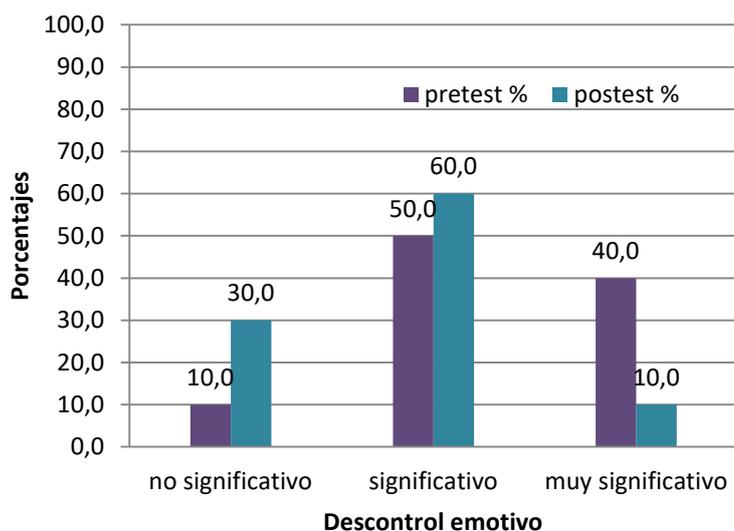


Figura 5. Descontrol emotivo en los participantes antes y después del programa.

Se observa en la figura 5, que el 50% de los participantes presentó descontrol emotivo significativo, seguido de un 40% con descontrol emotivo muy significativo y solo un 10% lo tiene a un nivel no significativo. Luego de la intervención (figura 5), disminuyeron los casos de niños con niveles muy significativos de descontrol emotivo a un 10% (de 4 participantes antes, a 1 participante después del programa); por otro lado aumentaron la cantidad de niños que no presentan problemas significativos a un 30% (de 1 a 3 casos), asimismo aumento de 50 a 60% los casos con problemas significativos (de 5 a 6 casos, después del programa).

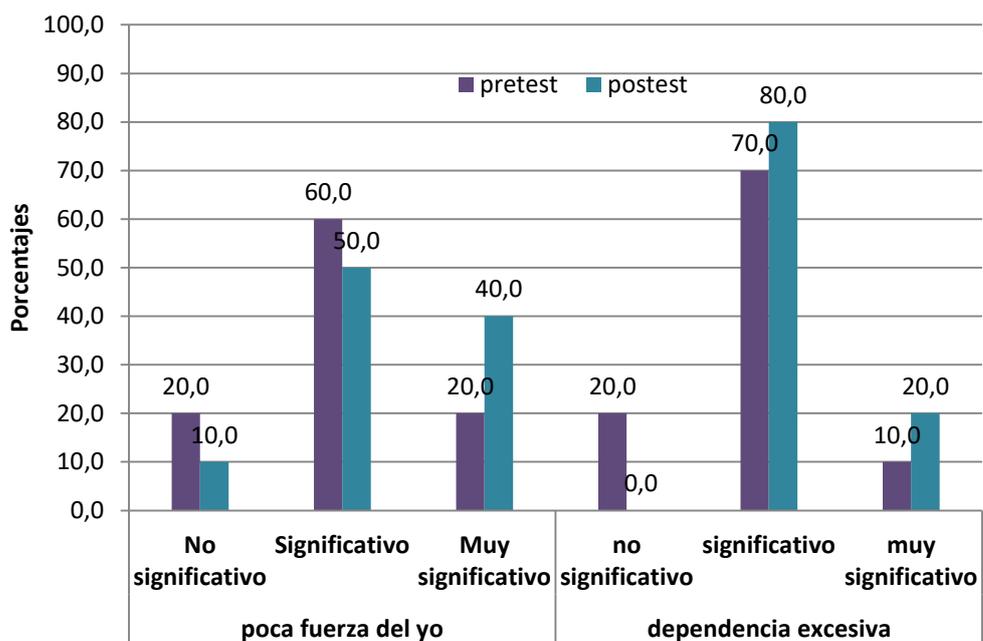


Figura 6. Poca fuerza del yo y dependencia excesiva en los participantes antes y después del programa.

Un 60% de los participantes tienen niveles significativos de poca fuerza del yo, un 20% tiene problemas no significativos y esa misma cifra se repite en los participantes con niveles muy significativos. Después de la intervención, como se observa en la figura 6, se duplicaron las cifras (20% participantes antes al 40% de participantes después del programa) de niños que presentan problemas muy significativos en cuanto a la poca fuerza del yo; por otro lado, disminuyeron los casos no significativos de un 20 a un 10% (de 2 a 1 caso) y los significativos de un 60 a 50% (de 6 a 5 casos).

El 70% de los niños participantes tiene dependencia excesiva significativa, seguido de un 20% que presentan dependencia no significativa y un 10% que lo tiene de forma muy significativa. Después del programa, aumentan a una cifra la cantidad de niños con niveles significativo (80%) y muy significativos (20%) de dependencia excesiva. Mientras que los casos no significativos se redujeron a cero (figura 6).

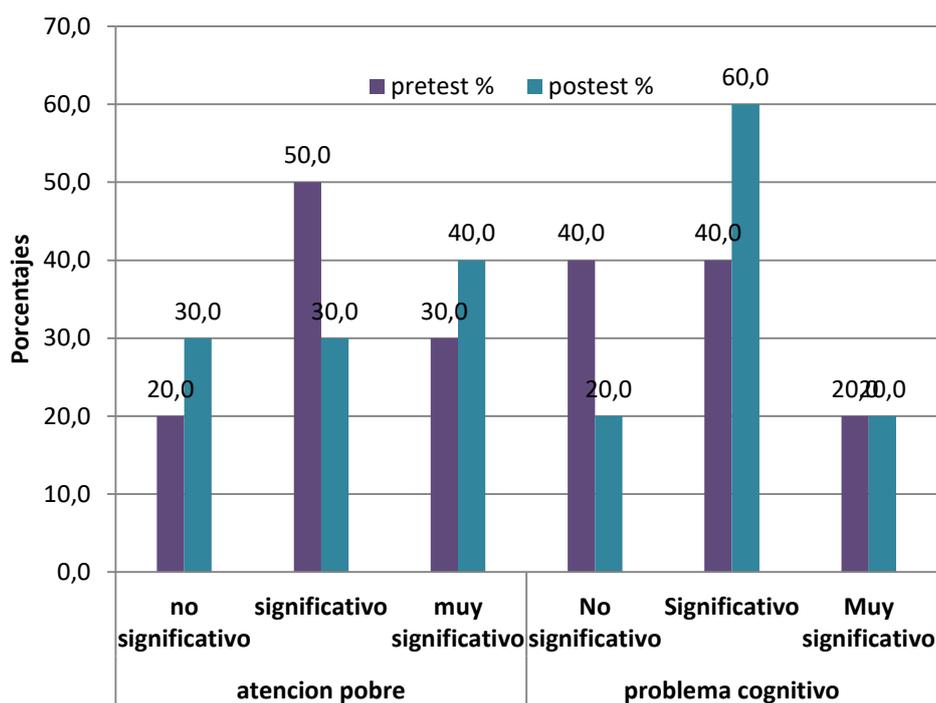


Figura 7. Atención pobre y problema cognitivo participantes antes y después del programa.

Antes de la intervención (figura 7), un 20% tiene atención pobre no significativa, un 50% atención pobre significativa y un 30% atención pobre muy significativa. Después del programa se redujeron la cantidad de niños con problemas significativos de atención de un 50 a un 30%; asimismo aumento a una cifra la cantidad de niños que no presentan problemas de atención (de un 20 a 30% de los casos) y también aumento la cantidad de niños con problemas muy significativos de atención pobre, de un 30 a un 40% (de 3 a 4 casos, después del programa).

En la figura 7 se muestra a un 40% de los niños con problemas cognitivos no significativos, la misma cifra se presentan los niños con problemas cognitivos significativos y un 20% presenta problemas cognitivos muy significativos. Después del programa, las cifras de participantes con problemas cognitivos significativos han aumentado hasta un 60% (antes del programa, 4 participantes; después del programa, 6 participantes), mientras los otros niveles se redujeron hasta quedar en un 20%.

Perfiles del comportamiento y sus componentes según género, antes y después del programa

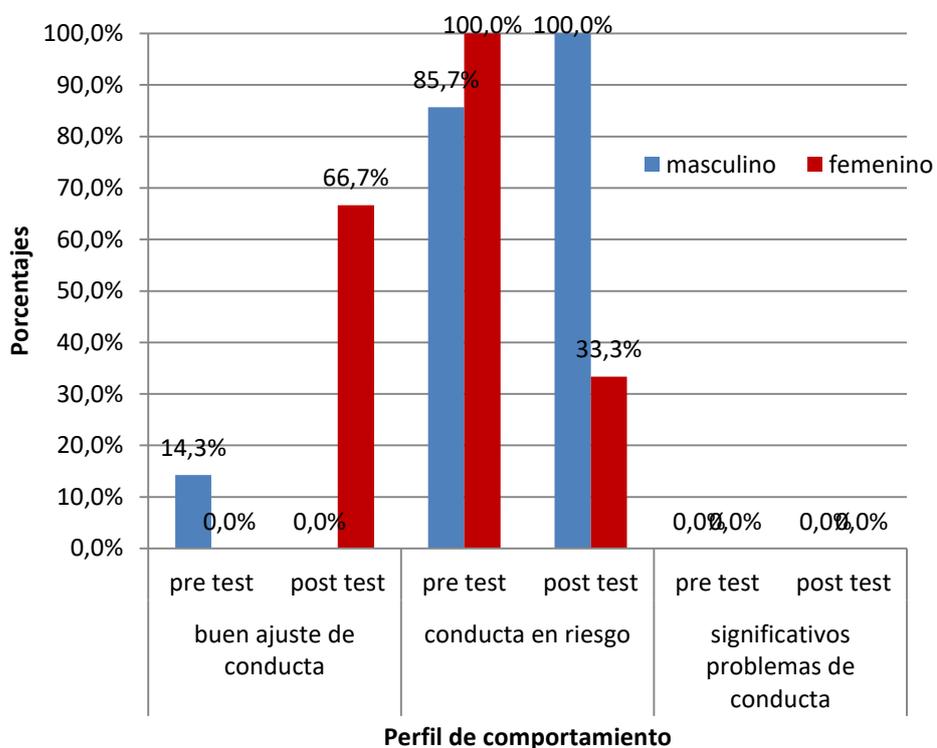


Figura 8. Perfil del comportamiento de los participantes, según género, antes y después del programa.

Los resultados de la figura 8 muestran que solo el 14.3% de los participantes de sexo masculino presenta buen ajuste de conducta, el resto de los varones tiene conducta en riesgo (85.7%), al igual que la totalidad de participantes mujeres (tres casos). Luego del programa hay un aumento en los casos de buen ajuste de conducta en participantes de sexo femenino (de cero a dos casos), asimismo hay una disminución de la conducta en riesgo en el mismo grupo. En el caso de los varones, aumentó a siete los casos de conducta en riesgo.

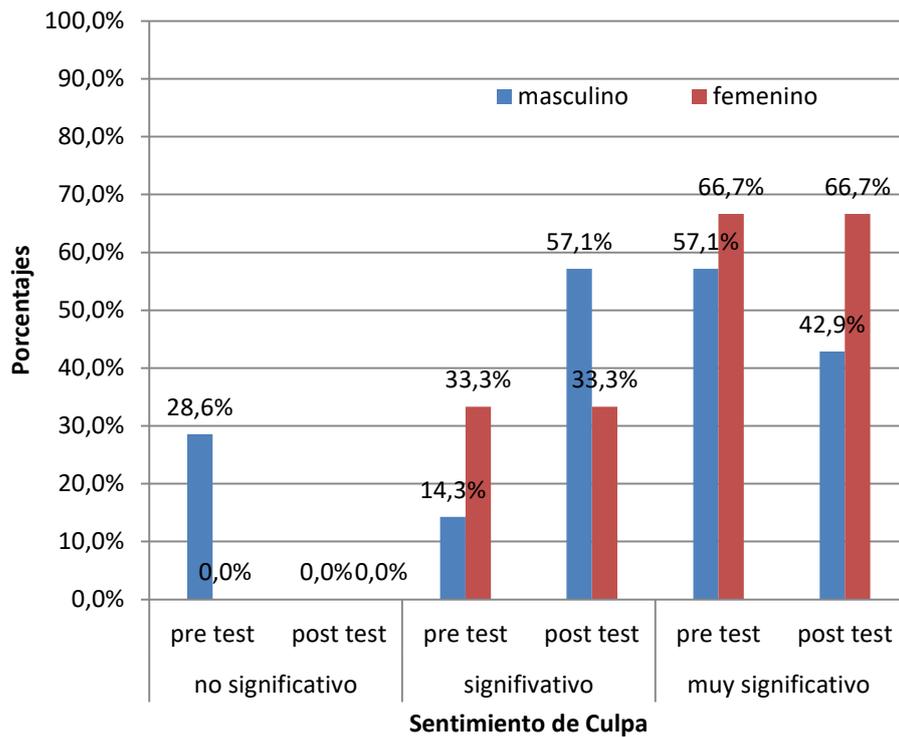


Figura 9. Sentimiento de culpa en los participantes, según género.

Antes del programa, de los participantes masculinos un 28.6% (dos participantes) tienen un grado no significativo de sentimiento de culpa, el 14.3% (equivalente a un participante) tiene un grado significativo de sentimiento de culpa y un 57.1% (cuatro participantes) tienen un grado muy significativo de sentimiento de culpa. En el caso de las participantes mujeres, un 33.3% (equivalente a una participante) tiene un grado significativo y el 66.7%. Se muestran cambios en el sentimiento de culpa después del programa en el grupo masculino: disminución a cero en los casos no significativos, aumento de casos significativos (de 14.3% a 57.1% de los casos), y disminución de casos no significativos. No hubo cambios en las participantes del sexo femenino, según se muestra en la figura 9.

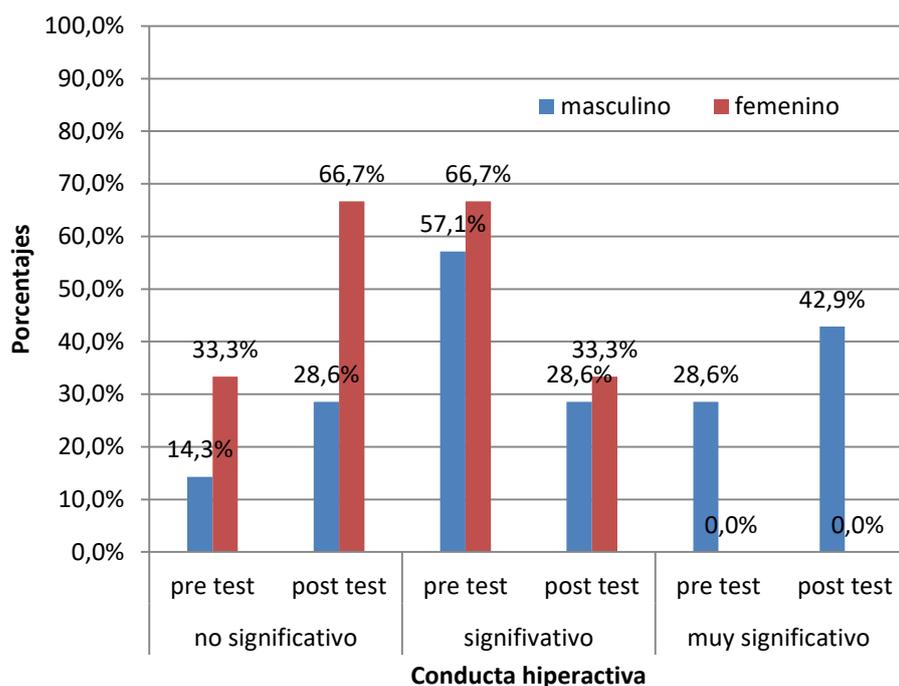


Figura 10. Conducta hiperactiva en los participantes, según género.

En cuanto a la conducta hiperactiva, los participantes varones lo presentan de forma muy significativa en un 28.6% (dos casos), de forma significativa en un 57.1% (cuatro casos) y no significativa en un 14.3% (un caso); en las participantes mujeres un 66.7% (dos casos) lo presentan de forma significativa y un 33.3% (un caso) lo presenta de forma no significativa. Se observan cambios en la conducta hiperactiva después del programa, como se muestra en el aumento de los casos no significativos en ambos grupos: de 14.3% a 28.6% en varones y de 33.3% a 66.7% en mujeres; por otro lado, disminuyeron los casos significativos en ambos grupos: de 57.1% a 28.6% en varones; y de 66.7% a 33.3% en mujeres), también se observa un aumento de casos muy significativos en los varones (véase figura 10).

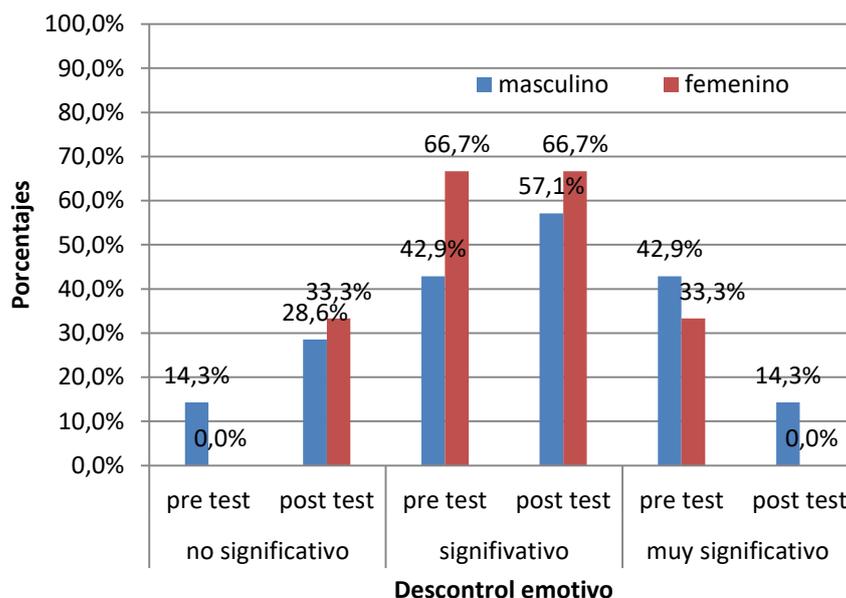


Figura 11. Descontrol emotivo en los participantes, según género

En la figura 11, el descontrol emotivo se muestra en el grupo masculino en un 14.3% (un caso) de forma no significativa, 42.9% (tres casos) de forma significativa y 42.9% (tres casos) de forma muy significativa; en el grupo femenino un 66.7% (dos casos) lo presenta de forma significativa y un 33.3% descontrol emotivo muy significativo. Surgieron cambios luego del programa, aumentan los casos no significativos en ambos sexos: de 14.3% a 28.6% en varones y de cero a 33.3% en mujeres; los casos significativos aumentaron también en los varones (de 42.9% a 57.1%) y se mantienen igual en las mujeres y por último, disminuyen los casos muy significativos de descontrol emotivo en ambos grupos: de 42.9% a 14.3% en varones y de 33.3% a cero en las participantes de sexo femenino.

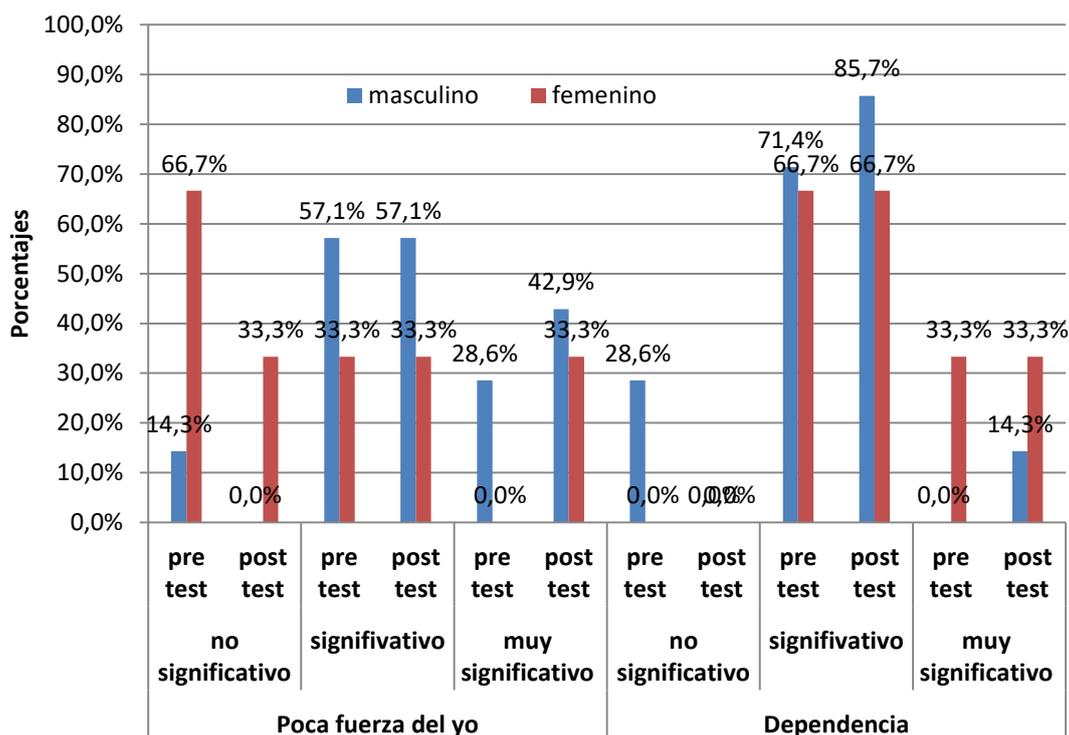


Figura 12. Poca fuerza del yo y dependencia en los participantes, según género.

El factor poca fuerza del yo se manifiesta en los participantes varones de forma no significativa con un 14.3% (un caso), significativa en un 57.1% (cuatro casos) y muy significativa con 28.6% (dos casos). Posterior al programa hay modificaciones en algunas cifras: disminución de los casos no significativos: de 14.3% a cero en los participantes varones y de 66.7% a 33.3% en mujeres; y un aumento en los casos muy significativos en ambos grupos comparativos: de 28.6% a 42.9% en varones y de cero a 33.3% en las mujeres (ver figura 12).

Anterior al programa, los participantes varones manifiestan una conducta dependiente no significativa un 28.6% (dos casos) y significativa el 71.4% (cinco casos); las participantes mujeres presentan un 66.7% (dos casos) de forma significativa y el 33.3% (un caso) muy significativo. Posterior al programa, se muestra en la figura 12, una disminución a cero en los casos no significativos de la conducta dependiente en los participantes masculinos, por el contrario, aumentan los casos significativos (de 71.4% a 85.7%) y muy

significativos en el mismo grupo (de cero a 14.3%); no hay modificaciones en el grupo femenino.

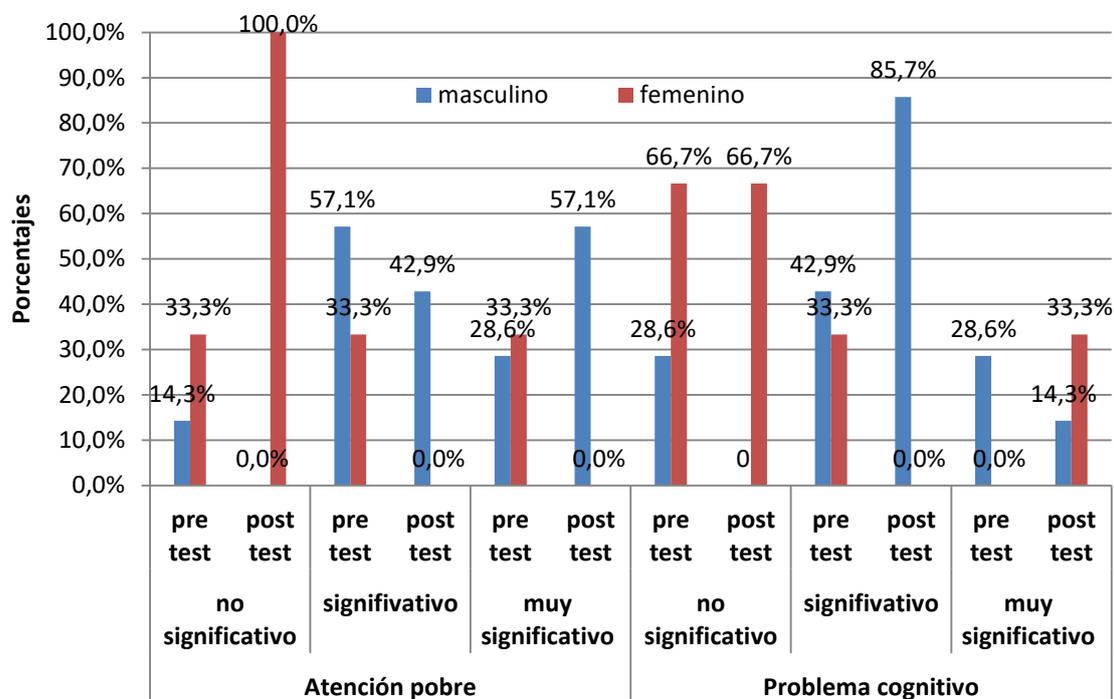


Figura 13. Atención pobre y problema cognitivo en los participantes, según género.

Antes del programa (ver figura 13), la atención pobre en los participantes varones se expresa con un 14.3% (un participante) no significativa, 57.1% (cuatro participantes) en nivel significativo y el 28.6% (dos casos) muy significativo; en las participantes femeninas, hay un 33.3% (un participante) en cada nivel. Concluido el programa, los casos no significativos de atención pobre muestran un aumento en los participantes de sexo femenino (de 33.3% a 100% sujetos), quedándose los demás niveles en cero; lo contrario ocurrió con los varones cuyos casos no significativos se redujeron a cero. Sin embargo, se observa una leve reducción en los casos significativos en ambos sexos (de 57.1% a 42.9% en varones y de 33.3% a cero por ciento en mujeres) y un aumento de participantes varones en los casos muy significativos: de 28.6% a 57.1%.

Anterior a la intervención, en el caso de los problemas cognitivos, el 28.6% (dos participantes) de los varones lo presenta de modo no significativo,

el 42.9% (tres participantes), significativo y el 28.6% (dos participantes) muy significativo; en el caso de las mujeres, el 66.7% (dos casos) es no significativo y el 33.3% (un caso) es significativo. Los casos de sujetos varones con problemas cognitivos no significativos han disminuido a cero luego del programa, mientras que las cifras se mantienen en el caso de las mujeres. Por otro lado, aumentó la cantidad de varones con problemas cognitivos significativos (de 42.9% a 85.7%) y sucedió lo contrario con las mujeres: se redujo a cero. Los casos muy significativos en los varones se han reducido de 28.6% a 14.3% luego de la intervención, y en las mujeres, aumento de cero a 33.3% como se verifica en la figura 13.

Perfiles del comportamiento y sus componentes según edades, antes y después del programa

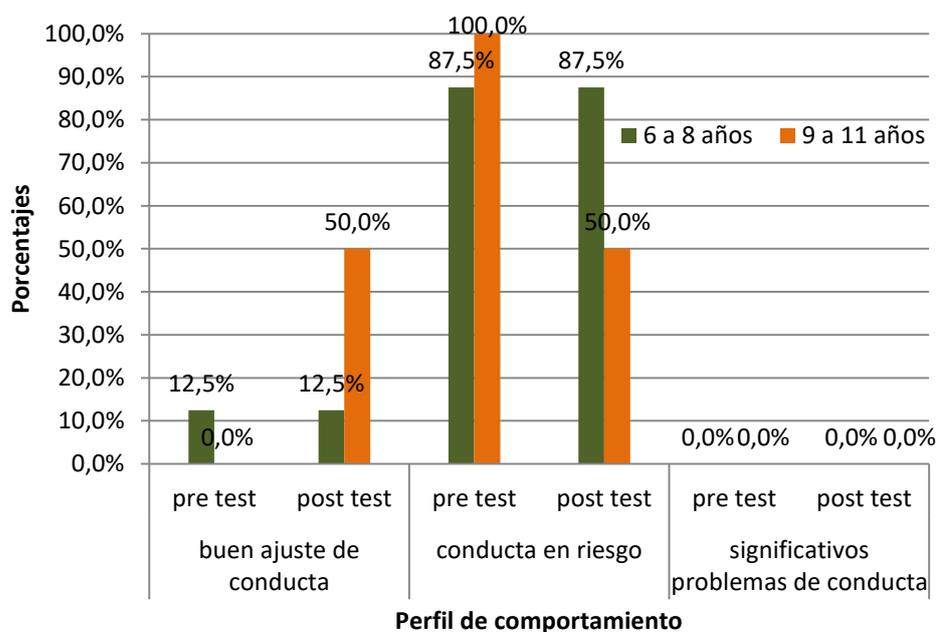


Figura 14. Perfil de comportamiento en los participantes, según edades

Un 87.5% (siete participantes) de los niños de 6 a 8 años presenta conducta en riesgo, mientras el resto de ese grupo (12.3%, un participante) tiene buen ajuste de conducta; el total de niños de 9 a 11 años que participaron en el programa tiene conducta en riesgo. Los perfiles de comportamiento no han sufrido ninguna modificación después del programa en los participantes de

6 a 8 años de edad; en el grupo de 9 a 11 años, luego del programa solo un participante (50%) presenta buen ajuste de conducta y se redujo a un 50% (un solo caso) la conducta en riesgo (ver figura 14).

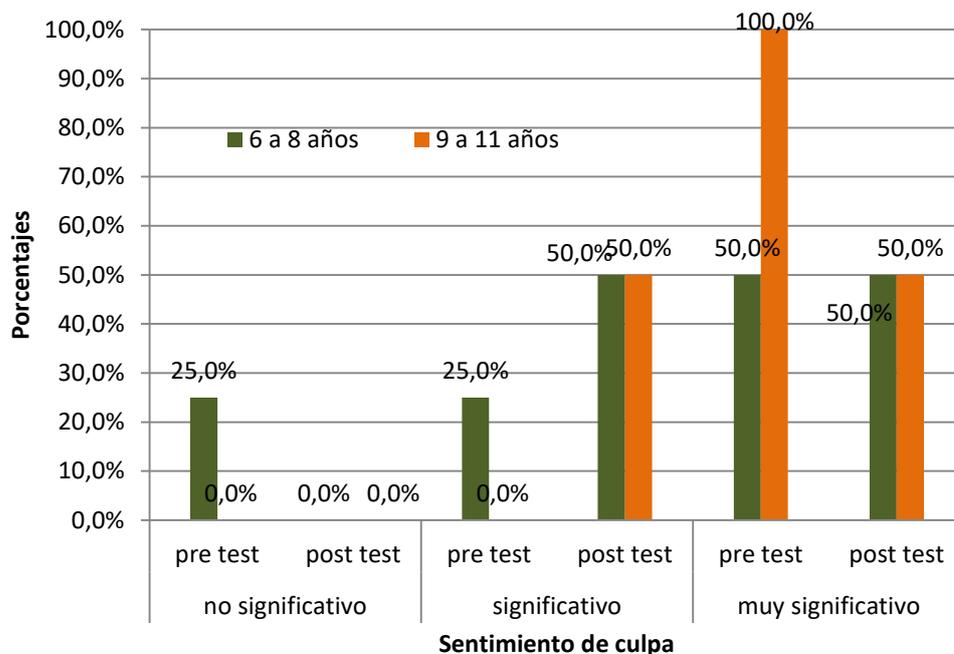


Figura 15. Sentimiento de culpa en los participantes, según edades.

En la figura 15 se observa que la mitad (50%) de los niños de 6 a 8 años tienen sentimiento de culpa muy significativo, la cuarta parte (25%) lo tiene de forma significativa y la fracción restante, no significativa; asimismo mientras que el total de niños de 9 a 11 años tiene sentimiento de culpa muy significativo. Los participantes con sentimiento de culpa no significativos de 6 a 8 años, disminuyen a cero después del programa, asimismo no hay casos en niños de 9 a 11 años. Los casos que presentan sentimiento de culpa significativo aumentan en ambos grupos: de 25% a 50% en niños de 6 a 8 años y de cero a 50% (un caso) en los de 9 a 11 años; por otro lado, no hay cambios en la cantidad de niños de 6 a 8 años con sentimientos de culpa muy significativos después del programa, sin embargo en los niños de 9 a 11 años se reduce a 50% (un solo caso).

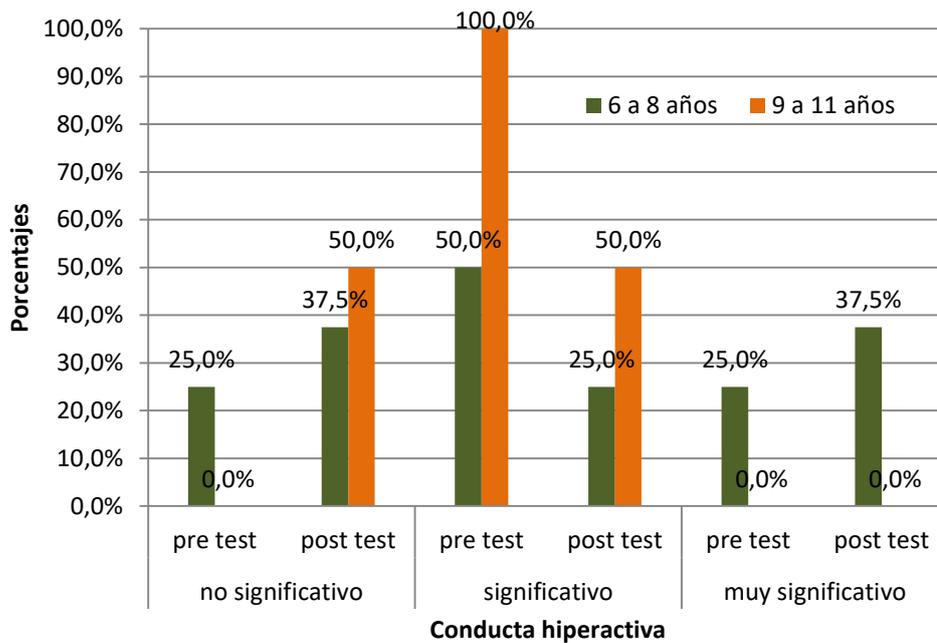


Figura 16. Conducta hiperactiva en los participantes, según edades.

De los niños de 6 a 8 años, el 50% (cuatro casos) muestra conducta hiperactiva significativa, el 25% (dos casos), conducta hiperactiva muy significativa y el otro 25%, conducta no significativa; por otro lado, la totalidad de los participantes de 9 a 11 años, tiene conducta hiperactiva significativa. Luego del programa: aumentaron los casos no significativos en ambos grupos de edad: de 25% a 37.5% (dos a tres casos) en los niños de 6 a años y, de cero al 50% (un caso) en niños de 9 a 11 años; se redujeron los casos significativos también en ambos grupos: de 50% a 25% (cuatro a dos casos) en niños de 6 a 8 años y, hasta el 50% (de dos a un caso) en niños de 9 a 11 años; y por último, aumentan de 25% a 50% los casos muy significativos en los niños de 6 a 8 años (ver figura 16).

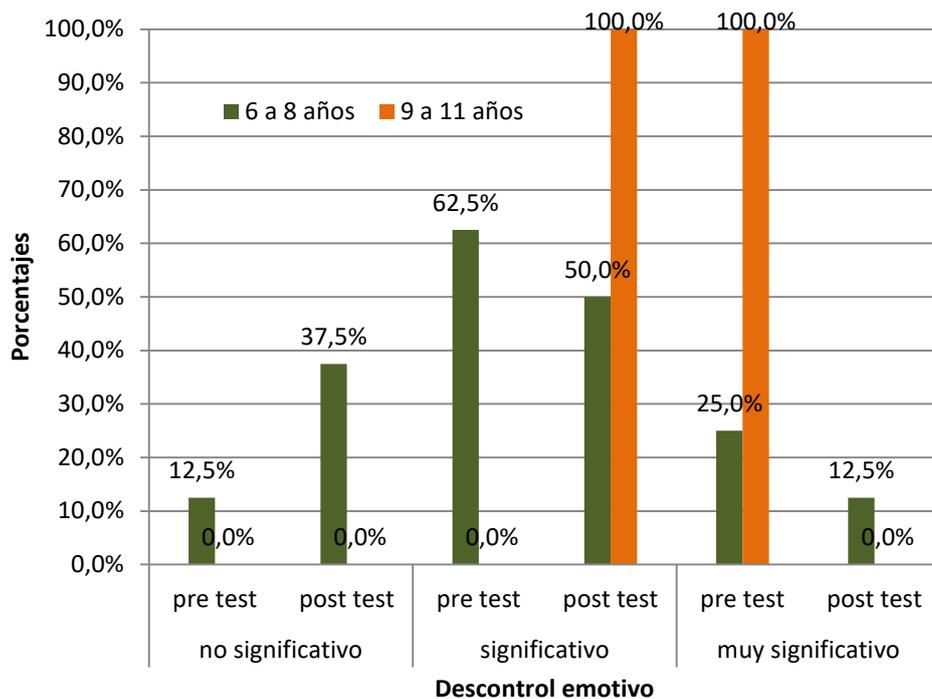


Figura 17. Descontrol emotivo en los participantes, según edades.

En la figura 17, se muestra que el 12.5% (un caso) de los niños de 6 a 8 años, tiene descontrol emotivo no significativo, el 62.5% (cinco casos), descontrol significativo y el 25% (dos casos), descontrol emotivo muy significativo; el total de niños de 9 a 11 años, presenta descontrol emotivo muy significativo. Luego del programa aumentaron los casos no significativos de descontrol emotivo a 37.5% en los niños de 6 a 8 años, los casos significativos disminuyen 62.5% a 50% en ese mismo rango de edad. Por otro lado aumentan al 100% los casos significativos en los participantes de 9 a 11 años de edad y disminuyen los casos muy significativos de descontrol emotivo de 25% a 12.5% en los niños de 6 a 8 años.

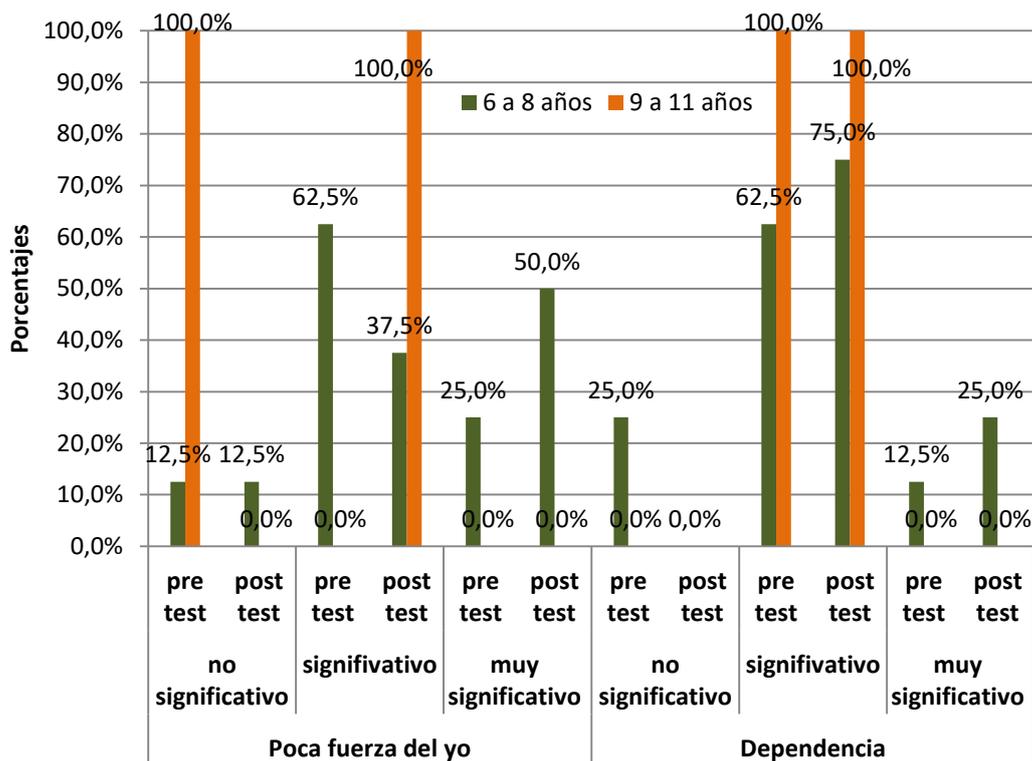


Figura 18. Poca fuerza del yo y dependencia en los participantes, según edades.

La variable poca fuerza del yo (ver figura 18) se manifiesta en los participantes de 6 a 8 años con un 12.5% (un caso) no significativo, 62.5% (cinco casos) significativo y un 25% (dos casos) muy significativo; la totalidad de los niños de 9 a 11 años lo tiene de forma no significativa. Posterior a la intervención, se reducen a cero los casos no significativos en niños de 9 a 11 años, mientras que las cifras se mantienen en los niños de 6 a 8 años. Los casos significativos disminuyen de 62.5% a 37.5% en los niños de 6 a 8 años, por el contrario, los casos significativos aumentan al 100% en los niños de 9 a 11 años. Los casos muy significativos de poca fuerza del yo en niños de 6 a 8 años aumentaron a 50% luego del programa.

En los participantes de 6 a 8 años, (véase figura 17) con respecto a la conducta dependiente: el 25% (dos casos) son no significativo, el 62.5% (cinco casos) son significativos y el 12.5% (un caso) son muy significativos; el total de participantes de 9 a 11 años tiene dependencia significativa. Después del programa, disminuyen a cero los casos no significativos de dependencia excesiva en niños de 6 a 8 años, por otro lado aumentan los casos

significativos (de 62.5% a 75%) y muy significativos (de 12.5% a 25%) en este mismo grupo de edad. Las cifras en el grupo de niños de 9 a 11 años, se mantienen igual.

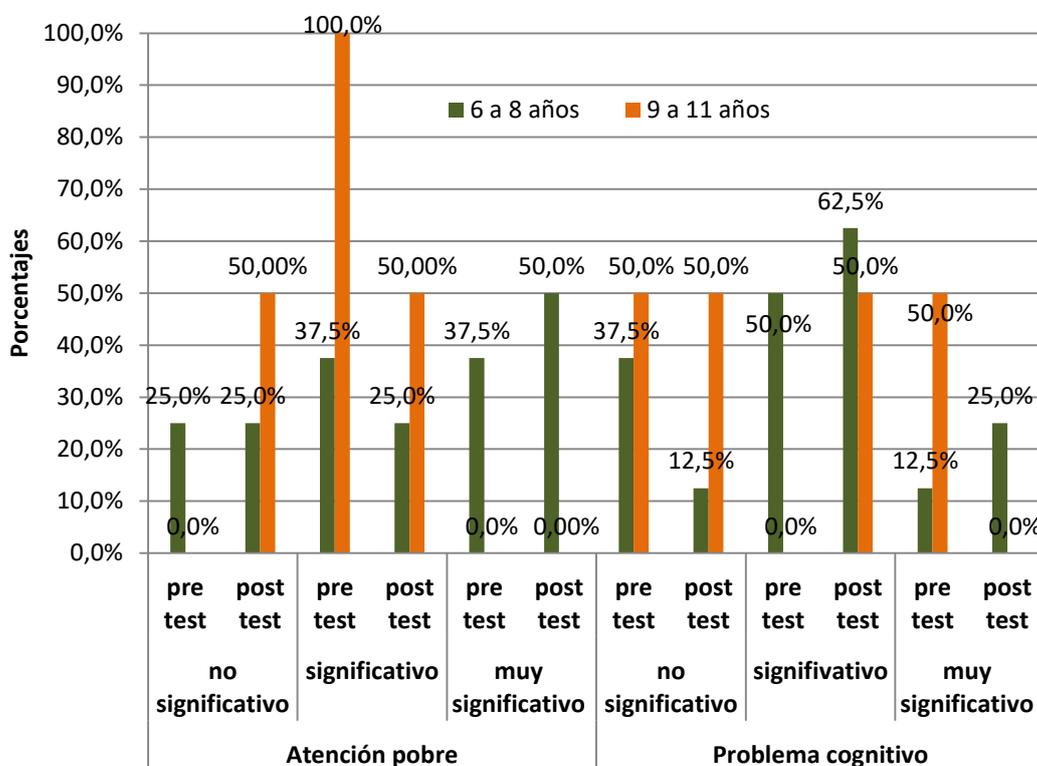


Figura 19. Atención pobre y problema cognitivo en los participantes, según edades.

La atención pobre en los participantes de 6 a 8 años es no significativa en un 25% (dos casos), significativa en un 37.5% (tres casos) y muy significativa en un 37.5% (tres casos); la atención pobre es significativa en todos los casos de niños de 9 a 11 años. Posterior a la intervención, aumenta a 50% (un caso) la atención pobre no significativa en niños de 9 a 11 años, las cifras se mantienen en los niños de 6 a 8 años; por otro lado, disminuyen los casos significativos de 37.5% a 25% en niños de 6 a 8 años y a la mitad (50%) en los niños de 9 a 11 años, por otro lado, aumentan los casos muy significativos de 37.5% a 50% en los participantes de 6 a 8 años (véase figura 18).

En la figura 19 se muestra que los participantes de 6 a 8 años, presentan problemas cognitivos en un grado no significativo el 37.5% (tres casos), significativo un 50% (cuatro casos) y muy significativo el 12.5% (un caso); en los participantes de 9 a 11 años, el 50% tiene problema cognitivo no significativo y la otra mitad, problema cognitivo muy significativo. Luego del programa, disminuyen los casos no significativos de 37.5% a 12.5% en niños de 6 a 8 años, en el grupo de 9 a 11 años las cifras se mantienen; sin embargo, aumentan los casos significativos de problemas cognitivos de 50 a 62.5% en los niños de 6 a 8 años y de cero a 50% en niños de 9 a 11 años; asimismo en los casos muy significativos, las cifras aumentan en niños de 6 a 8 años (de 12.5% a 25%) y disminuye a cero en los participantes de 9 a 11 años.

Capítulo V:

Discusión de resultados

Personalmente, según mi hipótesis general, esperaba cambios significativos en el comportamiento de los niños después del programa; lo cual en los resultados generales no se reflejan si no es de forma leve, pues la cantidad de niños con conducta en riesgo si bien no aumento considerablemente, tampoco disminuyó (ver figura 2); de esta forma coincido con la investigación de Camacho en el 2012, cuyo diseño, procedimiento y aplicación de instrumentos fueron similares. Asimismo, estos ligeros cambios se observaron más en las niñas de mayor edad, mientras que los niños no variaron mucho en su comportamiento. A pesar de no haber diferencia visible en cuanto al sexo y edad de los participantes, se puede rescatar que, en términos generales, las mujeres son quienes mejoraron ligeramente (ver figuras 8 y 14), como coincide con Arellano (2012).

Aunque la hipótesis general se cumple débilmente, también se presentan pequeños cambios en los componentes del comportamiento, según Burks. El programa contribuyó a mejorar el descontrol emotivo, la atención pobre y la conducta hiperactiva. Por el contrario, se manifiestan mayor cantidad de participantes con sentimiento de culpa, poca fuerza del yo, dependencia excesiva y problema cognitivo en niveles preocupantes; resultado post test similar a la investigación de Reigal y Márquez (2012), pero en otras subescalas como depresión, angustia y confusión.

Cuando no existe confianza en las habilidades propias, lo cual me recuerda al sentido de la industria de Erikson (lograr ser competente en las habilidades que son valoradas en su entorno), los errores no se asumen de forma constructiva, lo cual se refleja en los resultados sobre el sentimiento de culpa que ha aumentado después de la intervención, evidenciándose más en los varones de menos edad, lo cual discrepa parcialmente con el informe de Arribas (2011) que sostiene que más bien las mujeres tienen mayor vergüenza y miedo al error que los hombres (ver figuras 3, 9 y 15).

El componente que mejoró luego de la intervención fue la conducta hiperactiva, la discreta mejora se dio en cantidades equivalentes tanto en varones como en mujeres (véase figuras 6, 10 y 16).

El descontrol emotivo (ver figuras 5, 11 y 17), el desborde de emociones, normalmente negativas, presentó mejoras en los niveles no significativos, cuyo mayor aporte fue de los participantes varones más pequeños; también, se logró que los participantes de nivel muy significativo, pasaran a la categoría intermedia de riesgo.

Los resultados de los componentes poca fuerza del yo y dependencia excesiva no fueron los esperados (ver figura 6): ambos componentes están relacionados pues se espera que una persona segura de sí misma sea autónoma. Durante las sesiones no se profundizó con la autoestima, pero sí con toma de decisiones; sin embargo, queda en evidencia en este estudio, que no es posible tener autonomía si no se confía en las habilidades propias.

Los problemas de atención pobre mejoraron en las participantes mujeres, mientras que los varones, no lograron salir de los niveles de riesgo y muy significativos (ver figuras 7, 13 y 19), quizás se debe que los varones, en muchos estudios anteriores y bibliografías diversas suelen tener la mayor incidencia en problemas de atención; y el programa en cuestión, no fue lo suficientemente efectivo para ellos.

Por otro lado, el programa no iba dirigido a mejorar el nivel académico, pero sí al cambio de actitudes o ideas frente a situaciones problemáticas, conflictivas de índole emocional y social. Según los componentes de Burks, no ha podido contribuir en la mejora del problema cognitivo, tal cual lo define como un sujeto con vocabulario pobre e incapaz de dar respuestas apropiadas a una situación; a pesar que se ha trabajado con un vocabulario para definir cada emoción que se experimenta y los sociodramas para simular situaciones conflictivas (véase figuras 7, 13 y 19). Asimismo, cabe resaltar que varios de los participantes fueron referidos al programa por sus maestras, debido a que presentaban dificultades para el aprendizaje, requiriendo ellos una evaluación e intervención más específica que mi programa no ha podido cubrir.

Sintetizando los escasos resultados positivos, se muestra que las mujeres lograron mejorar la atención pobre más que los varones; no obstante, los varones destacaron más en el control de emociones. Ambos grupos lograron mejorar la conducta hiperactiva. Las diferencias de los cambios después del programa, por edades son mínimas: los niños más grandes, de nueve a once años, superan ligeramente a los niños más pequeños en la mejora de la atención pobre y conducta hiperactiva (ver figuras 13 y 19; y 10 y 16); de la misma forma, los niños más pequeños (de seis a ocho años) mejoran más en conducta hiperactiva y descontrol emotivo.

En general, los resultados sugieren que los cambios positivos fueron mínimos pero rescatables, tomando en cuenta muchos factores adversos: poco tiempo disponible para desarrollar el programa (tres meses y medio) comparado con otros trabajos anteriores de resultados significativamente positivos, cuyas intervenciones fluctúan entre los ocho a cuatro meses en una frecuencia de dos veces por semana (Llanos, 2006; Gonzales, Ampudia y Guevara, 2012; y Arellano, 2012), y aunque la literatura muestra que hubo intervenciones exitosas de menor tiempo (Rodríguez y Araya, 2009; Granada, Som, Delgado y Medina, 2007; Arribas, 2011; y Reigal, Marquez, Videra, Martín y Juarez, 2013), también se confirma que las intervenciones de tres a dos meses de duración, no suelen ser muy efectivas (Reigal y Márquez, 2012; Armada, Gonzales y Montávez, 2013; y Camacho, 2012); así como corta, las sesiones continuas para compensar los pocos meses genera fatiga en los participantes; de la misma forma contar con bajo presupuesto para algunos materiales.

En forma de autocrítica al trabajo realizado, se pudo mejorar la intervención; haciendo los dos talleres (habilidades sociales y expresión corporal) no juntos en una sola sesión, si no en días distintos, causa que motivó la fatiga de los niños; asimismo el ambiente y los horarios jugaron un rol importante: habían niños que estudiaban por la tarde a los cuales se les daba un permiso especial para asistir a los talleres, pues el colegio donde se hizo la intervención tiene doble turno. Por lo tanto, sugiero que las intervenciones grupales, sean fuera del ambiente escolar, como locales comunales o ludotecas, pues se trata de que los participantes se sientan en un lugar menos

represivo. Sin embargo, coincido con Lacunza (2012), quien sostiene que es la escuela el ambiente idóneo para el aprendizaje de las habilidades sociales, a lo cual complemento, que es en la escuela donde deben reforzarse esas habilidades mediante el área de personal social y tutoría, según el nuevo Currículo Nacional de la Educación Básica 2017.

Tratándose de niños, las sesiones deben flexibilizarse de acuerdo a la disposición anímica de los participantes; no siempre muestran iniciativa para jugar o participar en las actividades. De la misma forma, se debió trabajar con más estrategias que permitan a los niños expresarse sin miedo a la censura, en un ambiente de aceptación, mayor uso de recursos corporales y comprometer la participación, permitiendo que “pongan su cuota personal” al programa (por ejemplo, la elaboración de su propio tapete de reciclaje personalizado, para poder sentarse en el suelo durante las sesiones). Es importante, hacer también hacer un buen diagnóstico situacional, como lo realizó Llanos (2006), cuya intervención fue exitosa; y utilizar un instrumento que mida adecuadamente el ajuste de conducta o en todo caso, la conducta disruptiva en la escuela.

Rescatando parte del trabajo realizado, la intervención no fue del todo un fracaso, aunque los cambios hayan sido mínimos: buen ajuste de conducta del 10% al 20% después del programa; esto se debe también a las limitaciones del tiempo de aplicación del programa y los demás factores mencionados antes, quizás una intervención mejorada y de mayor tiempo puede determinar si este programa tendría mayores efectos positivos.

Finalmente puedo considerar, que los resultados son exploratorios, pues al tratarse de un diseño pre-experimental, hay un grado mínimo de control de las fuentes de invalidación interna (Hernández, Fernández y Baptista, 2006) pues hay una posibilidad de que la historia (acontecimientos ocurridos durante el experimento) y la maduración (fatiga, aburrimiento, etc) hayan afectado los resultados. Sin embargo, considero mi trabajo como un primer acercamiento al estudio de la efectividad de un programa integrado de habilidades sociales y expresión corporal.

Las intervenciones en habilidades sociales son efectivas cuando son grupales y se ensayan técnicas como modelamiento, instrucciones verbales, los juegos de roles, sociodramas, resolución de problemas, retroalimentación, reforzamiento y tareas para la casa; técnicas que en los estudios de Gonzales, Ampudia y Guevara (2012) mostraron ser eficaces. La expresión corporal, como una forma libre de expresar la sensibilidad artística que todos tenemos, permite expresarnos en un ambiente de cooperación lo cual favorece el buen estado de ánimo. Una persona saludable, no solo tiene buenas relaciones sociales, si no, en esencia es feliz o puede sobrellevar las situaciones desfavorables, no solo con las estrategias que adquirió con las habilidades sociales; también se puede afrontar situaciones difíciles cuando hay una actividad que permita expresar el lado más sensible y placentero que solo el arte puede acompañar, concordando con Rossi (2010).

A razón de esto, recomiendo (y me propongo) realizar estudios más profundos en el campo de la expresión corporal y sus beneficios psicológicos en los niños, acompañado con un buen programa de habilidades sociales.

Conclusiones

1. El efecto del programa de habilidades sociales y expresión corporal fue el aumento del 10% al 20% de participantes con buen ajuste de conducta.
2. El efecto del programa de habilidades sociales y expresión corporal, tomando en cuenta el componente sentimiento de culpa, aumentó al 50% la cantidad de niños en el nivel significativo.
3. El efecto del programa de habilidades sociales y expresión corporal, tomando en cuenta el componente conducta hiperactiva, disminuyó al 30% la cantidad de niños en el nivel significativo.
4. El efecto del programa de habilidades sociales y expresión corporal, tomando en cuenta el componente descontrol emotivo, disminuyó al 10% en el nivel muy significativo de los niños participantes.
5. Los efectos del programa de habilidades sociales y expresión corporal, tomando en cuenta los componentes poca fuerza del yo y dependencia excesiva, fueron los aumentos al 40% (nivel muy significativo) y al 80% (nivel significativo) de los participantes, respectivamente.
6. Los efectos del programa de habilidades sociales y expresión corporal, tomando en cuenta los componentes atención pobre y problema cognitivo, fueron la disminución al 30% en el nivel significativo de atención pobre de los niños, mientras a su vez, aumentó al 60% la cantidad de niños con problema cognitivo significativo.
7. El efecto del programa de habilidades sociales y expresión corporal fue el aumento al 66.7% de niñas con buen ajuste de conducta, a diferencia de los niños que disminuyeron al 0%.
8. El efecto del programa de habilidades sociales y expresión corporal, tomando en cuenta el componente sentimiento de culpa, fue el aumento al 57.1% de niños en el nivel significativo; mientras que en las niñas, las cantidades no cambian (33.3%).
9. El efecto del programa de habilidades sociales y expresión corporal, tomando en cuenta el componente conducta hiperactiva, disminuyó al 0% en el nivel muy significativo tanto en niños como niñas.
10. El efecto del programa de habilidades sociales y expresión corporal, tomando en cuenta el componente descontrol emotivo, fue la disminución al

- 14.3% de niños en el nivel muy significativo y al 0% en los niños de la misma categoría.
11. El efecto del programa de habilidades sociales y expresión corporal, tomando en cuenta los componentes poca fuerza del yo y dependencia excesiva, fue el aumento al 42.9% de niños y al 33.3% de niñas en el nivel muy significativo de poca fuerza del yo; y el aumento al 85.7% de niños con dependencia excesiva significativa, mientras que en las niñas se mantiene (66.7%).
 12. El efecto del programa de habilidades sociales y expresión corporal, tomando en cuenta los componentes atención pobre y problema cognitiva, fue la disminución al 0% de niñas en el nivel muy significativo de atención pobre, mientras que los niños aumentaron al 57.1%; y el aumento tanto de niños con problemas cognitivos significativos (85.7%) como niñas con problemas cognitivos muy significativos (33.3%).
 13. El efecto del programa de habilidades sociales y expresión corporal, fue el aumento al 50% de participantes de 9 a 11 años con buen ajuste de conducta, a diferencia de los participantes de 6 a 8 años que se mantuvieron igual (12.5%).
 14. El efecto del programa de habilidades sociales y expresión corporal, tomando en cuenta el componente sentimiento de culpa, fue el aumento al 50% en el nivel significativo, tanto en niños de 6 a 8 años como los de 9 a 11 años.
 15. El efecto del programa de habilidades sociales y expresión corporal, tomando en cuenta el componente conducta hiperactiva, fue la disminución al 25% de niños de 6 a 8 años y al 50% de los niños de 9 a 11 años en el nivel significativo.
 16. El efecto del programa de habilidades sociales y expresión corporal, tomando en cuenta el componente descontrol emotivo, es la disminución al 50% de niños de 6 a 8 años en el nivel significativo; mientras al mismo tiempo, aumenta al 100% la cantidad de niños con descontrol emotivo significativo.
 17. El efecto del programa de habilidades sociales y expresión corporal, tomando en cuenta los componentes poca fuerza del yo y dependencia excesiva, fue la disminución al 37.5% de niños con 6 a 8 años en el nivel

significativo de poca fuerza del yo, mientras que los niños de 9 a 11 años aumentaron al 100%; y el aumento al 75% de los niños con 6 a 8 años con dependencia significativa, a diferencia de los participantes de 9 a 11 años que se mantienen igual (100%).

18. El efecto del programa de habilidades sociales y expresión corporal, tomando en cuenta los componentes atención pobre y problema cognitivo, fue la disminución al 25% de niños con 6 a 8 años y al 50% de niños con 9 a 11 años en el nivel significativo de atención pobre; y también el aumento al 62.5% de los participantes con 6 a 8 años y al 50% de los participantes con 9 a 11 años en el nivel significativo de problema cognitivo.

Recomendaciones

1. Las intervenciones en habilidades sociales son efectivas cuando se aplican grupalmente, pues la niñez es una etapa donde el grupo de pares permite poner a prueba las habilidades aprendidas.
2. La expresión corporal permite la canalización de emociones positivas y negativas mediante actividades placenteras, además de complementar las habilidades sociales porque permite la libre expresión artística sin emitir un juicio de valor al respecto.
3. Las actividades del programa deben profundizar y/o modificar las habilidades adquiridas en casa y repasadas en el colegio, por eso se recomienda un trabajo coordinado con la familia y la escuela.

Referencias

- Arellano, M. (2012). *Efectos de un programa de intervención psicoeducativa para la optimización de las habilidades sociales de alumnos de primer grado de educación secundaria del centro educativo diocesano El Buen Pastor*. (Tesis para optar el grado de magister en psicología con mención en psicología educativa). Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima, Perú. Recuperado en [http://www.postgradoune.edu.pe/documentos/psicologia/arellano_om%20\(1\).pdf](http://www.postgradoune.edu.pe/documentos/psicologia/arellano_om%20(1).pdf)
- Arribas, M. (2011). La influencia de la expresión corporal en el área socio afectiva en alumnos de primer a cuarto año de primaria. *AGON International Journal of Sport Sciences*. 1(1), 37-44. Recuperado de http://agonjournal.com/wp-content/uploads/2012/08/6_Arribas_AI%C3%ADa_37_44_DEFINITIVO.pdf
- Artavia, V.; Durán, C. y Zamora, O. (2012). *Manual de técnicas participativas para la estimulación de las capacidades del “ser” en la formación profesional. Capacidades personales*. San José.: Instituto Nacional de Aprendizaje. Recuperado de http://www.ina.ac.cr/asesoria_genero/manual_tecnicas_participativas_1.pdf
- Baca, F. (2012). *Trastornos de inicio del comportamiento disruptivo en estudiantes de 8 a 11 años de una institución educativa-Callao*. (Tesis para optar el grado de Maestro en educación mención en psicopedagogía de la infancia). Universidad San Ignacio de Loyola, Lima, Perú. Recuperado de http://repositorio.usil.edu.pe/bitstream/123456789/1095/1/2012_Baca_Trastornos_de_inicio_del_comportamiento_disruptivo.pdf
- Ballester, R. (2002). *Habilidades sociales evaluación y tratamiento*. Madrid, España.: Síntesis.
- Ballester, R. y Gil, M. (2002). *Habilidades sociales. Teoría, investigación e intervención*. Madrid, España.: Síntesis.
- Becerra, L. y Chuquimarca, V. (2011). *Elaboración de un manual didáctico de actividades lúdicas para fortalecer la expresión corporal en los ejes de desarrollo para los niños/as del primer año de educación básica de la escuela “Nicanor Corral y Wilson Galarza” durante el año lectivo 2010-2011*. (Tesis para optar el grado de licenciadas en educación mención parvularia). Universidad Politécnica Salesiana, Cuenca, Ecuador. Recuperado de

<http://dspace.ups.edu.ec/bitstream/123456789/1005/12/UPS-CT002064.pdf>

- Benson, P. & Karlof, K. (2008). Child, parent, and family predictors of latter adjustment in siblings of children with autism. *Research in Autism Spectrum Disorders*. 2(4):583-600. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/223363969_Child_parent_and_family_predictors_of_latter_adjustment_in_siblings_of_children_with_autism
- Bordignon, N.(2005). El desarrollo psicosocial de Eric Erkson. El diagrama epigenetico del adulto. *Revista lasallista de investigación*. 2(2), 50-63. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/695/69520210.pdf>
- Burks, H. (2014). *Escala de evaluación del comportamiento de Burks*. España.: Dwarf Grupo Editorial.
- Cabrera, P. y Ochoa, K. (2010). *Estudio del impacto de las conductas disruptivas en niños y niñas dentro del aula de clases*. (Tesis para optar el grado de licenciadas en psicología educativa en la especialización educación básica). Universidad de Cuenca, Cuenca, Ecuador. Recuperado de <http://dspace.ucuenca.edu.ec/bitstream/123456789/2371/1/tps667.pdf>
- Camacho, L. (2012). *El juego cooperativo como promotor de habilidades sociales en niñas de 5 años*. (Tesis para optar el título profesional de educación). Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima, Perú. Recuperado de http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/bitstream/handle/123456789/4441/CAMACHO_MEDINA_LAURA_JUEGO_SOCIALES.pdf?sequence=1
- Choque-Larráuri, R. y Chirinos-Cáceres, J. (2009). Eficacia del programa de habilidades para la vida en adolescentes escolares de Huancavelica, Perú. *Revista de Salud Pública*. 11(1), 169-181. Recuperado de <http://www.scielosp.org/pdf/rsap/v11n2/v11n2a02.pdf>
- Consuegra, N. (2004). *Diccionario de psicología*. Bogotá, Colombia.: Ecoe.
- Félix, V. (2007). *Conceptualización del comportamiento disruptivo en niños y adolescentes*. Manuscrito inédito, Facultad de psicología, Universidad de Valencia, Valencia, España. Recuperado en <https://www.uv.es/femavi/Elda2.pdf>
- Freixa, E. (2003). ¿Qué es conducta? *Revista Internacional de Psicología Clínica y de la Salud*. 3(3), 565-613. Recuperado de http://www.aepc.es/ijchp/articulos_pdf/ijchp-89.pdf

- García-Vera, M.; Sanz, J. y Gil, F. (1998). Entrenamiento en habilidades sociales. En Gil, F. y Leín, J (Ed), *Habilidades sociales. Teoría, investigación e intervención* (pp.63-93). Madrid, España.: Síntesis.
- Giardini, S. (2005). Aplicacoes do treinamento em habilidades sociais: Análise da Producao Nacional. *Psicología: Reflexao e crítica*, 18(2), 283-291. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/prc/v18n2/27480.pdf>
- Gonzales, C.; Ampudia, A. y Guevara, Y. (2012). Programa de intervención para el desarrollo de habilidades sociales en niños institucionalizados. *Acta Colombiana de Psicología*. 15(2), 43-52. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=79825836008>
- Grimaldo, M. (2009). Investigación cualitativa. En *Manual de investigación en psicología* (pp. 93-124). Lima: JqN Impresos y publicidad.
- Hastings, R. (2003). Behavioral adjustment of siblings of children with autism engaged in applied behavior analysis early intervention programs: the moderating role of social support. *J Autism Dev Disord*. 33(2):141-50. Recuperado de <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/12757353>
- Hastings, R. (2007). Longitudinal Relationships Between Sibling Behavioral Adjustment and Behavior Problems of Children with Developmental Disabilities. *J Autism Dev Disord*. 37(8):1485-92. Recuperado de <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/17006776>
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (1991). *Metodología de la investigación*. México: Mc Graw Hill.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2006). *Metodología de la investigación*. México: Mc Graw Hill.
- Hidalgo, C. y Abarca, N. (1991). *Comunicación interpersonal programa de entrenamiento en habilidades sociales*. Chile.: Editorial Universidad Católica de Chile.
- Instituto Nacional de Estadística e Informática. (2018). *Perú: Perfil sociodemográfico Informe nacional*. Recuperado de https://www.inei.gob.pe/media/MenuRecursivo/publicaciones_digitales/Est/Lib1539/libro.pdf
- Ison, M. (2004). Características familiares y habilidades sociocognitivas en niños con conductas disruptivas. *Revista latinoamericana de psicología*. 36 (2), 257-268. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/805/80536206.pdf>
- Kelly, J. (2002). *Entrenamiento de las habilidades sociales*. Bilbao, España.: Descleé de Brouwer.

- Lacunza, A. (2012). Las intervenciones en habilidades sociales: revisión y análisis desde una mirada salugénica. *Psicodebate Psicología, Cultura y Sociedad*. 12 (1), 63-84. Recuperado de <http://www.palermo.edu/cienciassociales/investigacion-y-publicaciones/pdf/psicodebate/12/01-Psicodebate-iniciales.pdf>
- Learreta, B.; Ruano, K. y Sierra, M. (2006). *Didáctica de la expresión corporal. Talleres monográficos*. Barcelona, España.: INDE Publicaciones.
- Llanos, C. (2006). *Efectos de un programa de enseñanza de habilidades sociales*. (Tesis para optar el grado de doctorado en psicología). Universidad de Granada, Granada, España. Recuperado de <http://hera.ugr.es/tesisugr/15885574.pdf>
- LUM Centro de investigación. (2018). *Asentamiento humano José Carlos Mariátegui recién fundando en San Juan de Lurigancho*. Recuperado de <https://lum.cultura.pe/cdi/foto/asentamiento-humano-jos%C3%A9-carlos-mari%C3%A1tegui-reci%C3%A9n-fundando-en-san-juan-de-lurigancho>
- Ministerio de educación (2017). *Currículo nacional de la educación básica Educación inicial* (Resolución ministerial N° 649-2016-MINEDU)
- Monjas, M. (2002). *Programa de enseñanza de habilidades de interacción social (PEHIS) para niños y niñas en edad escolar*. Madrid, España.: CEPE.
- Municipalidad de San Juan de Lurigancho. (s.f.). *distrito*. Recuperado de <http://munisjl.gob.pe/1/distrito/>
- Papalia, D.; Wendkos, S. y Duskin; R. (2009). *Psicología del desarrollo de la infancia a la adolescencia*. Mexico, D.F.: Mc Graw Hill.
- Penchansky, M. (2009). *Sinvergüenzas. La expresión corporal y la infancia*. Buenos Aires, Argentina.: Lugar Editorial.
- Pérez, R.; Calvo, A. y García, I. (2012). Una metodología para la expresión corporal actual en el ámbito educativo y recreativo. *EmásF. Revista Digital de Educacion Física*. 3(14), 39-51. Recuperado de http://emasf.webcindario.com/una_metodologia_para_la_expresion_corporal.pdf
- Petalas, M.; Hastings, R. ;Nash, S. ;Lloyd, T & Dowey, A. (2009). Emotional and behavioural adjustment in siblings of children with intellectual disability with and without autism. *Autism*. 13(5):471-83. Recuperado de <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/m/pubmed/19759062/#ft>
- Piaget, J. (1984). *El criterio moral en el niño*. Barcelona, España: Ediciones Martinez Roca S.A.

- Piaget, J. (1991). *Seis estudios de psicología*. Barcelona, España: Editorial Labor S.A.
- Pichardo, M.; García, T.; Justicia, F. y Llanos, C. (2008). Efectos de un programa de intervención para la mejora de la competencia social en niños de educación primaria en Bolivia. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*. 8 (3), 441-452. Recuperado de <http://www.ijpsy.com/volumen8/num3/216/efectos-de-un-programa-de-intervencion-para-ES.pdf>
- Porstein, A. (2009). *Cuerpo, juego y movimiento en el nivel inicial*. Rosario, Argentina.: Homo Sapiens Ediciones.
- Quintero, N. & Lee, L. (2010). Sibling Adjustment and Maternal Well-Being: An Examination of Families With and Without a Child With an Autism Spectrum Disorder. *Focus Autism Other Dev Disabl*. 25(1): 37–46. Recuperado de <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC2966315/>
- Reigal, R. y Márquez, M. (2012). *La expresión corporal como herramienta de cohesión grupal y bienestar en las clases de educación física. Arte, cultura y educación. Aportaciones desde la periferia*. Universidad de Jaén. Recuperado de http://www.educacionartistica.es/aportaciones/0_posters/intervencion_reconstruccion/012_marquez_reigal_cohesion-bienestar_ef.pdf
- Reigal, R.; Márquez, M.; Videra, A.; Martín, I. y Juárez, R. (2013). Efecto agudo de la actividad fisicodeportiva y la expresión corporal sobre el estado de ánimo. *Apunts Educación Física y Deportes*. 113(3), 30-36. Recuperado de <http://www.revista-apunts.com/apunts/articulos//113/es/030-036.pdf>
- Rodríguez, V. y Araya, G. (2009). Efecto de ocho clases de expresión corporal en el estado de ánimo y autoconcepto general de jóvenes universitarios. *Revista Educación*. 33 (2), 139-152. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/440/44012058009.pdf>
- Rojas, H. (2004). *Habilidades sociales para una mejor relación interpersonal*. Lima, Perú.: Lunagraf.
- Rossi, M. (2010). *La aplicación del arte como herramienta y sus efectos terapéuticos en el desarrollo de adolescentes con síndrome de Down*. (Tesis para optar el título profesional en psicología). Universidad del Aconcagua, Mendoza, Argentina. Recuperado de http://bibliotecadigital.uda.edu.ar/objetos_digitales/200/tesis-1010-la.pdf
- Ruiz, C. (2009). *Taller de actualización en pruebas psicológicas para niños Burk's Primaria Escala de comportamiento*. Lima, Perú.: Colegio de Psicólogos del Perú.

- Ruiz, R. y Tárraga, R. (2015). El ajuste conductual, emocional y social en hermanos de niños con un trastorno del espectro autista. Una revisión teórica. *Papeles del Psicólogo*. 36 (3), 189-197. Recuperado de <http://www.papelesdelpsicologo.es/pdf/2612.pdf>
- Skinner, B. (1987). *Sobre el conductismo*. Buenos Aires, Argentina.: Ediciones Orbis.
- Som, A.; Delgado, M. y Medina, J. (2007). Efecto de un programa de intervención basado en la expresión corporal sobre la mejora conceptual de hábitos saludables en niños de sexto curso. *Apunts Educación Física y Deportes*. 90(4), 12-19. Recuperado de http://ocw.um.es/gat/contenidos/palopez/contenidos/090_012-019ES.pdf
- Vallés, A. (1997). *Modificación de la conducta problemática del alumno. Técnicas y programas*. Alicante, España.: Editorial Marfil S.A.

Anexos

Hoja de registro de frecuencia de conducta en el aula

ALUMNO (A):

CONDUCTA	DURACION	CONTEO FRECUENCIA	FRECUENCIA TOTAL	TASA POR MINUTO
Habla con otros compañeros en clase				
Toca o molesta a otro compañero				
Ignora las órdenes del maestro en clase				
Insultar o poner sobrenombres a los amigos				
Pegar o empujar a los demás				
Gritar a su interlocutor				
Se mueve de su asiento				
Conversa poco				

REGISTRO DE CONDUCTA EN CASA

Alumno/a: _____

Fecha y hora	¿Qué estaba haciendo (jugando, comiendo...)?	¿Qué pasó?	¿Qué consecuencias tuvo (qué hizo usted)?	¿Qué hizo él después? ¿Y usted?

Muestra de una sesión del programa, tareas y lista de chequeo

Sesión 3: Empatía (2ª parte)

Objetivos de la sesión:

- Los niños reconocen las emociones y sentimientos de otros.
- Los niños a respetar las opiniones de los demás.

Me pica aquí (5 min)

Objetivos:

Presentar a los participantes y crear entre ellos un clima de confianza

Materiales:

Ninguno

Procedimiento:

Se dispone a todo el grupo en círculo. Cada miembro tiene que decir su nombre y una parte del cuerpo que le pica. Después de forma ordenada cada uno dice su nombre, el de su compañero anterior y la parte del cuerpo que le pica a su compañero.

Esculpe un sentimiento (15 min)

Objetivos:

Saber interpretar la forma en que otra persona se siente.

Materiales:

Tarjetas de colores con los nombres de las emociones.

Procedimiento:

Escribir las emociones en pedazos de papel y ponlos dentro de un cubo. Pide un voluntario para que sea la primera "estatua". Este niño no se moverá. Elige un "escultor" entre el resto de los niños. El escultor extraerá una emoción del cubo y "esculpirá" la "estatua" para que exhiba esa emoción. Los demás niños intentarán adivinar qué emoción muestra la estatua. Luego, la estatua pasará a ser el escultor para continuar con el juego.

Con la chaqueta de otra persona (20 min)

Objetivos:

Intentar conocer los sentimientos, necesidades y dificultades de la otra persona.

Materiales:

Papelotes
Plumones

Procedimiento:

Se eligen a dos personas para representar una situación conflictiva o preocupante. En este momento nos fijaremos bien en cómo se siente cada una de las personas intentando comprender a la otra persona con la que tenemos el conflicto.

Se dramatizan tres conflictos:

- Cuando subía por las escaleras mi amiga comenzó a escupirme. Me enfadé mucho.
- Un chico de dijo que me quería pegar por una revista que me había dejado y me comenzó a empujar y yo a él. Él me seguía insultando y yo...
- Me peleé con mi hermano porque me decía que no le fastidiara y le fastidié y nos pegamos.

Cada uno representa la parte de la escena. Después se para y se intercambian una prenda de ropa (chaqueta, chompa, gorro, zapato, etc). Se intercambian los papeles y representan de nuevo la escena. Luego se aplica esta experiencia en situaciones reales.

Finalmente, preguntamos cómo se han sentido en esta actividad. Qué han aprendido:

- Se les pide que comenten cómo se sintieron en lugar de la otra persona, cómo vieron los temas de conversación desde el otro punto de vista. ¿Seremos capaces de comprender algo más a otras personas de esta manera?
- Cuando tenemos un conflicto ¿nos preocupamos de conocer cómo se encuentra la otra persona? ¿Cuáles son sus sentimientos, dificultades y necesidades? ¿Procuramos conocer el punto de vista de la otra persona?

Compromisos (20min)

Objetivos:

Incentivar el trabajo grupal.

Materiales:

Papelotes

Colores
Papeles de colores
Papeles de periódicos
Revistas viejas
Plumones
Goma
Tijeras

Procedimiento:

Crear grupos de 4, a cada grupo darles una papelotes y distintos materiales (colores, papeles, goma tijeras, etc) para crear un mensaje acerca de la empatía, o algún compromiso que deban hacer para llevarse bien con los demás. Pegarlos en un lugar visible.

Expresión Corporal

Cuerpo y Comunicación

Objetivos de la sesión:

- Desarrollar la capacidad de observación y respeto del lenguaje no verbal propio y de los demás.
- Aprender a valorar el mensaje no verbal que se emite en cada situación.
- Sentir la necesidad de cooperar para conseguir metas comunes.

Preparación previa

Con material: Conjunto de tarjetas, a modo de baraja de cartas, con el nombre de las emociones básicas (miedo, vergüenza, amor, alegría, asco, etc). Se realizaran paquetes de tarjetas donde se grapen un grupo de tarjetas que lleve escrito en cada una el nombre de cada una de las emociones. Se necesitara un grupo de tarjetas por cada dos alumnos. Espejos individuales o CDs. El "Baúl de caracterización). Antifaces ciegos. bancos suecos (largos), colchonetas, espejos grandes. Tele o proyecto de video. Papel y lapicero para cada alumno.

Música: Cds de musica alegre y dinámica.

Visionando (20 min)

Materiales:

Material: video con situación de la vida cotidiana.

Sin música

Organización

Todo el grupo sentado frente a un televisor o proyector de video.

Procedimiento:

Proyección de una situación cotidiana de comunicación, sin el sonido, solo las imágenes. Se les sugiere que intenten descubrir en que consiste la conversación o si observan la expresión de alguna emoción. Luego de eso, preguntar al alumnado si ha descubierto algo y en qué se ha basado para encontrarlo.

El corro del masaje (20 min)

Materiales:

Antifaces ciegos uno para cada dos alumnos

Organización

Dos círculos concéntricos, un círculo de personas sentadas en el suelo y el otro de pie detrás. Se forman parejas, asociando entre sí a uno de cada círculo.

Procedimiento:

Los que están de pie juegan a tocar de diferentes formas (acariciando, golpeando, palpando, presionando, etc) a los que están sentados. Pasado un tiempo los del círculo exterior corren un espacio a la derecha para cambiar de compañero. Cuando se haya pasado por dos o tres personas diferentes, se hará un cambio de rol, colocándose en el círculo de dentro los que estaban en el círculo de fuera y viceversa.

Museo emocional (20 min)

Materiales:

Tarjetas con emociones (un grupo para cada dos personas)
Sin música

Organización

La clase dividida en dos grupos

Procedimiento:

Mientras los componentes de un grupo van paseando de una actitud a otra expresando una emoción (miedo, vergüenza, ira, alegría, tristeza, etc). Los paseantes le enseñan la tarjeta de la emoción que cree que están comunicando. Si acierta el que hace la actitud tendrá que modificarla. Posteriormente se cambian los roles entre los dos grupos.

Reflexiones compartidas (5 min)

Materiales:

Sin material

Sin música

Organización

Sentados en círculo

Procedimiento:

Se pide que los niños dialoguen sobre la experiencia, hablando de lo que más les ha gustado, cómo se han sentido durante la sesión, qué les ha parecido las propuestas.

Aprendiendo empatía

Nombre: _____

De acuerdo a lo que ves ¿Qué crees que siente cada una de estas personas?



ENOJO

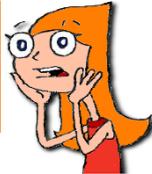
ALEGRÍA

TRISTEZA

MIEDO

¿Qué es lo que siente Anita en cada situación?

Mi papá aún no llega
¿le habrá pasado algo?



Me tropecé en el patio y
todos se han reído de mí.



VERGÜENZA

PREOCUPACIÓN

¿Qué es lo que sienten estos niños?

¡Te dije
que no me
molestes y
sigues!!



¡Cállate,
tonta!!

Ella está _____

Él debería dejar de

Actividad domiciliaria

(Resolver junto con los padres)

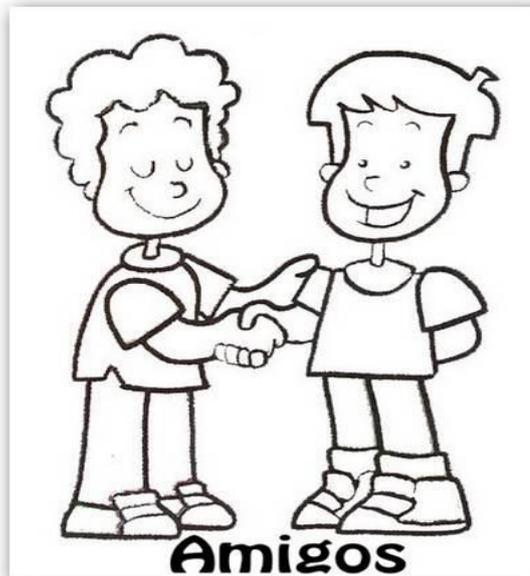
Hoy siento....

(Buscar en el pupiletra los nombres de las emociones que se presentan a continuación. Luego, conversar con el niño (a) lo que significa cada una de ellas, explicando con ejemplos)

ASCO PREOCUPACIÓN MIEDO ENOJO ALEGRÍA SORPRESA
VERGÜENZA TRISTEZA

P	R	E	O	C	U	P	A	C	I	O	N
H	A	O	N	Y	U	M	S	L	I	A	I
G	L	I	J	O	M	H	C	B	O	F	O
A	E	F	G	Y	J	D	O	V	O	E	K
G	G	A	I	G	E	O	E	D	K	D	F
H	R	S	O	R	P	R	E	S	A	S	A
I	I	S	I	T	R	I	S	T	E	Z	A
E	A	T	J	O	M	J	O	V	U	G	J
L	O	V	E	R	G	U	E	N	Z	A	K

Pinta y reflexiona sobre el valor de la amistad y la empatía (ponerse en el lugar del otro).



ES ENTENDER LO QUE SIENTE
EL OTRO

Lista de Chequeo de la Sesión 3

Ítems de la sesión					
Participa en las dinámicas activamente.					
Se distrae con otras cosas durante la sesión					
Interrumpe muy seguido la sesión					
Se respetan los acuerdos y normas durante la sesión					
Levanta la mano con curiosidad para preguntar sobre el tema de la sesión.					
Ítems de la variable					
Participa como “estatua” o “escultor” en la dinámica, colaborando fielmente en las pautas.					
En caso de no participar, intenta adivinar el tipo de emoción que representa la “estatua”.					
Participa en la dinámica “con la chaqueta de otra persona”, representando fielmente el papel que se le designa.					
En caso de no participar, intenta responder las preguntas de plenaria.					
Trabaja en equipo participando activamente en la construcción de un afiche de compromiso.					

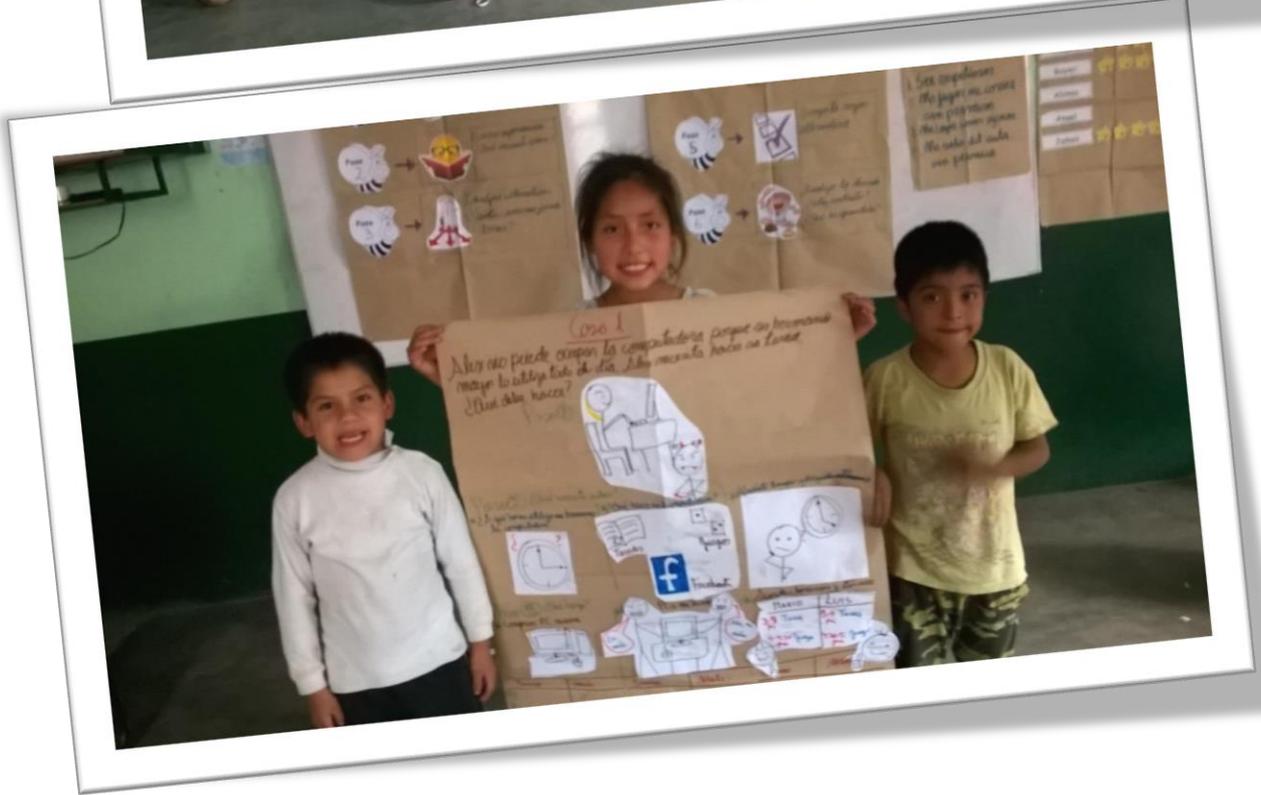
En este caso, en los cuadros se pone el nombre de cada niño y se pone un check si realiza “correctamente” esa actividad, una equis (X) si lo realiza de forma “inadecuada” y una línea (-) si simplemente no lo hace.

FOTOS DEL DIAGNÓSTICO SITUACIONAL



FOTOS DE LAS INTERVENCIONES





CONSENTIMIENTO INFORMADO POR REPRESENTACION



El/la _____ representante legal
_____ del/la menor
_____, natural de
_____ con domicilio en
_____ en
ciudad _____ Provincia _____ con edad de

_____ y DNI _____, mayor de edad, y abajo firmante, ha sido INFORMADO DETALLADAMENTE sobre el PROGRAMA DE ARTES EXPRESIVAS PARA LA VIDA, el cual consiste en un programa de educación de las emociones a través de talleres de expresión corporal y habilidades sociales.

La sesión dura dos horas de las cuales la primera hora se desarrolla el taller de expresión corporal, y la siguiente se usa para la enseñanza de +las habilidades sociales. Dicho programa será realizado todos los días miércoles (en algunos casos también viernes) de 2 a 4pm, iniciando el miércoles 14 de octubre y finalizando el viernes 18 de diciembre. Asimismo se exponen los siguientes puntos:

1. Puntualidad y asistencia constante del menor al programa, pues de llegar tarde en 3 (tres) ocasiones seguidas o tener 3 (tres) inasistencias consecutivas, el menor será retirado del programa.
2. La asistencia será controlada mediante un carné personal que se le entregará al menor, el cual será sellado; al mismo tiempo el/la menor escribirá su nombre en la lista de asistencia.
3. Se pide que el/la menor asista con ropa cómoda (no jeans) y un par de medias de cambio para realizar los talleres artísticos.
4. Las entrevistas, fotografías y grabaciones que se realicen serán solo para fines de investigación.
5. El/la representante legal del/la menor tiene la libertad de retirar a su menor hijo (a) del programa, informando al personal de esta decisión.

Mencionado todos los puntos de este acuerdo, entendido y aceptado, firma el presente CONSENTIMIENTO INFORMADO POR REPRESENTACION.

En la fecha, 7 de octubre del 2015.

Psi. Olivia Zaret Quispe Torres
Coordinadora del programa
DNI 47073973/CEL. 947038498

Representante Legal
DNI:

**ESCALA BURK'S DE OBSERVACION DE CONDUCTA PARA PADRES
DE NIÑOS DE PRIMARIA**

(Adaptación César Ruiz Alva, 2009)

I. DATOS REFERENCIALES

1.1	Nombres y apellidos del niño (a)	:
1.2	Edad:años.....meses	:	Fecha de Nacimiento/...../.....
1.3	Motivo de Examen	:	ADMISION () SEGUIMIENTO ()
	Parentesco con el niño (a)	:	Papá () mamá () abuela (o) () otros.....
1.4	El niño vive con	:	Ambos padres () sólo con la madre () solo con el padre () es hijo único () otros ().....
1.5	Lugar que ocupa entre los hermanos	:	1° () 2° () 3° () 4° () 5° ()

II. INSTRUCCIONES PARA RESPONDER

Lea con atención cada frase y **marque con una X** el número que mejor describa la conducta del niño. Sírvase contestar cada pregunta de acuerdo a la siguiente escala:

5	=	Siempre
4	=	Casi siempre
3	=	Algunas veces
2	=	Casi nunca
1	=	Nunca

Por favor sea objetivo. Estos datos nos ayudarán a conocer mejor a su hijo y atenderlo adecuadamente.

	CONDUCTA A EVALUAR	CALIFICATIVO DE PADRES				
		5	4	3	2	1
1.	Sus preguntas indican preocupación por el futuro	5	4	3	2	1
2.	Se molesta si comete un error	5	4	3	2	1
3.	Muestra remordimientos por lo que ha hecho mal	5	4	3	2	1
4.	Se molesta si las cosas no están perfectas.	5	4	3	2	1
5.	Se culpa a si mismo si las cosas van mal	5	4	3	2	1
6.	Muestra muchos temores	5	4	3	2	1
7.	Parece estar tenso	5	4	3	2	1
8.	Se preocupa demasiado por todo.	5	4	3	2	1
9.	Enrojece fácilmente	5	4	3	2	1
10.	Aparenta estar nervioso	5	4	3	2	1
11.	Se ríe cuando los demás tiene problemas	5	4	3	2	1
12.	Pega o empuja a los demás	5	4	3	2	1
13.	Los otros lo rechazan porque molesta.	5	4	3	2	1
14.	Hay quejas de otros porque los fastidia	5	4	3	2	1
15.	Hace bromas pesadas a los otros	5	4	3	2	1

PERFIL DEL COMPORTAMIENTO DEL NIÑO

(Adaptación César Ruiz Alva. 2009)

Nombres y apellidos del niño (a):
Edad:
Fecha de hoy:
Motivo de evaluación:
Informante :
Evaluador:

ASPECTOS EVALUADOS	Muy significativo		Significativo		No significativo		
SENTIMIENTOS DE CULPA	25	18	17	11	10	5	5
ANSIEDAD	25	18	17	11	10	5	5
DÉFICIT DE ADAPTACION SOCIAL	25	18	17	11	10	5	5
CONDUCTA HIPERACTIVA	25	18	17	11	10	5	5
NEGATIVISMO	25	18	17	11	10	5	5
DESCONTROL EMOTIVO	25	18	17	11	10	5	5
POCA FUERZA DEL YO	25	18	17	11	10	5	5
DEPENDENCIA	25	18	17	11	10	5	5
ATENCIÓN POBRE	25	18	17	11	10	5	5
PROBLEMA COGNITIVO	25	18	17	11	10	5	5
DESAJUSTE ACADÉMICO	25	18	17	11	10	5	5
%							

SÍNTESIS:

BUEN AJUSTE DE CONDUCTA () CONDUCTA EN RIESGO * ()

SIGNIFICATIVOS PROBLEMAS DE CONDUCTA ** ()

* Con seguimiento desde el ingreso al colegio.

** Profundizar estudios de la conducta.

.....
PSICOLOGO

