



UNIVERSIDAD CATÓLICA DE SALTA
FACULTAD DE ARTES Y CIENCIAS
LICENCIATURA EN PSICOLOGÍA

TRABAJO INTEGRADOR FINAL

TÍTULO:

**DESARROLLO DE HABILIDADES SOCIALES EN ALUMNOS CON
DISCAPACIDAD INTELECTUAL, QUE CURSAN EL PROGRAMA DE
EDUCACIÓN AMBIENTAL DE CASCOS VERDES, EN LA UNIVERSIDAD
CATÓLICA DE SALTA, EN EL AÑO 2.020**

AUTOR:

Fernández Valeria Irene

DIRECTORA DE TESIS:

Lic. Carina Salas Machuca

SALTA

2020

AUTORIDADES ACADÉMICAS

RECTOR

Ingeniero Rodolfo Gallo Cornejo

VICEDIRECTORA ACADÉMICA

Mg. Constanza Diedrich

SECRETARÍA GENERAL

Lic. Silvia Álvarez

DECANA DE LA FACULTAD DE ARTES Y CIENCIAS

Lic. María Dolores Medina Bouquet

SECRETARIA ACADÉMICA

Dra. Adriana Ibarguren

JEFA DEL DEPARTAMENTO DE PSICOLOGÍA

Sonia Edith Guijarro Cárdenas

AGRADECIMIENTOS

A mis padres, que me acompañaron desde el primer momento en que decidí comenzar esta hermosa carrera, que me brindaron su aliento, apoyo y sostén para que jamás bajara los brazos. Por apoyarme en cada emprendimiento, en cada idea, gracias por permitirme ser quien soy.

A mis abuelos, tíos y hermano, por demostrarme su amor, cariño y acompañamiento para seguir adelante en cada momento. Por recibirme en sus brazos en cada regreso durante mi vida universitaria.

A Joaco, gracias por tu contención, por tu escucha, por tu amistad, por tu amor y por empujarme cada vez que fue necesario.

A mi mentora Anto, por haberme orientado y guiado en el mundo laboral. Gracias por confiar en mí y por permitirme crecer profesionalmente.

A mis amigas, que de una u otra manera estuvieron presentes en estos largos años, compartiendo momentos de risas, alegrías, enojos y de mucho estudio.

A Inés, por su profesionalismo, por brindarme un espacio de aprendizaje distinto, por su capacidad de escucha y por sus creativas intervenciones.

A la ONG Cascos Verdes y a las personas que forman parte de ella, donde decido realizar esta investigación. Eternamente enamorada y apasionada por la misión de esta organización y con el ferviente deseo de tener una sociedad más inclusiva.

RESUMEN

La presente investigación buscó conocer el nivel de habilidades sociales de los alumnos del 3^{er} año del Programa de Educación Ambiental, quienes han asistido durante dos años a la Universidad Católica de Salta. Para alcanzar dicho objetivo, se utilizó el diseño de investigación cuasi-experimental con grupo control y post-prueba. La muestra se seleccionó de forma intencional quedando constituida por un total de diez alumnos. El grupo control corresponde a los alumnos de 1^{er} año (cinco participantes) y el grupo experimental que pertenece a 3^{er} año (cinco participantes), los cuales fueron comparados con relación a sus habilidades sociales, en un momento único. Los instrumentos de evaluación, fueron el Cuestionario de Interacción social (CHIS) de heteroinforme de Monjas Casares, el cual fue modificado para que midiera sólo las cuatro habilidades que esta investigación se propuso investigar (Habilidades Básicas de Interacción Social, Habilidades Conversacionales, Habilidades relacionadas con los Sentimientos y Emociones y Habilidades de Solución de Problemas Interpersonales), el mismo fue completado por los representantes legales. El segundo, se trató de una Planilla de Observación Estructurada (POE) con escala *likert*, inspirada en el cuestionario anterior y administrada por la investigadora durante las clases virtuales sincrónicas, ambos instrumentos permitieron evaluar las mismas habilidades sociales en diferentes contextos. Se eligió la prueba T Student para realizar la comparación de promedios de ambos grupos. Los resultados obtenidos demostraron que los cinco participantes del grupo experimental, presentaron un nivel de desarrollo alto en las siguientes habilidades sociales: Habilidades Básicas de Interacción Social, Habilidades Conversacionales, Habilidades de Sentimientos y Emociones. En cuanto, a las Habilidades de Solución de Problemas Interpersonales, los participantes reflejaron un nivel de desarrollo medio, pero aun así superior al grupo control, mientras que, los cinco participantes del grupo del 1^{er} año, exhibieron un nivel de desarrollo medio en todas las habilidades sociales evaluadas.

PALABRAS CLAVES

Discapacidad intelectual- Habilidades sociales - Educación Emocional- Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) - Inclusión social

ABSTRACT

The present research sought to know the level of social skills of the students of the 3rd year of the Environmental Education Program, who have attended the Catholic University of Salta for two years. To achieve this objective, the design of quasi-experimental research with control and post-test groups was used. The sample was selected intentionally and consisted of a total of ten students. The control group corresponds to the students of 1st year (five participants) and the experimental group belonging to 3rd year (five participants), which were compared in relation to their social skills, in a single moment. The evaluation instruments were the Social Interaction Questionnaire (CHIS) of heteroreport of Monjas Casares, which was modified to measure only the four skills that this research aimed to investigate (basic social interaction skills, conversational skills, skills related to feelings and emotions and interpersonal problem solving skills), the same was completed by the legal representatives. The second was a Structured Observation Sheet (POE) with likert scale, inspired by the previous questionnaire and administered by the researcher during virtual and synchronous classes, both instruments made it possible to assess the same social skills in different contexts. The T Student test was chosen to compare the averages of both groups. The results showed that the five participants of the experimental group presented a high level of development in the following social skills: basic social interaction skills, conversational skills, feelings and emotions skills. As for interpersonal problem solving skills, participants reflected a medium level of development, but still higher than the control group, while, the five participants in the 1st year group, exhibited a medium level of development in all assessed social skills.

KEY WORDS

Intellectual Disability - Social Skills - Emotional Education - Universal Design for Learning (UDL) - Social Inclusion

ÍNDICE DE CONTENIDO

Introducción	1
Planteamiento del Problema.....	5
Pregunta de investigación.....	5
Objetivos	5
Justificación.....	7
Antecedentes de la Investigación	9
Deficiencias en el conocimiento del problema.....	18
Consecuencias de la investigación	19
1. MARCO TEÓRICO.....	20
1.1. Revisión histórica de la discapacidad intelectual	21
1.1.1 Historias de las deficiencias.....	22
1.1.2 Modelos explicativos de la discapacidad intelectual.	36
1.1.3 Novedades y criterios diagnósticos respecto a la discapacidad intelectual en el DSM V (2013).	42
1.2 El aprendizaje en la discapacidad intelectual	44
1.2.1 El origen del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA).	48
1.3 Educación Emocional.....	50
1.3.1 Educación Emocional y discapacidad intelectual.....	54
1.3.2 ¿Qué son las Habilidades Sociales?.....	55
1.3.3 Modelos explicativos del déficit en las habilidades sociales.	66
1.3.4 El Aprendizaje de las Habilidades Sociales.....	68
2. MARCO INSTITUCIONAL	72
2.1 Cascos Verdes y Discapacidad Intelectual	73

2.1.1 Programa de Educación Ambiental, en contexto de pandemia.	74
2.1.2 Destinatarios del Programa de Educación Ambiental (PEA).	75
2.1.3 El contenido del Programa de Educación Ambiental.	76
2.1.4 Desarrollo y puesta en práctica de las habilidades sociales.....	78
3. MARCO METODOLÓGICO	87
3.1 Nivel y Tipo de Investigación	88
3.2 Diseño de investigación.....	89
3.3 Hipótesis	90
3.3.1 Definiciones conceptuales de las variables.....	90
3.3.2 Definiciones operacionales de las variables.	92
3.4 Contexto y período	93
3.5 Población y muestra	94
3.6 Criterios de inclusión y exclusión	94
3.7 Instrumentos para el relevamiento de datos	96
3.7.1 Observación estructurada.....	96
3.7.2 Cuestionario de Habilidades Sociales (CHIS) de Monjas Casares, 1993.....	99
3.8 Procedimiento.....	102
4. RESULTADOS.....	103
4.1 Análisis de datos.....	104
4.1.1 Análisis descriptivo en relación a las Habilidades Sociales.	106
4.1.2 Análisis inferencial de los datos obtenidos.....	116
5. DISCUSIÓN	120
5.1 Limitaciones	124
5.2 Hallazgos específicos en el contexto.....	125

5.3 Conclusiones	127
5.4 Sugerencias.....	130
6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	132
7. ANEXOS	142
ANEXO N° 1: Modificaciones realizadas al CHIS por Arellano Ordinola (2012) ..	143
ANEXO N° 2: Nota de autorización	145
ANEXO N° 3: Consentimiento Informado	147
ANEXO N° 4: Asentimiento Informado para el alumno	149
ANEXO N° 5: Confiabilidad de la Planilla de Observación Estructurada (POE)	150
ANEXO N° 6: Planillas de Observaciones Estructuradas (POE), administradas por la investigadora a ambos grupos.	153
ANEXO N° 7: Cuestionarios de Habilidades de Interacción Social (CHIS) administrados a los representantes legales.....	184
ANEXO N° 8: Puntuaciones Brutas del grupo experimental (3 ^{er} año) en ambos instrumentos.	236
ANEXO N° 9: Puntuaciones Brutas del grupo control (1 ^{er} año) en ambos instrumentos	242

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1 - Comparativa de los criterios diagnósticos DSM.....	43
Tabla 2- Puntuaciones equivalentes al nivel de desarrollo de la habilidad social.....	92
Tabla 3- Definición operacional de las variables del presente estudio.....	93
Tabla 4- Cantidad de alumnos que ingresan a la muestra.	95
Tabla 5- Selección de HHSS para la presente investigación.....	101
Tabla 6- Puntuaciones equivalentes al nivel de desarrollo de la habilidad social.....	106
Tabla 7- Pasos del procedimiento para obtener los puntajes y los promedios.....	106
Tabla 8- Comparación de puntuaciones y promedio del participante N°1.....	107
Tabla 9- Comparación de puntuaciones y promedio del participante N°2.....	107
Tabla 10- Comparación de puntuaciones y promedio del participante N°3.....	108
Tabla 11- Comparación de puntuaciones y promedio del participante N° 4.....	108
Tabla 12- Comparación de puntuaciones y promedio del participante N° 5.....	109
Tabla 13- Comparación de puntuaciones y promedio del participante N° 6.....	109
Tabla 14- Comparación de puntuaciones y promedio del participante N° 7.....	110
Tabla 15- Comparación de puntuaciones y promedio del participante N° 8.....	110
Tabla 16- Comparación de puntuaciones y promedio del participante N° 9.....	111
Tabla 17- Comparación de puntuaciones y promedio del participante N° 10.....	111
Tabla 18- Agrupación de promedios por habilidad del grupo experimental (3 ^{er} año).	112
Tabla 19- Agrupación de promedios del grupo control (1 ^{er} año).	113
Tabla 20- Comparación de medias totales obtenidas en cada habilidad por los grupos de estudio.	113
Tabla 21- Resumen de los datos obtenidos en ambos grupos.....	115
Tabla 22- Modificación de consigna para la administración del cuestionario.	143
Tabla 23-Modificación de la redacción en cuanto a la calificación.....	143
Tabla 24- Tabla representativa del valor numérico de la frecuencia.....	144
Tabla 25- Eliminación del valor numérico de las frecuencias	144
Tabla 26- Puntajes brutos en el POE del participante N° 1.	236

Tabla 27- <i>Puntajes brutos en el POE del participante N° 2.</i>	236
Tabla 28- <i>Puntajes brutos en el POE del participante N° 3.</i>	237
Tabla 29- <i>Puntajes brutos en el POE del participante N° 4.</i>	237
Tabla 30- <i>Puntajes brutos en el POE del participante N° 5.</i>	238
Tabla 31- <i>Puntajes globales, media y desviación típica de la POE en alumnos de 3^{er} año.</i>	238
Tabla 32- <i>Puntajes obtenidos en el CHIS del participante N°1.</i>	239
Tabla 33- <i>Puntajes obtenidos en el CHIS del participante N° 2.</i>	239
Tabla 34- <i>Puntajes obtenidos en el CHIS del participante N° 3.</i>	240
Tabla 35- <i>Puntajes obtenidos en el CHIS del participante N° 4.</i>	240
Tabla 36- <i>Puntajes obtenidos en el CHIS del participante N° 5.</i>	241
Tabla 37- <i>Puntajes globales, media y desviación típica en el CHIS en alumnos de 3er año ...</i>	241
Tabla 38- <i>Puntajes brutos en la POE del participante N° 6.</i>	242
Tabla 39- <i>Puntajes brutos en la POE del participante N° 7.</i>	242
Tabla 40- <i>Puntajes brutos en la POE del participante N° 8.</i>	243
Tabla 41- <i>Puntajes brutos en la POE del participante N° 9.</i>	243
Tabla 42- <i>Puntajes brutos en la POE del participante N°10.</i>	244
Tabla 43- <i>Puntajes globales, media y desviación típica en la POE en alumnos de 1^{er} año.</i>	244
Tabla 44- <i>Puntajes obtenidos en el CHIS del participante N° 6.</i>	245
Tabla 45- <i>Puntajes brutos en el CHIS del participante N° 7.</i>	245
Tabla 46- <i>Puntajes brutos en el CHIS del participante N° 8.</i>	246
Tabla 47- <i>Puntajes brutos en el CHIS del participante N° 9.</i>	246
Tabla 48- <i>Puntajes brutos en el CHIS del participante N° 10.</i>	247
Tabla 49- <i>Puntajes globales, media y desviación típica el CHIS en alumnos de 1^{er} año.</i>	247

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1- Comparación de puntajes de cada grupo.	114
Gráfico 2- Comparación de la media general del grupo control y grupo experimental.	115
Gráfico 3- Gráfico de región de rechazo.	118

ÍNDICE DE IMÁGENES

Imagen 1- Fórmula Alfa de Cronbach.	152
Imagen 2- Cálculo Alfa de Cronbach. Fuente: elaboración propia.	152

ÍNDICE DE FÓRMULAS

Fórmula 1- Promedio o Media Aritmética.	104
Fórmula 2- Varianza.	104
Fórmula 3- Desvío Estándar	104
Fórmula 4- Prueba t de Student.	105

Introducción

El ser humano por naturaleza es un ser social, está llamado a vivir en sociedad y es gracias a su continua relación con las otras personas, que puede desarrollarse constantemente. Tiempo atrás, Vygotsky (1989) ya resaltaba la importancia del intercambio con otros para que cada individuo lograra su desarrollo.

Es en esa interacción social, donde las instituciones educativas cobran un papel fundamental, como espacio de encuentro y socialización entre sus diversos estudiantes. Por lo tanto, la formación educativa no debería estar centrada exclusivamente en lo cognitivo, ya que esto implicaría olvidar una parte elemental en el desarrollo de cualquier individuo, que es aprender a conocerse a uno mismo. Howard Gardner (1987) afirmaba que tales establecimientos académicos, deberían permitir que las personas puedan reconocer y potenciar sus habilidades naturales. De esta forma, se correría el foco de los aspectos puramente racionales y se podrá empezar a tener en cuenta las diversas destrezas y aptitudes que son funcionales para la vida, más que el coeficiente intelectual (en adelante, CI).

Esto puede aplicarse a personas con discapacidad intelectual, cuya formación requiere el abordaje de los aspectos emocionales aún más que de los intelectuales. Además, estos sujetos requieren en mayor medida de oportunidades para aprender a identificar y desarrollar sus competencias sociales.

De esta idea se desprende que no todas las personas pueden desplegar de igual manera las habilidades sociales. Respecto a los sujetos con discapacidad intelectual, Monjas Casares (1993) advierte que éstas poseen un déficit en la adquisición de las habilidades sociales y en consecuencia, presentan una dificultad para la interacción social.

En efecto, la organización Cascos Verdes (2019) (en adelante, CCVV) promueve una formación integral a través de su Programa de Educación Ambiental (en adelante, PEA) de cuatro años, basado en el desarrollo de habilidades sociales y en el estudio sobre educación ambiental, dirigido a personas jóvenes y adultas con discapacidad intelectual. El mismo tiene como objetivo central la inclusión social de tales personas en ámbitos universitarios, permitiéndoles tener una experiencia de superación personal. Dicha organización en el año 2015 firmó un convenio con la Universidad Católica de Salta (en adelante, UCASAL), logrando así que en ese mismo año, su programa diera inicio.

Hasta la fecha, en Salta Capital, existen diez personas que han culminado el PEA han transitado su formación académica dentro de la UCASAL. En el 2018, comenzó otra camada de estudiantes que actualmente se encuentra cursando el 3^{er} año del programa y en el 2020, inició un tercer grupo, que se encuentra cursando el 1^{er} año. Por primera vez en la provincia de Salta existen dos cursos que tienen clases en simultáneo.

En línea con lo que plantea esta organización y desde la visión del presente trabajo de investigación, es primordial que todas las personas, por igual, tengan la oportunidad de conocer, desarrollar y fortalecer las habilidades sociales para la vida. En consonancia con esto, Monjas Casares y González Moreno (2000) afirman que un individuo no nace socialmente hábil, sino que puede aprender a serlo

Por lo anteriormente expuesto, el presente estudio se basó en una serie de interrogantes, a saber: ¿cuál es el nivel de habilidades sociales de los alumnos de 3^{er} año?, ¿tienen el mismo nivel que los alumnos de 1^{er} año?, ¿las habilidades sociales habrán experimentado un cambio? ¿O se mantendrán sin modificación alguna?

Por lo tanto, la presente investigación buscó conocer qué sucede con las habilidades sociales de las personas con discapacidad intelectual que cursan el 3^{er} año del Programa de Educación Ambiental, en la UCASAL en comparación con los alumnos del 1^{er} año, que aún no han recibido estímulo alguno para desarrollar y fortalecer sus habilidades sociales.

Resulta necesario aclarar que, debido a la situación de aislamiento para prevenir el contagio y la propagación del virus COVID-19, las clases presenciales en dicha universidad se han inhabilitado, por lo que la organización CCVV inició sus clases de manera virtual sincrónica y asincrónica, permitiendo que, los alumnos y profesoras generaran un espacio de encuentro a través de las plataformas digitales: *Zoom* y *Gmail*.

Para poder dar respuesta a esto, se utilizaron dos instrumentos de medición, el Cuestionario de Habilidades de Interacción Social (CHIS) de Monjas Casares (1993) enviado al correo electrónico de los representantes legales de cada participante. Asimismo, como segundo instrumento, una Planilla de Observación Estructurada (POE) utilizada por la investigadora y aplicada a los alumnos, durante las clases virtuales sincrónicas. Ambos instrumentos se complementaron, ya que se utilizaron con el objetivo de obtener un conocimiento integral de las habilidades sociales, teniendo en cuenta que las mismas son medidas por dos actores diferentes y en distintos contextos (espacio de clases y espacio extracurricular).

El presente trabajo consta de tres marcos: teórico, institucional y metodológico.

El marco teórico se divide en tres temáticas centrales para la investigación. En primer lugar, se realizó una revisión bibliográfica y conceptual a nivel internacional sobre la discapacidad intelectual, los tipos de tratamientos que se han desarrollado y cuáles fueron los papeles que les fueron asignados a estas personas con discapacidades. Se pretende brindar una síntesis que ayude al lector a comprender los avances y retrocesos que ha tenido el colectivo de personas con discapacidad intelectual, ya que sólo de esta manera se podrán enlazar hechos pasados con la realidad presente y sugerir tendencias futuras (Medina Gómez, 2010). Asimismo, se exponen diferentes modelos explicativos de la discapacidad intelectual, enfatizando cuál es el modelo que hoy en día tiene vigencia en la sociedad. Posteriormente, se abordan las aportaciones del Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales (en adelante, DSM, por sus siglas en inglés), destacando sus últimas modificaciones y actualizaciones, que pretenden ser alentadoras para la obtención de mejoras en las personas con discapacidad. En segundo lugar, para entender cómo es el aprendizaje en las personas con discapacidad intelectual, se presenta la teoría de Piaget y Vigotsky y las críticas que este último hace al enfoque piagetiano y que resulta de una guía esclarecedora para promover el proceso de enseñanza y de aprendizaje de personas con discapacidad intelectual. Y, finalmente, se plasman conceptualizaciones sobre educación emocional, habilidades sociales, se brindan dos modelos que permiten explicar el déficit en las mismas y por último, se exponen diferentes estrategias basadas en el modelo cognitivo conductual, mediante las cuales las personas con discapacidad intelectual pueden desarrollar tales habilidades.

Por su parte, el marco institucional, ofrece información sobre la organización donde la presente investigación tuvo lugar, a fin de clarificar cómo surgió, cuáles son sus objetivos, el quehacer de la misma, a quien está dirigido y cuáles son sus lineamientos.

En el marco metodológico, se expone el nivel y tipo de investigación, la contextualización y período en el que se llevó adelante, se enuncian los criterios de inclusión para formar parte de la muestra. Se presentan los instrumentos para el relevamiento de los datos y posteriormente, los resultados de los dos tipos de análisis que se utilizaron en el presente estudio. Finalmente, se exponen las discusiones, limitaciones, conclusiones y sugerencias que se desprenden del estudio, como así también las sugerencias de futuras líneas de investigación. Se termina este trabajo evidenciando las referencias bibliográficas utilizadas a lo largo de toda esta tesis y con un apartado de anexos, donde se encuentra la nota de autorización, el consentimiento y

asentimiento informado, planillas, cuestionarios, entre otros documentos necesarios para llevar adelante esta investigación.

Planteamiento del Problema

Cabezas y Flórez (2015) expresan que las personas con discapacidad intelectual generalmente experimentan un vacío, entre la enseñanza obligatoria que reciben y posteriormente el puesto de trabajo al que aspiran alcanzar; este espacio muchas veces es llenado con diferentes propuestas, que no siempre se encuentran correctamente planificadas y que suelen mantener a éstos apartados de la sociedad. Tales autores plantean que el problema radicaría en que no se pone el foco en el desarrollo de habilidades sociales, las cuales les permitirían lograr una mejor adaptación y consecución de objetivos.

Frente a este problema, CCVV, con su PEA, apunta a la formación de lo cognitivo, sin olvidar el aprendizaje y desarrollo de las habilidades sociales como aspecto primordial, dentro de un contexto universitario. Con esto, promueve la interacción entre los alumnos con otras personas sin discapacidad intelectual. En ese sentido, la universidad representa un escenario para la generalización y puesta en práctica de las diferentes competencias sociales que les son enseñadas principalmente en los primeros dos años del programa.

Por todo lo expuesto, el presente estudio pretendió conocer de forma objetiva y con rigor científico cuál es el nivel de desarrollo de las habilidades sociales alcanzado por los alumnos que cursan el 3^{er} año dicho programa, en la provincia de Salta.

Pregunta de investigación

¿Las habilidades sociales de los alumnos del 3^{er} año del Programa de Educación Ambiental dictado en la Universidad Católica de Salta, presentan una diferencia significativa frente a las habilidades sociales de los alumnos que ingresan al 1^{er} año del Programa de Educación Ambiental, en la provincia de Salta?

Objetivos

Objetivo general:

Conocer cuál es el nivel de desarrollo de las habilidades sociales en alumnos con discapacidad intelectual, que cursan el Programa de Educación Ambiental en la Universidad Católica de Salta, en el año 2020.

Objetivos específicos:

1. Evaluar el nivel de las habilidades básicas de interacción social en las personas con discapacidad intelectual, que cursan el Programa de Cascos Verdes, en el ciclo lectivo 2020.
2. Medir el nivel de las habilidades conversacionales en las personas con discapacidad intelectual, que cursan el Programa de Cascos Verdes, en el ciclo lectivo 2020.
3. Identificar el nivel de las habilidades de emociones y sentimientos en las personas con discapacidad intelectual que cursan el Programa de Cascos Verdes, en el ciclo lectivo 2020.
4. Examinar el nivel de las habilidades de solución de problemas interpersonales en las personas con discapacidad intelectual, que cursan el Programa de Cascos Verdes, en el ciclo lectivo 2020.

Justificación

El campo de estudio en el que se enmarca la presente tesis y los contenidos que en ella se abordan, llevan a la investigadora a brindar una justificación personal, por lo que se remite a las experiencias y reflexiones que obtuvo al ser voluntaria de la organización CCVV en el año 2016 y que la movilizaron a realizar la presente investigación.

Durante las prácticas de voluntariado, no existían aun propósitos para realizar la investigación, sin embargo, fue posteriormente que se determinó en la investigadora la decisión de iniciar la elaboración del problema y de la idea sobre lo que deseaba investigar: el desarrollo de las habilidades sociales en personas con discapacidad intelectual, dentro de un contexto universitario.

En el transcurso de su trabajo, en el PEA dentro de la UCASAL, como ayudante de la profesora titular, quien se encargaba de planificar las clases y explicar las distintas teorías sobre el cuidado ambiental para los alumnos, pudo observar día tras día el esfuerzo, la dedicación y la alegría de cada estudiante dentro del aula, como en el recreo. Éste último representaba un espacio de dispersión y de socialización, donde los alumnos con diferentes diagnósticos de discapacidad intelectual cruzaban miradas, saludos y una que otra vez, compartían un mismo lugar, con otros estudiantes de diferentes carreras.

Durante las clases, los alumnos del programa confirmaban con frecuencia el compromiso de ser parte de este ámbito universitario, transmitiendo el deseo de adaptarse al mismo. Esto se manifestó en la responsabilidad y en el esmero con los que respondían a cada una de las tareas y actividades prácticas, como así también un gran interés por responder adecuadamente a los pedidos de las profesoras, por aprender a trabajar en grupo, por saber cómo pedir ayuda cuando algo no se entendía, saber de qué manera se pueden controlar las diferentes emociones ante un parcial, un final, aprender a dar disculpas, entre otros ejemplos.

A lo largo de este proceso, se hicieron visibles grandes esfuerzos por avanzar por parte de los estudiantes, como así también retrocesos; no obstante, lograron pisadas fuertes y adaptarse a las exigencias académicas que implicaron estar en el ámbito universitario, como ser, la presentación personal, la asistencia, el respeto por las normas de convivencia y el cumplimiento en la entrega de diversos trabajos.

La investigadora destaca tres frases significativas que resumen lo anteriormente expuesto: personas con discapacidad intelectual, desarrollo de habilidades sociales y contexto universitario. Tales frases la llevaron a cuestionarse ¿cómo es posible trabajar

con personas con discapacidad intelectual en un ámbito universitario? ¿Hasta qué punto se debe exigirles? Para dar respuestas a tales interrogantes, la organización asume el siguiente pensamiento del autor Molina (1999), quien en su libro “Deficiencia mental”, expone que el déficit cognitivo de la persona con discapacidad intelectual debe ser entendido como la desarmonía ante las expectativas sociales de los demás y las posibilidades reales del individuo. Es sobre este lineamiento que CCVV motivó a la investigadora, a poner el foco en impulsar a los alumnos a desarrollar el potencial que cada uno trae consigo mismo, sus habilidades y aptitudes naturales, que pueden ser desarrolladas a través de una orientación adecuada, dejando de lado las exigencias sociales, ya que éstas podrían obstaculizar el desarrollo personal y académico de los mismos. A través de esto, es que la investigadora encuentra una contestación esclarecedora e impactante a la hora de direccionar sus acciones y esfuerzos por trabajar con estas personas.

Por lo tanto, esta investigación pretende dar a conocer la importancia que tiene una formación integral dirigida a personas con discapacidad intelectual, partiendo del aprendizaje y desarrollo de habilidades sociales, centrándose en aquello que sí pueden alcanzar, junto a una propuesta académica, como ser la Educación Ambiental.

A su vez, se desea aportar información comprensible y fiable, tanto al campo de la psicología educativa, como a aquellas personas interesadas en trabajar con el colectivo de personas con discapacidad intelectual, sobre la importancia del desarrollo y fortalecimiento de las habilidades sociales para desenvolverse en la comunidad.

Antecedentes de la Investigación

De acuerdo con la temática investigada, conocer cuál es el nivel de desarrollo de las habilidades sociales, en alumnos con discapacidad intelectual, que cursan el Programa de Educación Ambiental en la UCASAL, en el año 2020, se presenta a continuación un breve recorrido sobre estudios previos en tanto antecedentes al presente estudio, a nivel internacional, como nacional.

Esta exploración se hace con el objetivo de reconocer que otras investigaciones poseen una muestra similar a la que se estudia (personas jóvenes y adultas con diagnóstico de discapacidad intelectual) y también identificar en qué otros trabajos se utiliza un instrumento semejante al de la presente tesis (Cuestionario de Habilidades de Interacción Social, CHIS de Monjas Casares, 1993), para medir la variable habilidades sociales.

El lector, en los siguientes párrafos se encontrará con una serie de investigaciones realizadas a **nivel internacional**, las cuales coinciden con el objetivo de lograr el desarrollo y fortalecimiento de habilidades sociales a través de la creación de diferentes programas dirigidos a personas con discapacidad intelectual. Cabe precisar que las mismas están ordenadas de acuerdo al grado de importancia que tienen para el presente estudio.

Conte E., Marco S., Rodríguez J. y Coronas E. (2010). Programa de Habilidades Sociales, autonomía personal y autorregulación. Aplicación en alumnos con síndrome De Down. Llevado a cabo en el II Congreso Iberoamericano sobre el síndrome de down: La fuerza de la visión compartida, organizado por la Federación española de Síndrome de Down, en Granada. Recuperado de http://www.sindromedown.net/wp-content/uploads/2014/09/92L_congreso.pdf

Es una investigación llevada a cabo en España y presentada en el II Congreso Iberoamericano sobre el síndrome de Down: La fuerza de la visión compartida, organizado por la Federación Española de Síndrome de Down, en Granada. Tales autores propusieron desarrollar un programa destinado al fortalecimiento de habilidades sociales, autonomía personal y autorregulación, aplicado a doce alumnos con discapacidad intelectual, seis de ellos con síndrome de Down. Una vez aplicado, se enfocaron en conocer cuáles son los efectos que éste produce en las personas con discapacidad intelectual.

La investigación adoptó un enfoque cuantitativo y contó con una fase de *pretest* y de *posttest*. En ambos momentos de la evaluación, se utilizaron las mismas pruebas: el Cuestionario de Habilidades de Interacción Social (CHIS) de Monjas Casares (1993), el Cuestionario de Conductas Sociales para Padres de Izuzquiza y Ruiz (2006) y el Cuestionario de Habilidades de Autonomía Personal para padres de Vived y cols. (2009).

La conclusión a la que llegaron tales autores es que la aplicación del programa diseñado para la mejora de las habilidades anteriormente nombradas, logró un aumento en el desarrollo de las competencias trabajadas en los alumnos.

Este estudio es significativo para la presente investigación, ya que concuerda con la idea de que las personas con discapacidad intelectual deben recibir formación en comportamiento adaptativo y adquisición de habilidades sociales, lo cual favorecerá su integración social y sus relaciones interpersonales.

Pérez Sánchez L. y Cabezas Gómez D. (2007). Programa de entrenamiento en solución de problemas prácticos aplicado a personas con discapacidad intelectual. Psicothema Vol. 19, N° 19, N° 4, pp. 578-584. https://sid.usal.es/idocs/F8/ART11147/programa_de_entrenamiento_solucion_problemas.pdf

Esta investigación fue llevada a cabo en Madrid y consistió en comprobar la eficacia de una intervención en solución de problemas, tomándola como una habilidad adaptativa para personas con discapacidad intelectual. El programa fue destinado a un total de 66 participantes con edades comprendidas entre 17 y 36 años. Como recursos para poner en práctica dicha habilidad, se utilizaron diferentes situaciones ficticias que debían ser resueltas por los participantes, las cuales se caracterizaron por ser similares a las que ellos atravesaban comúnmente y por ser semejantes a los contextos reales de los alumnos. Por lo tanto, se buscó que las personas pudieran: Identificar la situación problema, generar alternativas de forma espontánea y tomar decisiones ante situaciones-problema.

En cuanto a su aspecto metodológico, se trató de un diseño experimental con grupo control con medidas pre y post tratamiento, mientras que la asignación de los sujetos a cada grupo se hizo de manera aleatoria. Los materiales de evaluación fueron: Cuestionario de Datos Personales para registrar datos sociodemográficos del sujeto y la familia, Inventario para la Planificación de Servicios y Programación Individual (ICAP)

de Montero (1996) y Batería de Habilidades para la Solución de Problemas Prácticos (BHS-PP) elaborada por las propias autoras de la investigación en cuestión.

Las autoras de este estudio llegaron a las siguientes conclusiones teniendo en cuenta las tres áreas trabajadas de la habilidad adaptativa para resolver situaciones-problema hipotéticas: las medidas *postest*, del análisis de situaciones-problema arrojaron diferencias significativas entre el grupo control y el grupo experimental, los primeros continuaron dando respuestas de calidad baja, mientras que el último grupo elaboró un número mayor de respuestas y de calidad superior. Con respecto a la estrategia de generación de alternativas de manera espontánea, el grupo experimental manifestó una mejora de manera muy significativa tras el tratamiento, en su capacidad para generar mayor número de alternativas de solución ante las diferentes situaciones-problema que les fueron planteadas. Y, por último, en cuanto a la estrategia de toma de decisiones sugeridas, tanto los sujetos del grupo control como del grupo experimental obtuvieron respuestas altas en las medidas *pretest* y *postest*, respecto a lo cual las autoras argumentaron que tales resultados se debieron a que cuando se sugieren alternativas o diferentes cursos de acción, resulta más sencillo para las personas con discapacidad intelectual discriminar entre las opciones eficaces de aquellas que no lo son.

Este programa de entrenamiento resulta importante para la presente investigación, ya que de él se toman en cuenta las siguientes tres limitaciones: al no haber logrado el desarrollo de las habilidades comunicativas, sugieren programas destinados a desarrollar esta competencia social en las personas con discapacidad intelectual y una aplicación de programas más dilatados en el tiempo que favorezcan unos resultados más evidentes y promueva cambios más significativos, y recomiendan como conveniente llevar a cabo los estudios en entornos naturales para desvelar hasta qué punto las mejoras obtenidas por el programa se transfieren realmente a tales ambientes.

Méndez J., Boluarte A., Martell R. (2006). Programa de entrenamiento en habilidades sociales para jóvenes con retraso mental leve y moderado. Mosaico Cient. Recuperado de: http://www.inr.gob.pe/transparencia/docencia2015/publicaciones_copia.html

Se trata de una tesis doctoral, llevada a cabo en el Instituto Especializado de Rehabilitación (IER) en Perú, que pretendió conocer cuáles eran los efectos producidos por dicho programa en las habilidades de comunicación e integración social.

La muestra estuvo formada por 59 sujetos con retraso mental leve y moderado comprendidos entre los 15 y 30 años. El diseño fue de tipo experimental con grupos control pre y *postest* seleccionados aleatoriamente. A ambos grupos se les aplicaron dos instrumentos: Cuestionario de Habilidades Sociales, basado en el Sistema de Evaluación Conductual de la Habilidad Social (SECHS), por Caballo (1999), y Registro Conductual de las Habilidades Sociales de Goldstein *et al.*, (1978) con modificaciones.

Las conclusiones a las que arribaron fueron que la aplicación de un programa de entrenamiento en habilidades sociales a jóvenes con retraso mental leve y moderado, mejoraron significativamente las habilidades de comunicación verbal y no verbal. Los instrumentos indicaron que el grupo experimental incrementó sus puntajes en comparación con el grupo control. Ellos mejoraron sus habilidades conversacionales, sus hábitos personales, habilidades de planificación, habilidades de expresión y manejo de las emociones. Sin embargo, los autores reconocieron que todos los participantes no lograron un aumento significativo en el área de agradabilidad social y lo atribuyeron a las actitudes de rechazo de la sociedad hacia las personas con discapacidad intelectual.

Este último punto resulta importante y disparador para la presente investigación debido a que el programa de CCVV, se lleva a cabo en un contexto universitario, donde se promueve espontáneamente el encuentro entre personas sin discapacidad y con discapacidad, por lo que éstas últimas están en constante intercambio social.

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

Recuperado

de:

<https://cybertesis.unmsm.edu.pe/browse?type=author&value=Arellano+Ordinola%2C+Mar%C3%ADa++Antonieta>

Se trató de un estudio, destinado a valorar la efectividad del Programa de Intervención Psicoeducativa de interacción social, el cual tuvo una duración de cuatro meses y fue aplicado a una muestra de 54 alumnos.

Se utilizó el diseño de investigación cuasi-experimental, antes y después con grupo de control. Dicha muestra se seleccionó con el muestreo intencional, el instrumento de evaluación fue el Cuestionario de Habilidades de Interacción Social (CHIS) de Monjas Casares (1993) en su versión autoinforme. Antes de la administración de tal instrumento, se lo sometió y validó a nivel de contenido por jueces

expertos, especialistas en el área de psicología educativa y social, quienes calificaron la pertinencia de cada uno de los ítems que evalúa tal cuestionario. Así mismo, el jurado sugiere la modificación de la consigna de presentación para promover un mayor entendimiento por parte de los participantes, como así también la eliminación de los números que señalan la frecuencia de aparición de cada habilidad social para evitar sugestionar a los mismos. Dichas sugerencias serán tomadas en la presente investigación.

En el siguiente apartado, se detallan a **nivel nacional** investigaciones que tienen por objetivo el desarrollo de las habilidades sociales en determinados grupos de personas con diferentes diagnósticos mentales. Éstas también se enuncian de acuerdo al nivel de importancia para la presente investigación.

Russo, Bakker, Rubiales y Lacunza (2019). Intervenciones en habilidades de solución de problemas interpersonales: resultados preliminares en niños con diagnóstico de TDAH (tesis doctoral). Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Mar del Plata. Recuperado de http://www.mdp.edu.ar/psicologia/psico/images/inves2015/2016/anuario_becarios2015.pdf, 1297-1307

Esta investigación fue llevada a cabo en la Ciudad de Mar del Plata, Argentina. Tuvo como objetivo general presentar los resultados obtenidos de un programa de intervención en habilidades cognitivas de solución de problemas interpersonales en niños con trastorno por déficit de atención e hiperactividad (TDAH).

Este estudio, es de carácter descriptivo-explicativo con un diseño cuasi-experimental pretest-posttest con único grupo, constituido por seis niños con diagnóstico de TDAH, con edades comprendidas entre 8 y 11 años, los mismos fueron derivados por profesionales médicos, psiquiátricos y neurólogos.

Los instrumentos utilizados para evaluar las habilidades sociales, tanto en el *pre-test* como en el *post-test*, fueron: el *Test* de Evaluación de Habilidades Cognitivas en la Solución de Problemas Interpersonales (EVHACOSPI) de García Pérez & Magaz Lago (1998), The Matson Evaluation of Social Skills in Youngsters (MESSY) de Matson, Rotatori y Helsel (1983), Cuestionario de Habilidades de Interacción Social (CHIS) (Monjas Casares, 1993), administrados a los padres de los participantes.

Las investigadoras concluyeron que el programa implementado en niños con TDAH promovió cambios positivos con un incremento en habilidades cognitivas de

solución de problemas interpersonales. Esto quedó evidenciado en los resultados que arrojaron tales instrumentos.

De este estudio, se destaca la validación y aplicación del Cuestionario de Interacción Social (CHIS) de la autora Monjas Casares (1993) en Argentina.

Arrigoni F. y Solans A. (2017). Programa de promoción de habilidades sociales (PHAS) para sujetos con discapacidad intelectual. Proyecto de extensión universitaria de la facultad de psicología, Universidad del Aconcagua, provincia de Mendoza, Argentina. Recuperado de: <https://www.uda.edu.ar/images/editorial/archivos/experiencias/EXPERIENCIAS-DE-EXTENSION-UNIVERSITARIA-DE-LA-FACULTAD-DE-PSICOLOGA-DIGITAL.pdf>

Se trata de un proyecto de extensión universitaria de la facultad de psicología, en la Universidad del Aconcagua, provincia de Mendoza, Argentina, que se ocupa de favorecer la adquisición de habilidades sociales en sujetos de 7^{mo} grado con discapacidad intelectual, a través de 24 sesiones presenciales, de una hora de duración de frecuencia semanal, durante seis meses.

Las autoras plantean que, al trabajar con niños con discapacidad intelectual, será necesario, enseñar cada habilidad social, planificando oportunidades para que los niños puedan ensayar la competencia aprendida. Por esta razón, el programa de Promoción de Habilidades Sociales (PHAS), se encuentra estructurado en torno a las siguientes temáticas: Autoconocimiento, habilidades sociales básicas (tales como saludar o iniciar una comunicación, hasta las más complejas como por ejemplo, pedir ayuda, defenderse de una acusación, resolución de problemas, cooperación y trabajo en equipo), inteligencia emocional (se comienza por la identificación de las emociones básicas y se aspira avanzar hacia la gestión de las propias emociones).

Para evaluar los resultados obtenidos luego de aplicar el tratamiento, se administraron tres cuestionarios a las docentes de cada grupo de estudiantes: Cuestionario de Conductas No Verbales para Personas con Discapacidad Psíquica Moderadamente Afectada/Gravemente Afectada, de Junta de Castilla y León (2013), Cuestionario de Conductas Verbales para Personas con Discapacidad Psíquica Moderadamente Afectada/Gravemente Afectada, de Junta de Castilla y León (2013) y para evaluar las conductas prosociales en los niños participantes el Cuestionario de Conducta Prosocial de Weir y Duveen (1981).

Los resultados arrojados por tales cuestionarios permiten al equipo extensionista confirmar su objetivo, es decir, que el programa de PHAS logró propiciar la adquisición de nuevas habilidades sociales y comunicacionales, como así también ampliar el repertorio de conductas prosociales de los participantes.

Este proyecto destaca la importancia de desarrollar las habilidades sociales a través del juego, como elemento fundamental para que los alumnos, por ejemplo puedan actuar roles, aprender divirtiéndose, experimentar diferentes sensaciones y socializar entre ellos, lo cual coincide plenamente con el programa donde se lleva a cabo la investigación, el juego es una de las maneras más recurrentes para enseñar las habilidades sociales y reforzar el contenido teórico aprendido.

Siboldi, J. E. (2011). *Síndrome de Asperger y habilidades sociales: un abordaje grupal*. Tesis de Licenciatura en Psicopedagogía, Universidad Católica Argentina, Facultad de Humanidades “Teresa de Ávila”. Paraná.

Esta investigación se trata de una tesis de licenciatura en Psicopedagogía, realizada en la provincia de Buenos Aires, de tipo exploratoria y descriptiva, que tuvo como objetivo conocer cuáles son los beneficios que brindan los grupos de entrenamiento en habilidades sociales en la calidad de vida de las personas con tal diagnóstico. La muestra estuvo conformada por cinco adolescentes (de 12 a 20 años) con Síndrome de Asperger.

Para ello, se aplicaron encuestas a los padres, diseñadas según las categorías preestablecidas de calidad de vida. Además, Siboldi confeccionó una planilla de observación, inspirada en el Cuestionario de Habilidades de Interacción Social (CHIS), creado por Monjas Casares (1993); estos datos se analizaron cualitativamente, siguiendo como marco teórico referencial la teoría cognitivo conductual relacional.

La autora concluyó que el grupo de entrenamiento en habilidades sociales se constituye en un espacio de aprendizaje y ensayo ecológico para las personas con Síndrome de Asperger. Si bien se reconocieron avances estables y funcionales, en relación al tipo de tratamiento, se advirtieron algunas dificultades: inflexibilidad cognitiva, dificultad para hipotetizar y decodificar la información brindada por componentes de la comunicación no verbal, como ser expresiones faciales.

De esta investigación, se toma la planilla de observación de habilidades sociales, confeccionada por Siboldi (2011) por su sistematización y facilidad para detectar las diferentes competencias sociales evaluadas. Ésta solamente puede registrar si la

habilidad social se encuentra presente o no y la autora puede sumar detalles de la observación, ya que la investigación de dicha investigadora es cualitativa.

Barale, A. (2009). Estudio sobre la influencia de un programa de actividades laborales en la socialización de jóvenes diagnosticados con retraso mental. Diálogos Pedagógicos. Año IX, N° 17, abril 2011. pp. 29-48. Recuperado de: <http://revistas.bibdigital.uccor.edu.ar/index.php/dialogos/article/viewFile/529/pdf>

Se trató de un programa que consistía en actividades prelaborales con orientación ecológica como modo de empoderamiento destinado a personas con discapacidad intelectual, llevado a cabo en el Centro Educativo Terapéutico Haruen (CET) de la provincia de Córdoba. El estudio tuvo como objetivo, evaluar el grado de socialización alcanzado por los alumnos que participaron del programa ecológico-prelaboral, y de aquellos que no participaron de él.

Esta investigación correspondió a un diseño de tipo experimental, en donde los participantes se distribuyeron aleatoriamente al grupo experimental y al grupo control en espera (no se le aplicó el Programa Ecológico-Prelaboral), cada uno contó con 11 personas. Utilizaron además la administración de *pretest* y *posttest* para analizar la evolución de los grupos antes y después del tratamiento. Las técnicas de recolección de datos utilizadas fueron: Escala de Socialización en Retraso Mental ESRM (Barale, 2008) y Registro de Evaluación de la Discapacidad WHODAS-II (OMS, 2000)

A partir del estudio, se concluyó que la presencia por seis meses del tratamiento prelaboral en ecología, generó cambios positivos significativos en el grupo experimental, logrando que éstos tengan un aumento en el nivel de socialización.

Barale (2009) destaca como una de las limitaciones que encontró su trabajo el tiempo de aplicación del tratamiento, ya que al retirarlo, disminuyeron significativamente los niveles de socialización alcanzados, arribando a niveles semejantes a los iniciales.

Por tanto, son dos las sugerencias de este estudio que serán tomadas en el presente trabajo: que cuanto mayor sea el tiempo de tratamiento, más posibilidades tendrán los participantes de aumentar en la práctica el número de ensayos y de apropiarse de las habilidades sociales. Esto resulta importante para la presente investigación, ya que los alumnos del Programa de Educación Ambiental (PEA) han cursado dos años del mismo. Otra de las sugerencias del autor es que los programas puedan realizarse en contextos más numerosos y diversificados de personas con o sin discapacidad intelectual, de esta

forma los participantes tendrán la posibilidad de retroalimentarse de las diversas situaciones cotidianas y respetar reglas sociales. Respecto a esta sugerencia el PEA desarrolla sus clases en un contexto universitario (UCASAL).

Deficiencias en el conocimiento del problema

De acuerdo a la revisión exhaustiva de la literatura realizada, se advierte que las iniciativas existentes tienen una duración limitada en el tiempo, lo cual imposibilita que las personas tengan un escenario a largo plazo donde puedan reiterar y ensayar las habilidades sociales, como así también se tratan de programas que no se llevan a cabo en contextos diversificados, lo cual no permite el intercambio entre personas sin discapacidad y con discapacidad intelectual.

Por lo tanto, se puede decir que al año 2020 no se encontraron en la provincia de Salta, investigaciones o proyectos de la magnitud sobre el tema que se desea investigar:

¿Las habilidades sociales de los alumnos del 3^{er} año del Programa de Educación Ambiental, dictado en la Universidad Católica de Salta, presentan una diferencia significativa frente a las habilidades sociales de los alumnos que ingresan al 1^{er} año del Programa de Educación Ambiental, en la provincia de Salta?

Ante este vacío de conocimiento, la presente tesis no encuentra ningún impedimento para llevarla a cabo.

Consecuencias de la investigación

En este trabajo, se tuvo en cuenta las “Pautas Éticas Internacionales para la Investigación Relacionada con la Salud con Seres Humanos¹” y el Código de Ética de la Federación de Psicólogos de la República Argentina (FEPPRA), para trabajar con las personas que participaron como sujetos del presente estudio, los estudiantes del 1^{er} y 3^{er} año del Programa de Educación Ambiental de la organización CCVV.

En esta investigación, como primera medida, se apuntó a obtener el aval institucional, a través de una nota de autorización al Director Ejecutivo de CCVV. La solicitud de permiso tiene el fin de mostrar respeto a sus normas y formas de trabajo. Se promovió el involucramiento de la misma para que pueda estar al tanto, como así también permitir que expongan cualquier inquietud que puedan tener sobre la investigación, contribuyendo de esta manera a que CCVV comprenda cada etapa del proceso.

Del mismo modo, se tuvo en cuenta la Ley Nacional Salud Mental N° 26.657, que en su art.: destaca el derecho de las personas a no ser objeto de investigación sin el consentimiento informado pertinente. Por lo tanto, se consiguió a través del representante legal autorizado del alumno, el permiso de su participación y también de la propia conformidad del participante, en tanto sujeto de derechos y capaz de decidir sobre su participación en el estudio. Este documento fue redactado de la manera más clara y comprensible posible, para facilitar el entendimiento de dicho trabajo. Es fundamental destacar que se respetó la negativa, tanto del alumno como del representante en los casos de decidir no ser incluidos.

Respecto de la confidencialidad de los datos personales, les fue garantizado a cada participante el anonimato, debido a que toda la información se destinó exclusivamente a los propósitos de la investigación.

En cuanto a la organización, la autora de este estudio se comprometió a realizar una devolución generalizada sobre los resultados obtenidos.

¹ Organización Panamericana de la Salud y Consejo de Organizaciones Internacionales de las Ciencias Médicas. Pautas éticas internacionales para la investigación relacionada con la salud con seres humanos, Cuarta Edición. Ginebra: Consejo de Organizaciones Internacionales de las Ciencias Médicas (CIOMS); 2016.

1. MARCO TEÓRICO

1.1. Revisión histórica de la discapacidad intelectual

Resulta sumamente imperioso recurrir a las bases de conocimientos específicos sobre la discapacidad intelectual, las cuales serán los cimientos en donde se sostendrá dicho trabajo. Por ello, se realizó la revisión y lectura de diferentes libros que brindarán información fundamental para abordar el objetivo estipulado.

“Las palabras ayudan a entender los conceptos de la realidad psicosocial y natural pero no son, en sí mismas, ni los propios conceptos ni la propia realidad” (Paredes Gómez, 2008, p. 28). Esta frase expresa que no existe una definición fija e inmanente que atraviese el tiempo, sino todo lo contrario, las palabras van a ser atravesadas por la época y por lo tanto, su significado irá variando.

Los avances y los distintos conocimientos logrados en materia de discapacidad intelectual reflejan un proceso transversal, que evidencia avances y retrocesos. Un corte sincrónico en algún momento de este progreso permite encontrar definiciones y clasificaciones sobre la discapacidad intelectual y sobre las cuales es necesario detenerse para emprender su estudio. Es por ello que resulta esencial identificar cuál fue el contexto histórico en el que han surgido las definiciones pertinentes al tema en cuestión. Este capítulo busca reunir y acercar al lector algunos parámetros fundamentales en la historia de las personas con discapacidad intelectual, que sirvan de ejes conceptuales para facilitar la lectura comprensiva del presente trabajo.

A fin de abarcar el panorama histórico y la compleja evolución que ha tenido el concepto de discapacidad intelectual hasta estos tiempos, se recurre a la “Historia de las deficiencias” llevada a cabo por Aguado Díaz, publicada en el año 1995, que representa un pilar en el día de hoy para abordar tal temática. Resulta sustancial que el lector, contemple este trabajo por la gran variedad de autores destacados, la riqueza y claridad en la sistematización de la información expuesta, respecto a lo sucedido en el universo de las deficiencias humanas.

Posteriormente a la perspectiva histórica, se presentan los distintos y variados modelos psicológicos y no psicológicos que explican desde diferentes enfoques el estudio de la discapacidad intelectual. Para la recolección de los mismos, se abordan los escritos de Fierro (1984) y Pestana (2005).

Por último, se exponen de manera comparativa los sistemas de clasificación entre el DSM IV y el DSM V, para que el lector pueda identificar los cambios que surgen entre uno y otro, como así también conocer cuál es la clasificación actual de la discapacidad intelectual.

1.1.1 Historias de las deficiencias.

Aguado Díaz (1995) distingue tres revoluciones de salud mental para explicar que la constitución histórica del concepto y de los tratamientos aplicados a la discapacidad se tratan de procesos caracterizados por el conflicto de diferentes ideas coexistentes en un período histórico dado.

Destaca que, ante cada contexto social, va a haber un determinado criterio actitudinal, esto quiere decir, actitudes que experimenta una sociedad en un momento particular dirigido hacia las personas con discapacidad, e identifica dos posturas: la actitud pasiva y la actitud activa.

- El enfoque o actitud pasiva encaja dentro de la demonología, que considera a los deficientes como demonios, como castigo proveniente de los dioses, tal situación va a ser vista como algo totalmente inmodificable e incontrolable, lo que los lleva a ser rechazados y segregados.
- El enfoque o actitud activa corresponde a la tradición naturalista, que comprende a la deficiencia como enfermedad, resultado de causas naturales y/o biológicas y/o ambientales, por ende, se trata de una situación modificable, lo cual lleva a tratamientos, integración, entre otros aspectos.

1. HACIA LA PRIMER REVOLUCIÓN

Antes de comenzar a desarrollar la primera revolución, es necesario dar a conocer los diferentes escenarios en donde surgieron diferentes acontecimientos importantes y que propulsaron a la misma. Por ello, Aguado (1995) vislumbra los siguientes tres períodos:

1.1 Prehistoria y antigüedad

En este contexto, había una marcada creencia sobre un mundo de espíritus que se adueñaba de cuerpos de hombres, mujeres y niños. Por lo tanto, todos los sucesos malos o inusuales que ocurrían, les fueron atribuidos a la intervención de tales espíritus. De esta forma, el enfermo mental era considerado un endemoniado, que no tenía control sobre su propio cuerpo.

1.2 La antigüedad clásica

Aguado (1995) destaca dos avances importantes en esta época. Uno de ellos es la transición de una visión demonológica a una concepción naturalista y segundo refiere a que el estado mental de un individuo acusado de un delito puede ser atenuante de la pena.

Como figura destacable, se encuentra Hipócrates (460-377 a.C.) quien habla de enfermedad y no de castigo de los dioses, ni de espíritus del mal, esto realmente era un avance para el colectivo de personas con discapacidad intelectual. Respecto a ellas, Hipócrates con su visión naturalista, consideró que tal discapacidad se debía al estancamiento de la bilis negra y no a un espíritu maligno. Además, le dio gran importancia a la observación, a tal punto de manifestar que, si la conducta de una persona se encontraba enajenada, debería existir algún tipo de patología cerebral.

La segunda aportación deriva del ámbito legal, donde se plantea que el estado mental del acusado puede ser un atenuante de la pena. En consecuencia, Cicerón (106-43 a.C.) sostuvo que el déficit en la capacidad intelectual imposibilita a las personas que sean legalmente responsables de sus acciones, razón por la cual la ley romana privaba a los enfermos mentales de su libertad y eran sometidos al cuidado y observación de protectores.

Hasta este período, se hacen visibles avances notables en materia de discapacidad intelectual, sin embargo, en la Edad Media estas personas se ven nuevamente hostigadas por la sociedad.

1.3 De la edad media a la reforma

Este período se caracteriza por estar envuelto por la religión y superstición. La iglesia se convirtió en la institución más poderosa e importante de la Edad Media y exigía una fe que no daba lugar al pensamiento y razonamiento individual.

Nuevamente sucede un retroceso, ya que el monje reemplaza al médico. En este sentido, la posesión diabólica se arraiga fuertemente en el mundo de la deficiencia y trastornos mentales.

La demonología se volvió a afianzar, provocando un endurecimiento de las prácticas curativas, considerando el castigo como el mejor medio para ahuyentar al diablo. De aquí en adelante, se presentan las tres revoluciones de salud mental.

2. LA PRIMERA REVOLUCIÓN DE SALUD MENTAL

Ésta se extiende desde el siglo XV al siglo XVII, y, para precisar los diversos acontecimientos que ocurren en estos siglos, Aguado (1995) divide este extenso lapso de tiempo en tres períodos, cada uno contiene eventos que significaron un avance para el mundo del deficiente, pero aun así, también hubo un retroceso.

Los avances más sobresalientes de la primera revolución:

- El de dejar de considerar al deficiente mental como un endemoniado como sucedía en la prehistoria. Por lo tanto, la persona deja de ser considerada como un demonio, para ser tratada como un paciente, lo que permite pensar en un posible tratamiento.
- Surgen las instituciones manicomiales. Pelechano (1986, citado por Aguado, 1995) expresa: “la idea matriz era la de ofrecer un ambiente en el que las personas que sufrían alteraciones psicopatológicas pudiesen ser tratadas del mejor modo posible con el fin de facilitar su reinserción en el contexto familiar, laboral y social” (p.489).
- También encontramos la creación del Hospital de Inocentes, fundado por Juan Gilabert Jofré en la ciudad de Valencia (España), que, ante una situación de agresión, defendió a un sujeto a quien le gritaban ensañadamente ¡el loco, el loco! Jofré se puso delante de la persona golpeada y agredida, lo protegió y lo llevó consigo para que le curasen las heridas que le habían proporcionado. El centro que él crea busca romper con las cadenas de los enfermos. Además, es sumamente importante destacar que a partir de este hospital, se hace ya presente el tratamiento moral y la terapia ocupacional.

2.1 Siglo de oro

Según Aguado (1995) comienza a finales del siglo XV y termina a comienzos del siglo XVIII. Este autor, plantea que se trata de una época fundamental ya que surgen diferentes ideas innovadoras y de relevancia para el mundo de la discapacidad. Estas concepciones se pueden reunir alrededor de tres pilares (Medina Gómez, 2010):

- En primer lugar, se le da importancia a la pobreza, que no sólo atraviesa a las personas pobres, sino también a los discapacitados, y en consecuencia, a las personas con discapacidad intelectual. Dentro de esta línea como figura protagónica, se hace mención a Luis Vives, quien se interesa en abordar la problemática de la pobreza y considera que su tratamiento es desde la rehabilitación y no desde el castigo o represión. Otra figura destacada, es Juan Huarte de San Juan, quién también se preocupó por las cuestiones sociales de la época, fue al autor de libro “Examen de los Ingenios para las Ciencias”. Aguado (1995) manifiesta que hoy es considerado precursor de la Psicología Diferencial, de la Evaluación Psicológica y de la Orientación Ocupacional Según Carpintero (1979, como se citó en Aguado, 1995).
- En segundo lugar, lo que ya se nombró anteriormente, el surgimiento de diferentes lugares destinados a las personas con trastornos, es decir las

instituciones manicomiales. Este punto será desarrollado con mayor profundidad más adelante.

- En tercer lugar, mediante la sordomudística, nace la educación especial, de la mano de un monje que se propone enseñar a hablar a las personas mudas-sordas. Es así que emerge la figura de Pedro Ponce de León, quien introduce la novedosa idea de educabilidad a los sordomudos en contraposición a la idea de inmutabilidad e inmodificabilidad que hasta entonces se les atribuía a estas personas. Éste fue considerado el primer educador de la historia, a través de técnicas de aprendizaje oral, lectura labial y pronunciación impartidas a sordos-mudos. Posteriormente, tendría una gran repercusión en el estudio sobre la deficiencia mental, ya que planteaba que, a través de un método firme y práctico, con diferentes instrucciones a seguir, se obtendrían posteriores consecuencias positivas en el estudiante.

2.2 Los siglos XVII Y XVIII, el Gran Encierro

En este período, las instituciones manicomiales que surgieron con el objetivo de brindar tratamiento y recuperación social, sufren un retroceso y en quienes recae todo el peso es en las personas que se encontraban dentro de ellas.

Aguado (1995) afirma que en esta época la razón era considerada un privilegio y un requisito para poder participar en la sociedad, mientras que la enfermedad mental era vista como una desgracia que debía ser ocultada y encerrada. Por lo tanto, toda aquella persona irracional recibiría un rechazo completo. Foucault (1979, citado en Aguado, 1995) llama a esta época “El Gran Encierro”, para referirse al aislamiento y distanciamiento social que empieza a darse en tales instituciones. En este contexto, de internamiento del diferente, Aguado (1995) destaca dos factores para explicar lo que estaba sucediendo con las personas encerradas: locura y segregación. En primer lugar, reconoce que ante el aislamiento crónico de los deficientes y ante el desconocimiento de un adecuado abordaje de la psicopatología, empieza la fabricación de la locura de los mismos. Y, en segundo lugar, ante el distanciamiento social, plantea que la sociedad miraría a estas personas con rechazo e iniciaría el etiquetamiento y la segregación.

Este autor, apunta a que todos podían aprender diferentes tareas, a través de instrucciones específicas y de un ejercicio sistemático, lo cual es una idea que demuestra que luego de una práctica continua, estas personas son capaces al igual que los demás, de lograr determinados objetivos, como ser obtener un oficio.

Frente al escenario de tratos inhumanos ante la persona con alguna deficiencia, existen excepciones, como lo es en el caso de Philippe Pinel, considerado el fundador de la psiquiatría en Francia. Aguado (1995) va a decir que Pinel defendía el trato moral en su hospital mental, promovía el descanso, trato amable, humanidad, entrenamiento con libros y música.

2.3 El siglo XIX, la Era del Progreso

En este período hay un creciente interés científico por describir, clasificar e identificar la discapacidad intelectual, considerando además que la base de cualquier conducta anormal era de tipo organicista.

Por lo tanto, se destacan diferentes personajes que aportaron al progreso de la descripción y clasificación de la discapacidad intelectual. Aguado (1995) identifica los siguientes:

- Jean-Etienne-Dominique Esquirol (1772-1840): autor de la obra “Enfermedades mentales”, donde aclara la distinción entre la enfermedad mental (demencia) de la discapacidad intelectual (amencia), dentro de la que distingue dos niveles, imbecilidad e idiocia, este último es lo que se conoce como deficiencia mental leve.
- John Langdon Down (1826-1896), reconocido por el síndrome que lleva su nombre. Es partidario de la educación especial al deficiente mental e incluso adiestramiento precoz (lo que se conoce actualmente como atención temprana).
- William Wetherspoon Ireland (1832-1909) plantea que las causas perinatales de la idiocia traumática, en especial las prácticas obstétricas, como la abusiva utilización de fórceps y los traumatismos cerebrales, podrían provocar deficiencia mental.
- P.M. Duncan y W. Millar publican en 1866, una clasificación basada en la conducta, potenciando las capacidades del diferente mediante la correspondiente asistencia médica y educación.
- En cuanto a las clasificaciones, una figura destacada es Emil Kraepelin, quien en su libro “Compendio de Psiquiatría”, postula un revolucionario sistema de clasificación de los trastornos mentales, distinguiendo entre los procedentes de condiciones externas (curables) y los ocasionados por factores innatos (incurables). Dicho sistema introduce una nueva forma de comprender y estudiar a las enfermedades mentales (Medina Gómez, 2010).
- Aguado (1995) menciona la teoría de Lombroso de la “degeneratividad”, el cual publica un modelo epileptoide de criminalidad, en el que distingue cinco tipos de criminalidad: epiléptico criminal, imbécil moral criminal, criminal nato, criminoide

o criminal ocasional y criminal pasional. Esta teoría expuesta resultaría nociva para las personas con retraso mental, ya que llevaría a la confusión entre causas congénitas y hereditarias. Esto produjo políticas negativas, que movilizaron a la esterilización de deficientes. Nuffield (1988, citado por Aguado, 1995) agrega: “un ejemplo extremo de política social negativa fue la exterminación a través de gas de decenas de miles de retrasados por los nazis” (p. 42).

En contraposición con esta idea perjudicial para la vida de personas con discapacidad intelectual, Jean-Marc-Gaspard Itard (1838, citado por Aguado, 1995), afirma que la deficiencia mental debe ser planteada como un problema de carácter social y no biológico. De esta forma, se corre el foco de la persona y la insuficiencia biológica, con mira a la sociedad.

En cuanto a los avances en materia de educación, Mayor (1988, citado en Aguado 1995) señala que algunos de los principios utilizados en este período y que hoy en día son utilizados en la educación especial son: instrucción individualizada, secuencia ordenada de tareas educativas, preocupación por el ambiente del niño, recompensa inmediata ante respuestas correctas, entrenamiento en destrezas funcionales, entre otros. Se destacan dos personajes abocados a la educación de personas con discapacidad intelectual:

- Marc Gaspard Jean Itard, se encargó de la instrucción de Víctor, conocido como el niño salvaje de Aveyron que fue encontrado con once o doce años de edad, en estado semisalvaje. Itard lo llevó a su casa para educarlo, para ello utilizó ideas educativas basadas en la repetición sensorial y el desarrollo del habla. Para él, la clave de la educación consistía en que debía ser firme, sistemática y dirigida a la persona. El resultado obtenido fue que Víctor fue capaz de aprender algunas habilidades sociales.
- Onésime Edouard Seguin, fue reconocido por Scheerenberger (1984, citado en Aguado, 1995) como el padre de la educación especial, trabajó con un niño diagnosticado de idiocia, a través de su método de adiestramiento le permitió usar mejor sus sentidos, hablar, escribir y contar. Posterior a esta experiencia, empezó a perfeccionar su método, llegando a más niños con discapacidad intelectual y denominando a su método como “Método Fisiológico”. Trazó una idea innovadora y revolucionaria, la cual consistía en que las instituciones debían estar próximas a las comunidades y que había que introducir en las personas con discapacidad intelectual la curiosidad y el interés en relacionarse con el mundo.

En consecuencia, la primera revolución en salud mental deja muchos progresos y logros, aunque también limitaciones. En cuanto a los retrocesos, aparecieron las instituciones manicomiales, que tuvieron como principal objetivo tareas de reinserción y educación; sin embargo, solo se esbozaron rudimentos de psicoterapia y laborterapia, los cuales fueron reemplazados por la custodia sin fin a pacientes que se convertirían en crónicos. También se podría agregar el hacinamiento, ya que la cantidad de personas que llegan a estos lugares para ser cuidadas eran cada vez más, y por último, el trato deshumanizado provisto por el personal de tales instituciones.

Para concluir, como principales avances en esta primera revolución, se puede mencionar el abandono de la creencia de que los “deficientes mentales” eran demonios, es decir la salida de la demonología, para dar inicio con la tradición organicista y biologicista, la cual permitiría poner foco en la enfermedad y en la deficiencia, visibilizando de este modo posibles tratamientos, ya que el deficiente dejaría de ser un endemoniado para pasar a ser un paciente, y con ello, el creciente interés académico y social por el estudio de las deficiencias.

3. LA SEGUNDA REVOLUCIÓN DE SALUD MENTAL

Esta segunda revolución se inicia a finales del siglo XIX y ofrece otras y diversas contribuciones.

Aguado (1995) plantea que este período tiene como característica distintiva, el abandono del modelo organicista por la aparición del modelo de corte intrapsíquico, donde surge con fuerza el psicoanálisis, como así también se da el surgimiento del estudio experimental de la conducta y de la evaluación psicológica.

El autor remarca que, desde el psicoanálisis, la deficiencia mental era comprendida como un estancamiento de la libido que queda varada en la instancia freudiana del ello, es decir, en los procesos primarios, impidiéndole a la persona adquirir procesos secundarios, característicos del yo que permitirían su adaptación e integración al medio, como ser el postergamiento de la satisfacción.

Aguado (1995) plantea que otro surgimiento fundamental en este período histórico, es la evaluación psicológica, que surge debido a tres necesidades: la de diagnosticar los trastornos neurológicos y psiquiátricos, la de precisar el funcionamiento mental de los pacientes y la de clasificar a los escolares para que puedan aprovechar el sistema educativo. Asimismo, afirma que se trata de una perspectiva psicométrica y diferencialista, donde hay una clara necesidad y preocupación por la clasificación.

Scheerenberger (1984, citado por Aguado, 1995) expresa:

A despecho de todas estas tentativas preliminares para evaluar científicamente la inteligencia, la mayoría de los niños retrasados mentales se siguieron clasificando como tales en función de cinco criterios: 1. La fisonomía (“con sólo mirarle, sabrás que es listo o estúpido”); 2. La edad mental (“actúa como un niño de 2 años”); 3. La calidad del trabajo escolar; 4. La coordinación física (“es lento y torpe”); 5. Los signos físicos como envejecimiento prematuro (“es un chico de aspecto extraño”). Tales criterios iban a variar sustancialmente en el lapso de pocos años. (p. 95)

Es frente a esta necesidad de encasillar a las personas, que surgen en este período distintos autores dedicados a la aplicación de técnicas que permitirán la clasificación y evaluación de los mismos.

A continuación, se hará una breve reseña de los personajes de la época que se encontraban dentro de la perspectiva psicométrica y diferencialista:

- Binet y Simon (1873-1962) elabora el Binet-Simon, la primera escala métrica de la inteligencia. Con esto, surgieron los grados que alcanza la deficiencia mental, la cual podía ser traducida en edad mental y la clasificaron en idiocia, imbecilidad, debilidad mental.
- William Stern (1871-1938), quien en 1912 propone el famoso cociente intelectual (CI), el cual se obtiene en función de un cálculo derivado de una división de la edad mental por la edad cronológica, multiplicada luego por cien, esto llevó a una nueva clasificación de deficientes mentales: custodiables, entrenables y educables.

A través de esta mirada imperante, basada en la clasificación y categorización de la discapacidad intelectual, surgieron diferentes autores que trataron de definir y caracterizarla, entre los cuales se pueden reconocer los siguientes (Aguado, 1995):

- Tredgold caracterizó a la discapacidad intelectual como la incapacidad que tiene una persona de llevar una vida adulta autónoma e independiente.
- Doll, mediante la Escala de Madurez Social de Vineland, midió la conducta adaptativa, lo que le permitió identificar y exponer las características de la discapacidad intelectual: inadaptación social, baja inteligencia y desarrollo mental detenido.

Gracias a este modelo, se empiezan a definir las características de las personas con discapacidad intelectual, con especial énfasis en la dificultad e imposibilidad de la persona para adaptarse o responder a las exigencias de la sociedad y, por ende, se habla

de déficit en la conducta y en la necesidad de detectar el comportamiento problema. Esta visión va a impactar posteriormente en el tema de la definición y clasificación. Se empieza a sentir un aire diferente, que va a impregnar la mirada desde una corriente social.

3.1 Repercusiones de la Segunda Guerra Mundial

En la Segunda Guerra Mundial, que se desarrolló entre los años 1939 y 1945, los deficientes mentales van a tener un papel muy importante.

Por un lado, Alemania los rechaza, Hitler da la orden de perseguir a los discapacitados, con la práctica de la eutanasia en un intento de mejorar la raza aria.

Con el ingreso de EEUU a la guerra, se debió acudir a todos los recursos humanos posibles. Por lo que la polémica surge con la incorporación de deficientes mentales al batallón. Este suceso histórico deja ante los ojos de la sociedad que la integración del deficiente mental no obedece a su capacidad insuficiente, sino a las oportunidades que la sociedad le brinda, en función de sus necesidades.

¿En qué consistió este proceso de selección? Menninger (1943, citado por Aguado, 1995) va a responder que este proceso consistía en la utilización de *tests* de lectura, con la clasificación visual y el juicio clínico del psicólogo y del psiquiatra, con lo cual se buscaba que no se incorporen deficientes mentales graves.

Otro suceso histórico en la historia de las personas con discapacidad intelectual dentro de este acontecimiento bélico, es el movimiento rehabilitador frente a las dolencias de los ex combatientes, dirigido en primer lugar a la recuperación físico-somática y funcional; posteriormente también se extiende a trabajar el factor psicológico, por lo que se puede hablar de una “rehabilitación integral” y quienes podían beneficiarse de esto son: accidentados laborales, del campo clínico y educativo y luego, llega a las personas con discapacidad intelectual y otras discapacidades. Esto va a incidir positivamente en el estudio de las deficiencias.

En resumen, se puede decir que estas personas lograron asumir un rol activo en la sociedad y en segundo lugar, podrían recibir tratamientos para lograr la rehabilitación tanto físico-somática, como psicológica, al igual que otras personas.

Consecutivamente, la *American Association on Mental Deficiency* (AAMD por sus siglas en inglés), en 1961, define al retraso mental como un “funcionamiento intelectual general inferior a la media, que tiene su origen en el período de desarrollo y que va asociado a un menoscabo de la conducta adaptativa” (Aguado, 1995, p. 194). Por lo tanto, la definición tendría una estructura de cinco elementos en función del cociente

intelectual: límite (CI=83-67); leve (CI=66-50); moderado (CI=49-33); grave (CI=32-16); profundo (CI<16).

En este período, el tratamiento tiene importantes progresos con el objetivo de integrar a las personas con discapacidad intelectual en la sociedad. Estos tratamientos estaban dirigidos a desarrollar la competencia social y la adaptación personal a través de la armonía entre conocimientos académicos, competencias manuales y habilidades sociales. Para lograrlo, Aguado (1995) expresa que dichos tratamientos tenían lugar en aulas especiales. En este período, la educación especial obtendría grandes progresos, se empiezan a organizar las clases especiales según nivel y edad: preescolar, primaria, intermedia, secundaria y postescolar. Se mantiene el problema respecto de quiénes pueden ser elegidos, optándose por dividir las aulas en centros normales para retrasados de nivel superior (CI> 60 ó 70) y clases en centros especiales para niveles inferiores (CI<60 ó 70). Esto confirma una vez más, el pensamiento clasificatorio imperante en el ámbito educativo, utilizado para clasificar a los estudiantes de acuerdo al déficit, grado de intensidad y el diagnóstico médico o psicométrico (Medina Gómez, 2010).

Para culminar con esta segunda revolución, Scheerenberger (1984, citado por Aguado, 1995), plantea que en materia de derechos educativos de los niños deficientes, éstos deben tener acceso a un programa de educación e instrucción adaptado a sus necesidades particulares, agregando que debe desarrollarse en el ambiente más favorable. De esta manera, se puede afirmar que la segunda revolución de salud mental, abre las puertas a las personas con “deficiencia mental”.

LA TERCERA REVOLUCIÓN DE SALUD MENTAL

Aguado (1995) destaca los siguientes antecedentes críticos que motivaron el surgimiento de esta tercera revolución:

- Se pone en tela de juicio la efectividad de las instituciones psiquiátricas, las instituciones manicomiales, que sustituyen su principal objetivo: terapia y reinserción social, por custodia y aislamiento.
- Se critica el uso de los *tests* psicológicos. Sumado al anterior modelo (psiquiátrico), éstos constituyen los “modelos tradicionales” que dejan de dar respuestas eficientes.
- La crisis de la psicología clínica y profesional llevó a un planteamiento crítico de la efectividad de las psicoterapias, lo que despierta la urgencia de poner en marcha otro tipo de intervenciones psicológicas.

Todos estos acontecimientos materializaron la idea firme de que los planteamientos tradicionales son inviables, es de esta manera que la mejor respuesta para tal necesidad es la intervención comunitaria.

Esto repercute inmediatamente en el área de la Salud Mental. En 1967, la Asociación Americana de Psicólogos (APA) formaliza una División de Psicología Comunitaria. Pelechano (1979, citado por Aguado, 1995) explica que se hace un pasaje de la estrategia de intervención tradicional, preferente y casi exclusivamente individualizada, hacia un enfoque comunitario. Lo anterior deja en claro que el rol del psicólogo clínico-comunitario estriba en ir más allá de la ayuda individual, sus intervenciones deben tener en cuenta el contexto social e institucional donde se encuentra inserto el sujeto y tomar las decisiones necesarias para promover un mayor desarrollo personal.

En resumen, se puede afirmar que, en esta tercera revolución en salud mental, se acentúan los factores socioambientales y se empieza a tener un enfoque socialcomunitario. De la mano de tales avances, surge el principio de normalización. Aguado (1995) plantea que posibilita una vía de verdaderos objetivos y metas terapéuticas, destinados a facilitar la adaptación de las personas con deficiencia mental a la sociedad, partiendo de hacerla accesible, normalizando el ambiente, es decir, rompiendo con la desinstitucionalización de forma progresiva. Vale aclarar que, inicialmente, surge en relación a las personas con deficiencia mental, luego se expande y se aplica dicho principio a todas las personas con cualquier tipo de deficiencia. Entonces, se dará lugar a dos consecuencias: por un lado, la desinstitucionalización y por otro, el surgimiento de un nuevo concepto: comunitarización, que implica la generación de servicios asistenciales y de ayuda en las comunidades locales (Aguado, 1995).

En materia legal, de acuerdo a la Secretaría General de la ONU (1975), se realiza el reconocimiento universal de los derechos de los deficientes, discapacitados y minusválidos, que incluye entre otros, los siguientes derechos: atención médica adecuada, formación, seguridad económica, nivel de vida decente, trabajo productivo, vivir en familia, ser parte de la comunidad, ser protegidos del abuso y tratos degradantes, entre otros. A comparación de los períodos anteriores, se observa un escenario de grandes avances humanitarios que permitieron que las personas con alguna discapacidad, puedan beneficiarse y tener diferentes oportunidades que hasta entonces les habían sido negadas y rechazadas.

En cuanto a la concepción de la deficiencia mental, en esta época encontramos a Grossman (1983, citado por Aguado, 1995) quien reelabora la definición oficial adoptada por la AMD, quedando de la siguiente manera: “retraso mental hace referencia a un funcionamiento intelectual general significativamente por debajo de la media que resulta de o está asociado con déficits concurrentes en la conducta adaptativa y que se manifiesta durante el período de desarrollo” (p. 225). Pelechano (1975, citado en Aguado, 1995) considera que las novedades que introduce este autor son:

- Introducción de la palabra “significativamente” permite excluir los casos límites o *bordeline* de esta entidad nosológica.
- Carencia de alusión a criterios de maduración o biológicos.
- Énfasis en el aprendizaje y adaptación social en conducta adaptativa, lo que admite una cierta psicologización del concepto de deficiencia mental.

Frente a esto último, sobreviene la imperiosa necesidad de modificación de la conducta en lo relativo a la deficiencia mental, como unas de las técnicas de tratamiento en educación especial (Aguado, 1995). Asimismo, los aportes de Jack Tizard son muy importantes, debido a que advierte la importancia del estudio de los procesos de aprendizaje, al recalcar el hecho de que los adultos con retraso severo muestran capacidad para aprender tareas simples, para responder a incentivos e, incluso, para retener aprendizajes y transferir sus efectos a otras tareas.

Respecto a la definición del concepto de la deficiencia mental, se destaca la Clasificación Internacional de Deficiencias, Discapacidades y Minusvalías de la Organización Mundial de la Salud, que, tras complejas negociaciones, se llega a la unificación de criterios en inglés (WHO, 1980) y posteriormente, adaptada al castellano bajo la dirección del Instituto Nacional de Servicios Sociales (INSERSO, 1983/1994, citada en Aguado, 1995):

Deficiencia:

“Deficiencia hace referencia a las anormalidades de la estructura corporal y de la apariencia y a la función de un órgano o sistema, cualquiera que sea su causa... las deficiencias representan trastornos a nivel de órgano” (p. 40).

Discapacidad:

“Las discapacidades reflejan las consecuencias de la deficiencia desde el punto de vista del rendimiento funcional y de la actividad del individuo. Las discapacidades representan, por tanto, trastornos al nivel de la persona” (p. 40).

“Dentro de la experiencia de la salud, una discapacidad es toda restricción o ausencia (debida a una deficiencia) de la capacidad de realizar una actividad en la forma o dentro del margen que se considera normal para un ser humano” (p.58).

Minusvalía:

“Las minusvalías hacen referencia a las desventajas que experimenta el individuo como consecuencia de las deficiencias y discapacidades; así pues, las minusvalías reflejan una interacción y adaptación del individuo al entorno” (p. 41).

Dentro de la experiencia de la salud, una minusvalía es una situación desventajosa para un individuo determinado, consecuencia de una deficiencia o de una discapacidad, que limita o impide el desempeño de un rol que es normal en su caso (en función de la edad, sexo, y factores sociales y culturales. (p. 59)

En 1987, aparece la nueva definición multidimensional de la deficiencia mental adoptada por la *American Association on Mental Retardation* (AAMR), anteriormente conocida como la *American Association on Mental Deficiency* (AAMD):

El retraso mental hace referencia a limitaciones importantes en el funcionamiento actual. Se caracteriza por un rendimiento intelectual general significativamente inferior a la media, que coexiste con limitaciones relacionadas con dos o más de las siguientes áreas de la conducta adaptativa: comunicación, autocuidado, vida en el hogar, destrezas sociales, uso de recursos comunitarios, toma de decisiones, salud y seguridad, rendimiento académico, ocio y tiempo libre y trabajo. El retraso mental se manifiesta antes de los 18 años. (Aguado, 1995, p. 254)

El proceso de diagnóstico y clasificación estipulado por la AAMR consta de tres pasos:

El paso número uno, consiste en el diagnóstico de retraso mental en función de los tres criterios básicos: funcionamiento intelectual en torno a, o por debajo de 70 ó 75; déficit en dos o más áreas de la conducta adaptativa y manifestación durante el período evolutivo.

El paso número dos implica la clasificación y descripción de las destrezas y limitaciones del sujeto en relación a cuatro dimensiones básicas: funcionamiento intelectual y conducta adaptativa, aspectos emocionales y psicológicos, salud física y etiología y características ambientales.

El paso número tres aborda la elaboración de un perfil del nivel e intensidad de apoyo necesitado por el sujeto en cada una de las anteriores dimensiones.

Aguado (1995) considera a este sistema de clasificación como un criterio psicométrico que va a ser fuertemente rechazado, por proponer integrar debajo del término de “retraso mental” a todas las personas sin considerar si se trata de un retraso ligero, moderado o severo, lo cual también será objeto de críticas, ya que no atiende a la particularidad de cada sujeto. En cuanto a su aspecto positivo, se plasman las dimensiones que pueden requerir de orientación y apoyo terapéutico en el sujeto evaluado.

Para concluir con esta tercera revolución en salud mental, se destacan los descubrimientos de factores psicosociales y socioambientales, y un nuevo enfoque que es la intervención comunitaria. Del mismo modo, se expuso el pluralismo conceptual y técnico sujeto a la concepción de lo que es el retraso mental. Este período resultó ser el escenario donde las personas con deficiencia mental se convirtieron en protagonistas de un gran número de investigaciones y artículos científicos, es decir, hubo un incesante interés por comprender y estudiar a las mismas, como así también de darles un lugar en la sociedad.

El objetivo de este recorrido histórico por el mundo del deficiente mental (término utilizado por Aguado a lo largo de su libro para referirse a tales personas), es brindarle una primera aproximación al lector, además de permitirle conocer que en todas las épocas, décadas y años, han existido estas personas. No obstante, la forma de percibir las y ser tratadas ha ido cambiando de un momento a otro, manifestándose una pluralidad de explicaciones acerca de la etiología y diversos tratamientos a aplicar.

En el siguiente apartado, se vislumbran los diferentes modelos de explicación sobre la discapacidad intelectual, esto le permitirá al lector, reconocer las distintas concepciones e intervenciones que existieron y que existen a la hora de referirnos al campo de la discapacidad intelectual.

1.1.2 Modelos explicativos de la discapacidad intelectual.

Para el entendimiento de la discapacidad intelectual, se pueden encontrar diversos modelos teóricos explicativos, cada uno de ellos posee una visión diferente y particular sobre la discapacidad intelectual, por lo tanto, se presentan distintas definiciones y abordajes. Para Alfredo Fierro (1984), son cinco los modelos psicológicos de análisis: el psicométrico, evolutivo, análisis funcional o de la conducta, dinámico y cognitivo. Posteriormente, se revisan los modelos más complejos y renombrados en el ámbito de la discapacidad intelectual, según Medina Gómez (2010): el modelo médico o rehabilitador, el modelo de vida independiente o de autonomía personal y el modelo social.

MODELO PSICOMÉTRICO

Es el primero de todos los modelos psicológicos de análisis de la deficiencia mental. Se trata de un modelo con categorías cuantitativamente precisas, vinculado a la realización de mediciones para la identificación y medición de la deficiencia mental. Es así que Fierro (1984) señala dos aportes importantes para este modelo:

- Alfred Binet (1911) lleva a cabo la creación de una escala métrica, cuya unidad de medida original era la edad mental, capaz de identificar a aquellos niños que manifestaban déficits intelectuales y que no lograban la asimilación de sus aprendizajes.
- William Stern (1871-1938), quien en 1912 propone el CI, para identificarlo el profesional utilizaba *test* o pruebas. Es importante plantear que el modelo psicométrico tiene un carácter instrumental, aplicado y descriptivo, permite delimitar y medir la capacidad intelectual.

De este modelo se desprenden una consecuencia positiva y una negativa. En primer lugar, los profesionales podían, a partir del resultado, predecir cuáles serían las posibilidades y limitaciones existentes en la personas. Y, en segundo lugar, la negativa, consiste en que al tomar a la aptitud intelectual como algo inmodificable, se tiende al etiquetaje del sujeto, marcando su destino y llevándolo a tener un papel sumamente pasivo.

MODELO EVOLUTIVO

Este este modelo, se parte de la concepción de que existe una linealidad evolutiva, que supone que en los sujetos existe determinada homogeneidad y

regularidad en la que se dan los procesos de desarrollo y que permiten a los mismos adquirir las aptitudes mentales y sociales. Propone que esto se debería, entonces, a disfunciones en los procesos de maduración y/o de aprendizaje y que, por tanto, será necesaria alguna intervención que facilite tales procesos. Por lo tanto, desde este modelo, en lugar de hablar de deficiencia, se emplea el término “retraso”, el sujeto sería un retrasado por no haber alcanzado evolutivamente al mismo ritmo que el grupo normativo de determinada edad, los logros que correspondería alcanzar.

MODELO DE ANÁLISIS FUNCIONAL O DE LA CONDUCTA

A diferencia de los dos modelos anteriores, en este modelo no se utiliza las palabras “deficiente” y “retrasado mental”. Por el contrario, en este modelo se habla de conducta retrasada, lo cual va a permitir no atentar frente a la dignidad de la persona e identificar un aspecto específico y conductual, susceptible de ser modificado.

En consecuencia, este modelo plantea que existe una relativa independencia de los factores biológicos y de la anterior historia de aprendizaje, por lo tanto, dirige toda su atención a los determinantes actuales de la conducta, planteando como lema principal que toda conducta puede ser modificada si se logra la identificación y manejo de los estímulos que la controlan.

El enfoque funcional o conductual potenció la esperanza en la posibilidad de tratamiento psicológico y pedagógico de la “conducta retrasada”, permitiendo además entenderla ya no como una deficiencia inalterable, inmodificable, como anteriormente se la consideraba, sino como un “patrón disfuncional”, susceptible de cambio.

MODELO DINÁMICO

Considera que la deficiencia o retraso mental es un fenómeno secundario de estructuras psicológicas y procesos básicos que resultan desconocidos por el sujeto, apuntando a que es el juego de energías, de fuerzas, que se da en el sujeto, lo que genera el déficit intelectual.

Por lo tanto, la perspectiva dinámica va a estar dominada por la psicopatología, es decir, la discapacidad intelectual va a ser vista como algo psicopatológico.

Puntualmente, desde el psicoanálisis, la deficiencia mental queda comparada a la enfermedad mental, principalmente a las psicosis de origen infantil, aquí se plantea que el sujeto con discapacidad intelectual al igual que el sujeto psicótico, han fracasado en acceder a la simbolización y al yo.

Fierro (1984) toma a Maud Mannoni (1964) quien considera que es la madre del sujeto, a través de sus fantasmas y deseo, lo que lleva al niño a la deficiencia.

En conclusión, podría decirse que el enfoque dinámico es el que posiblemente se muestra como indeterminado a la hora de evaluar las posibilidades de análisis, esto es, por las escasas posibilidades de reversibilidad que tiene la persona con discapacidad intelectual, para poder despertar o conocer lo que aún no conoce, o se escapa de su consciencia. Desde el psicoanálisis, se tratan de instintos, las pulsiones o los fantasmas, y que se manifiestan en forma de retraso mental. El tratamiento apuntaría a que el sujeto pueda emerger como sujeto de sus propios deseos, lo cual resulta muy complejo, en materia de discapacidad intelectual.

MODELO COGNITIVO

Este modelo basa su análisis de la discapacidad intelectual en el modo en que el sujeto desarrolla el procesamiento de la información intelectual. Sin embargo, aborda este fenómeno, de una manera particularmente diferente a los anteriores, realiza una larga y compleja investigación, enfocada determinantemente en el proceso cognitivo y no en la conducta como resultado final de la ejecución mental, es por ello que se caracteriza a este modelo como “procesual”. Esta apreciación comprende desde la orientación de la atención dirigida por el sujeto hasta los procesos mentales del razonamiento, formación de conceptos o resolución de problemas mentales.

MODELO MÉDICO O DE REHABILITACIÓN

Ferreira (2010, citado por Pestana, 2005) manifiesta que este modelo, entiende a la discapacidad intelectual como un trastorno de orden orgánico.

Bajo este pensamiento, las posibilidades de acción de la persona con discapacidad quedan rotundamente limitadas a la insuficiencia derivada de su constitución biológica anómala: lo cual implica un cuerpo no apto para realizar ciertas funciones que un cuerpo normal sí estaría en condiciones de llevar a cabo.

Medina Gómez (2010) expresa que para este paradigma es prioridad establecer un diagnóstico claro que posibilite la prevención y la detección del tratamiento necesario en cada caso, que por lo general son de carácter médico, esto quiere decir, rehabilitador, quirúrgico o farmacológico.

MODELO DE LA VIDA INDEPENDIENTE O AUTONOMÍA PERSONAL

Aguado Díaz (1995) explica que este movimiento tiene un triple objetivo: “prevención de la dependencia, la rehabilitación para independencia y mantenimiento de la independencia” (p. 237). Destaca que en la década de los 70, empiezan a surgir instituciones para la vida independiente, destinadas a brindar información, entrenar en las actividades de la vida diaria, brindar orientación en la utilización de los recursos comunitarios, y a su vez, defender los derechos negados de las personas con discapacidad, todo ello con el objetivo de permitir a estas personas tener una vida lo más independiente posible.

Medina Gómez (2010) afirma que este modelo busca visibilizar determinados valores inherentes a los derechos humanos y desea fomentar el respeto por la igualdad, la dignidad humana y la libertad personal, propiciando la inclusión social. Este modelo, se sienta sobre la base de ciertos principios: diálogo civil, accesibilidad universal, vida independiente, no discriminación, normalización del entorno, entre otros.

Con respecto al principio de vida independiente, Palacios (2008) define a la palabra independencia como “el control que una persona tiene sobre su propia vida” (p.113). Este paradigma, reclama la importancia de que la persona con discapacidad pueda decidir respecto a su vida y la eliminación de cualquier tipo de barrera, con el objetivo de potenciar la igualdad de oportunidades.

Palacios (2008) considera que el movimiento de vida independiente sienta las bases para dar lugar al nacimiento del modelo social.

MODELO SOCIAL

La entrada del presente modelo dio inicio a un enfoque centrado en los derechos humanos y significó una ruptura con el modelo médico anterior, donde la discapacidad era comprendida como insuficiencia física o mental, es decir, se hacía foco en el aspecto biológico de la persona.

El modelo social afirma que la sociedad está organizada por y para gente sin discapacidad. Desde este enfoque, la deficiencia que genera una discapacidad, se convierte en un dato relevante, pero no lo es todo, es decir, esto no va a definir la vida de la persona, ya que, a través de este modelo, se pondrá el foco en el contexto social en que se encuentra inserta la persona, para identificar qué elementos obstaculizan su libre desenvolvimiento y desarrollo.

Según *Union of the Physically Impaired Against Segregation* (UPIAS por sus siglas en inglés) (1975, citado por Pestana, 2005), los elementos que restringen la vida

de las personas con alguna discapacidad son denominados como hándicaps o barreras. John Swain *et al.* (1993, citado por Pestana, 2005), expresa que éstos pueden ser: las actitudes, el lenguaje y la cultura, la organización y la distribución de los servicios de asistencia e instituciones, y las relaciones y estructuras de poder que constituyen la sociedad. Además, afirma que las personas discapacitadas experimentan la discapacidad como una restricción social, esto puede ir desde espacios arquitectónicos inaccesibles hasta actitudes públicas hostiles hacia estas personas.

El modelo social, también considerado como un modelo integrador (Cappello, 2016) concibe a las personas con discapacidad intelectual como iguales a las demás personas, es un modelo inspirado en la igualdad, en los valores, en los derechos humanos, donde lo primordial es el respeto y la dignidad de la persona. En concordancia con esto, Bariffi (2014) plantea que, desde este modelo, las personas con discapacidad deben poder elegir y actuar acorde a sus convicciones, deben asumir sus propios riesgos.

La Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (2006) está sustentada en este modelo social de la discapacidad, la misma fue aprobada en el 2006 y ratificada en 2008 en Argentina, con la ley N° 26378. En su preámbulo, señala que la discapacidad es un concepto en permanente evolución y que se define como el resultado de la interacción entre personas con deficiencias y las barreras en sus entornos que evitan su participación plena en la sociedad.

En cuanto a materia de educación que es lo que concierne en el presente trabajo de investigación, en el art. 24 de la Convención, se expresa que los Estados Partes reconocen el derecho a la educación de las personas con discapacidad intelectual (en adelante, DI), por tal razón deberán asegurar un sistema educativo inclusivo en todos los niveles.

Asimismo, especifica en el punto cinco, que los Estados Partes se comprometen a asegurar que las personas con DI tendrán acceso general a la educación superior, la formación profesional, entre otros derecho, para tales objetivos se deberán realizar los ajustes razonables para las personas con DI.

Al respecto, el Alto Comisionado de las Naciones Unidas publicó el 18 de diciembre de 2013, un informe referido al derecho de las personas con DI a la educación inclusiva, haciendo referencia a la educación segregada y demás opciones, como discriminatoria, ya que no aseguran el cumplimiento del art. 24. En sintonía con esto,

Cobeñas (2014) cita el Informe sobre Educación Inclusiva Alto Comisionado, el cual señala:

Por lo general, los sistemas de enseñanza han adoptado uno de los tres enfoques siguientes con respecto a las personas con discapacidad: la exclusión, la segregación y la integración. La exclusión se produce cuando se mantiene apartado a un estudiante de la escuela debido a la existencia de una deficiencia, sin que se le ofrezca otra opción educativa en pie de igualdad con los demás estudiantes. (...) La segregación tiene lugar cuando un estudiante con esas características es remitido a un centro educativo diseñado específicamente para responder a una deficiencia concreta, normalmente en un sistema de enseñanza especial. Por último, la integración consiste en que los alumnos con una deficiencia asistan a una escuela convencional, mientras puedan adaptarse y cumplir los requisitos normalizados del centro docente. (...) El enfoque de la educación inclusiva ha surgido en respuesta a estos enfoques discriminatorios (...) No son nuestros sistemas educativos los que tienen derecho a determinados tipos de niños. Por tanto, el sistema de enseñanza de un país debe adaptarse para responder a las necesidades de todos los niños. (Informe sobre Educación Inclusiva Alto Comisionado, NU, pp. 4-5)

Por lo tanto, los términos exclusión, segregación e integración son totalmente antagónicos frente al concepto de educación inclusiva, teniendo como premisa principal que todas las personas con discapacidad intelectual tienen derecho a ser incluidas y a las cuales se les debe dar las mismas oportunidades de aprendizaje.

Luego de la presentación de los diferentes modelos explicativos de la discapacidad intelectual, es preciso señalar que no son excluyentes entre sí y que es necesaria la integración y complementariedad de las diversas disciplinas para el estudio, comprensión y abordaje de la discapacidad intelectual, por ser considerada como una categoría compleja y que combina una multiplicidad de factores, que no pueden ser comprendidos a la luz de una sola disciplina.

Después de revisados dichos modelos explicativos de la discapacidad intelectual, que dejan de manifiesto la diversidad teórica existente, se expone a continuación uno de los sistemas clasificatorios. En concordancia con Medina Gómez (2010), se trata de uno de los que mayor difusión ha alcanzado y que en la actualidad, es utilizado por los profesionales de salud mental.

1.1.3 Novedades y criterios diagnósticos respecto a la discapacidad intelectual en el DSM V (2013).

Una vez analizado el panorama histórico, a partir del cual se pudo observar las diversas concepciones existentes a lo largo de la historia, en este apartado se aborda la definición actual de la discapacidad intelectual, a partir de la cual se fomenta la identificación de los apoyos necesarios para brindar a tales personas.

Para lograr este objetivo, es necesario recurrir al DSM. De acuerdo, a Jiménez Alfonso (2013), psicólogo especialista en Psicología Clínica y Psicólogo Clínico Infantil, el término retraso mental en el DSM IV-TR desaparece de la categoría “Trastornos de inicio en la infancia, la niñez o la adolescencia”, y pasa a ser ubicado en el DSM-V, dentro de la nueva categoría de “Trastornos del Neurodesarrollo”.

En el DSM-IV-TR se habla de retraso mental mientras que en el DSM-V se hace referencia a la discapacidad intelectual, observando de este modo que se siguen los planteamientos establecidos por la American Association on Intellectual and Developmental Disabilities (AAIDD, por sus siglas en ingles). Por lo tanto, la presente investigación utiliza el término discapacidad intelectual para referirse al diagnóstico de las personas que participan en la misma, por ser el más adecuado, apropiado y operativo para trabajar con y por éstas.

En el DSM-V, el trastorno requiere que se especifique cuál es su nivel de gravedad (leve, moderada o grave), que en este caso se hará en base al funcionamiento adaptativo (área conceptual, social y práctica) y no en función del nivel de CI como se hacía en el DSM-IV-TR, donde se distingue entre:

- 1) Retraso mental leve: CI entre 50-55 y aproximadamente 70;
- 2) retraso mental moderado: CI entre 35-40 y 50-55;
- 3) retraso mental grave: CI entre 20-25 y 35-40 y
- 4) retraso mental profundo: CI inferior a 20 o 25.

Este cambio se argumenta principalmente en el funcionamiento adaptativo, el cual determinará el nivel de apoyos requeridos por la persona con DI.

Su menor nivel intelectual y las limitaciones en el funcionamiento adaptativo se traslucen en la vida cotidiana de estas personas, por lo tanto, los apoyos cobran un papel necesario e importante las mismas. Se debe entender a los apoyos como los recursos y estrategias que tienen como objetivo promover el desarrollo y bienestar necesarios para el funcionamiento personal y para la participación en la vida comunitaria. Los niveles de apoyo (DSM-V) se dividen en: Intermitente, limitado, extenso y generalizado.

Los cambios de los criterios diagnósticos entre DSM- IV-TR y DSM-V, se visualizan en el siguiente cuadro comparativo (Tabla 1).

Tabla 1 - *Comparativa de los criterios diagnósticos DSM.*

DSM IV-TR (APA, 2002) RETRASO MENTAL	DSM-V (APA, 2013) DISCAPACIDAD INTELECTUAL
A. Capacidad intelectual significativamente inferior al promedio: un CI aproximadamente de 70 o inferior en un test de CI administrado individualmente (en el caso de niños pequeños, un juicio clínico de capacidad intelectual significativamente inferior al promedio).	A. Déficits en el funcionamiento intelectual, tal como en razonamiento, solución de problemas, planificación, pensamiento abstracto, toma de decisiones, aprendizaje académico y aprendizajes a través de la propia experiencia, confirmado por evaluaciones clínicas a través de test de inteligencia estandarizados aplicados individualmente.
B. Déficit o alteraciones concurrentes de la actividad adaptativa actual (esto es, la eficacia de la persona para satisfacer las exigencias planteadas para su edad y por su grupo cultural), en por lo menos dos de las áreas siguientes: comunicación, cuidado personal, vida doméstica, habilidades sociales/interpersonales, utilización de recursos comunitarios, autocontrol, habilidades académicas funcionales, trabajo, ocio, salud y seguridad.	B. Los déficits en el funcionamiento adaptativo que resultan en la no consecución de los estándares sociales y culturales para la independencia personal y la responsabilidad social. Sin el consiguiente apoyo, los déficits adaptativos limitan el funcionamiento en una o más actividades de la vida diaria, tales como la comunicación, la participación social, y la vida independiente, a través de múltiples entornos, tales como la casa, la escuela, el trabajo y la comunidad.

C. El inicio es anterior a los 18 años

C. Inicio de los déficits intelectuales y adaptativos durante el período de desarrollo.

Fuente: Equipo Docente CeDe (2013)

En resumen, la nueva definición incluye los mismos tres criterios básicos:

- 1) Los déficits en el funcionamiento intelectual.
- 2) Los déficits en el funcionamiento adaptativo.
- 3) El de inicio en el período de desarrollo, aunque con una nueva formulación, ya que anteriormente era inicio antes de los 18 años.

Para concluir con este apartado, es necesario repasar la idea de que las personas con discapacidad intelectual presentan un déficit en el funcionamiento intelectual y, por ende, dificultades en los procesos cognitivos. Sin embargo, reconocer tales limitaciones no debe resultar un pretexto para quedarse o situarse en el lugar de la carencia o déficit de las personas con discapacidad intelectual, sino que por el contrario, resulta fundamental y necesario comprender de qué manera se puede trabajar con ellas en un contexto educativo, donde las funciones cognitivas se ponen en juego en el proceso de aprendizaje. Por esta razón, en el siguiente capítulo se presentan dos teorías diferentes y fundamentales en esta línea, que explican cómo se da el desarrollo cognitivo en las personas con discapacidad intelectual, lo que va a permitir entender cómo es este proceso y a partir de ello, pensar estrategias que permitan atender u orientar al alumno con DI.

1.2 El aprendizaje en la discapacidad intelectual

Para comprender cómo es el aprendizaje en las personas con DI, se exponen en primer lugar, los hallazgos de la teoría piagetiana sobre el desarrollo cognitivo de estas personas y posteriormente, el lector conocerá cuál es la crítica que hacen los discípulos de Vigotsky al enfoque piagetiano, y que resulta de una excelente guía para trabajar con personas con DI. Luego de manifestar los distintos enfoques, se pretende dar a conocer desde cuál se sitúa la presente investigación y organización en donde se llevó a cabo este estudio.

Teoría piagetiana

Según Hormigo (2006), Piaget plantea que el nivel cognitivo de una persona depende de la naturaleza y complejidad de sus esquemas de acción y del modo en que éstos se organicen. Para que haya un proceso cognoscitivo, el sujeto en su interacción con el objeto, debe entrar en conflicto, lo cual produce un desequilibrio. Entonces, ante las limitaciones de los conocimientos que el sujeto posee, se producen nuevas coordinaciones de los esquemas de acción que permiten superar dicho conflicto.

Castorina (1985) (citado en Hormigo, 2006) sostiene que los niños forman sus estructuras resolviendo situaciones de conflicto cognoscitivo, puesto que el motor del desarrollo cognoscitivo es el mecanismo de equilibración.

Inhelder *et al.* (1997) colaboradora de Piaget, estudia las diferencias en el nivel de la organización y desarrollo cognitivo de los niños sin retraso mental y con retraso mental, a través de pruebas operatorias. Mientras que los primeros pasan de un nivel a otro de manera cada vez más rápida (debido a la movilidad progresiva del pensamiento) y desprendiéndose de las formas anteriores de razonamiento, luego de un período de oscilaciones, el niño con retraso mental prosigue dicho desarrollo con un ritmo más lento, conservando las características de los estadios anteriores. Ante esto, Ajuriaguerra (1977) expresa que:

Mientras que el pensamiento normal evoluciona hacia un equilibrio progresivo de las operaciones definido por la movilidad y la estabilidad creciente del razonamiento, el pensamiento del débil mental parece conducir a un falso equilibrio que se caracteriza por una cierta viscosidad en el razonamiento. (p.31)

De acuerdo con las observaciones realizadas por ambos, en sujetos con retraso mental, se encontraron resultados casi homogéneos en relación con las operaciones concretas, en la noción de conservación, operaciones de clasificación, etc. Sin embargo, en ningún caso se encontraron indicios de operaciones formales.

De este modo, ante problemas cuya solución implica un razonamiento de tipo formal, estos sujetos (que tenían entre 12 y 14 años) no actúan como los preadolescentes sin retraso mental en el umbral del pensamiento formal, sino como niños de seis, siete años que operan solo en el nivel concreto.

Los autores, para concluir, expresan que las personas con una leve discapacidad intelectual, ante una dificultad progresiva, parecieran renunciar a cualquier relación ordenada de los conocimientos, repitiendo sin cesar las mismas acciones, esperando de alguna forma que la acumulación de intervenciones produzca el efecto deseado.

Teoría vigotskiana

Para introducir al lector a la teoría de Vigotsky sobre el desarrollo intelectual en las personas con discapacidad intelectual, se utilizará como disparador una crítica que realizó a la pedagogía de las escuelas especiales posicionadas desde el enfoque piagetiano:

Sus métodos de enseñanza apuntaban a que el niño con retraso mental trabajara sólo en el nivel de lo concreto, sin permitirle el acceso a lo formal. De este modo se reforzaba el nivel de desarrollo real, acostumbrando a los niños a utilizar el pensamiento concreto e impidiéndoles desarrollar los rudimentos de pensamiento abstracto que estos niños poseen en su nivel de desarrollo potencial. (Hormigo, 2006, p. 33)

En este fragmento, se pueden identificar dos conceptos fundamentales de la obra de Vigotsky: la zona de desarrollo real y la zona de desarrollo próximo.

- Zona de desarrollo real: “nivel de desarrollo de las funciones mentales de un niño, que resulta de ciclos evolutivos cumplidos a cabalidad. Se parte del presupuesto de que únicamente aquellas actividades que ellos pueden realizar por si solos, son indicadores de la capacidad mental” (Arancibia, Herrera y Strasser, 1999, p. 100).
- Zona de desarrollo próximo: se encuentra en este nivel cuando al niño se le plantea un problema y éste no puede resolverlo por sí solo, sin embargo, ante la ayuda y orientación de alguien más capaz, sí puede resolverlo.

Ante la exposición de tales teorías, se desprenden dos interrogantes sobre el proceso de enseñanza y el análisis de cada uno de ellos:

¿El proceso de enseñanza destinado al alumno con DI debe situarse en la zona de desarrollo real? Esta pregunta podría obtener una respuesta afirmativa desde el enfoque piagetiano, el cual propone que lo que debe hacer el profesor/a es promover que los alumnos realicen numerosos ejercicios repetitivos sobre la base de lo que ya han aprendido, lo cual permite reforzar el nivel de desarrollo real, pero sin salir de él. Es decir, que no se le permitiría enfrentarse con problemas o ejercicios de mayor complejidad, porque simplemente el alumno con DI no lograría avanzar al siguiente escalón, que refiere al pensamiento abstracto. Frente a esta situación, Pérez Sánchez (2013) expresa que lo único que se obtendría desde este abordaje es que el alumno con discapacidad intelectual se aburra y se canse de hacer exactamente lo mismo, con sus palabras “no tiene sentido enseñar al alumno lo que ya ha aprendido” (p. 13).

¿El proceso de enseñanza destinado al alumno con DI debe situarse en la zona de desarrollo potencial? Esta pregunta puede ser respondida desde la teoría vigotskiana, ya que ésta se propone no sólo a trabajar en el nivel ya logrado (zona de desarrollo real), el de lo concreto, sino permitirle al alumnado con DI el acceso a lo formal. Pérez Sánchez (2013) plantea que el aprendizaje destinado a trabajar lo que el estudiante aún no maneja o que no puede resolver por sí solo, representa para éste un desafío y activa la curiosidad ante algo nuevo, además coloca a la persona en un rol activo y no un mero receptor pasivo de información, donde el maestro es sólo un transmisor de la misma. De esto, se desprende la maravillosa concepción de Vigotsky al considerar que el aprendizaje humano es fundamentalmente social e individual, ya que la adquisición de funciones cognitivas complejas serán logradas solo a partir de las orientaciones adecuadas. Esto quiere decir que, cuando el alumno fracase en la resolución de determinada situación o problema que se le plantee, el maestro o profesor podrá brindarle su colaboración y orientación para que con esta ayuda, pueda resolverla, la cual además puede venir dada por cualquier medio: maestro, libros, tv, compañeros de clase, etc.

Por último, Vigotsky (1989) propone una nueva forma de pensar la discapacidad intelectual, cuya estructura interna es singular y diferente, y no por eso inferior o menos desarrollada. En consonancia con esto, aquellas personas abocadas a trabajar en la educación de personas con DI han de saber que todos los alumnos poseen diferentes motivaciones e intereses, así como diversas formas de percibir, entender y transmitir la información. Por esta razón, el proceso de enseñanza debe contemplar lo que es el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), que será abordado en el siguiente apartado.

1.2.1 El origen del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA).

El Diseño Universal (en adelante, DU) surgió primeramente en el campo de la arquitectura, en la década de 1970 en Estados Unidos y el principio fundamental en que se basa es que, en lugar de realizar las modificaciones *a posteriori* sobre una estructura ya hecha, se propone diseñar desde el primer momento una estructura que considere las diferentes necesidades de las personas con discapacidades.

Se desplaza la aplicación del término discapacidad de la persona al entorno, entendiendo que si un individuo no tiene posibilidad de acceder por sí mismo a un edificio, no es porque esté discapacitado, sino que el propio edificio es el que lo está. (Alba y Zubillaga, 2012, p. 7)

Rose y Meyer (2002, citados por Alba, *et al.*, 2012) plantean que el Diseño Universal para el aprendizaje (en adelante, DUA) se encuentra dentro del modelo social (visto anteriormente), y aclaran que las barreras para el aprendizaje no son inherentes a las capacidades de los estudiantes, sino que surgen de su interacción con métodos y materiales inflexibles.

Esta cita refleja la idea de que la discapacidad constituye un emergente en el sentido de que surge cuando la persona está inmersa en un entorno social o físico con diferentes barreras que restringen e impiden el accionar adecuado de éstas, por ello es que se hace alusión directamente al enfoque social.

El Diseño Universal para el Aprendizaje

El DU inicia en las estructuras físicas, sin embargo posteriormente es trasladado al contexto de aprendizaje.

Alba *et al.*, (2012) manifiestan que el DUA ha sido desarrollado por el Centro de Tecnología Especial Aplicada (en adelante, CAST), este centro nació en 1984 con el fin de desarrollar tecnologías que apoyaran el proceso de aprendizaje de alumnos con algún tipo de discapacidad, de tal modo que lograsen acceder al mismo currículo que sus compañeros.

En este ámbito, el DUA, tiene como fundadores a David H. Rose (neuropsicólogo del desarrollo) y Anne Meyer (experta en educación, psicología clínica y diseño gráfico).

El DUA tiene el potencial no solo de aumentar el acceso, sino también de transformar el proceso de aprendizaje² (Rose, 2000).

Ante la imposibilidad o dificultad de algunos estudiantes para acceder a los contenidos incluidos en soportes tradicionales (como el libro de texto impreso), desde el CAST se focalizaron los esfuerzos en diseñar libros electrónicos con determinadas funciones y características que los hacían accesibles a dichos alumnos, como la opción de convertir el texto en audio.

Este método, lleva a refrescar la idea de que:

Quizás las dificultades para acceder al aprendizaje se debían, no tanto a las capacidades o habilidades del alumnado, sino a la propia naturaleza de los materiales didácticos, de los medios y métodos usados en la actividad docente, los cuales, debido a su rigidez, no podían satisfacer la diversidad del alumnado. (Alba, *et al.*, 2012, p. 9)

Entonces, al diseñar un currículo como docente, se debe tener en cuenta desde el principio las necesidades de todos los alumnos, esto permitiría una accesibilidad universal, que implica la preparación y anticipación del material, destinado a la diversidad existente en el aula.

En conclusión, los investigadores del CAST, afirman:

El DUA se nutre de las neurociencias. El estudio del cerebro, nos permite afirmar la existencia de una diversidad neurológica entre personas. Esta evidencia neurocientífica nos lleva a afirmar, en relación con el aprendizaje que: “No hay dos cerebros totalmente iguales; por tanto, no hay dos alumnos que aprendan de la misma manera” (Alba, *et al.*, 2012, p. 12).

Este método no sólo invita a trabajar con contenido exclusivamente teórico o académico, sino que también ofrece la posibilidad de proponer un currículo flexible, accesible y abierto a atender a la diversidad emocional (Sánchez Ávila, 2018).

² Universal Design for learning (UDL) has the potential not only to increase access but transform the learning process. David Rose, (2000). *Walking the Walk: Universal Design on the Web*. *Center for Applied Special Technology*, 15 (3), 45-49.

1.3 Educación Emocional

Goleman (1996) considera que el anterior paradigma proponía enfatizar la importancia de la razón, en donde el CI ocupaba un lugar sumamente privilegiado en la vida de las personas, ya que constituía un dato genético que, al no poder ser modificado, definía el destino de las mismas. Pero... ¿qué sucede en aquellos momentos en que una persona se ve sumergida por las emociones? Ante tal pregunta, el autor señala que la inteligencia se ve desbordada y llevada a un segundo plano. Esto le permite introducir un nuevo paradigma que busca colocar en el centro a las emociones, para dejar de sobrevalorar la importancia de los aspectos puramente racionales, y de esta forma conciliar la cabeza y el corazón.

La afirmación anteriormente expuesta sugiere reflexionar sobre el papel de las emociones en las personas dentro del ámbito educativo. Al respecto, Bisquerra (2017) expresa que cuando un individuo se encuentra en un contexto áulico, experimenta diferentes emociones que repercuten tanto en el proceso de aprendizaje, como en el rendimiento académico. Por esto, asevera que aquello que le acontece en su interior se refleja y condiciona su comportamiento, de tal manera que los sujetos van a quedar a merced de la emoción que estén vivenciando. Esto sucede porque el reconocimiento y el control de las emociones requieren mayor tiempo de entrenamiento, que el que lleva que un alumno prepare su examen para una determinada materia.

Bisquerra (2017) sostiene que el desarrollo de las habilidades sociales y emocionales, requiere un trabajo transversal, que encuentra lugar en lo que él denomina Educación Emocional, que es definida como un “proceso educativo, continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo emocional, como elemento indispensable del desarrollo humano y como complemento del desarrollo cognitivo, ambos elementos son esenciales para el desarrollo de la personalidad integral” (p. 17).

¿Y qué son las emociones? Goleman (1996) las define de la siguiente manera:

Todas las emociones son, en esencia, impulsos que nos llevan a actuar, programas de reacción automática con lo que nos ha dotado la evolución. La misma raíz etimológica de la palabra emoción proviene del verbo latino *moveré* que significa <<moverse>> y el prefijo <<e>>, significando algo así como <<movimiento hacia>> y sugiriendo, de ese modo, que en toda emoción hay implícita una tendencia a la acción. (p. 39)

En consecuencia, el objetivo que persigue dicha educación es el desarrollo de conocimientos y habilidades de las emociones, sobre esa acción automática del

organismo del individuo, para que pueda afrontar mejor los desafíos que se le plantean en la vida cotidiana.

Bisquerra (2017) expone que la Educación Emocional posee un amplio marco teórico. A continuación, se presentan algunas de las teorías de las que se nutre y los aportes de cada una de ellas:

1) La psicología positiva es una corriente que florece a principios del siglo XXI de la mano de Martin E. P. Seligman y Mihaly Csikszentmihalyi (2000):

Nuestro mensaje es recordar a nuestro campo que la psicología no es solo el estudio de la patología, la debilidad y el daño; es también el estudio de la fuerza y la virtud. El tratamiento no es solo arreglar lo que está roto; es nutrir lo mejor. La psicología no es solo una rama de la medicina relacionada con la enfermedad o la salud; es mucho más grande. Se trata de trabajo, educación, visión, amor, crecimiento y juego. Y en esta búsqueda de lo que es mejor, la psicología positiva no se basa en pensamientos ilusorios, fe, autoengaño, modas o agitar las manos; trata de adaptar lo mejor del método científico a los problemas únicos que presenta el comportamiento humano a quienes desean comprenderlo en toda su complejidad. (p. 7)³

2) El concepto de *fluir* (*flow*) o experiencia óptima, introducido por Mihaly Csikszentmihalyi, definido de la siguiente manera:

Se refiere a las ocasiones en que sentimos una especie de regocijo, un profundo sentimiento de alegría o felicidad que habíamos estado buscando y deseando durante mucho tiempo y que se convierte en un referente de cómo nos gustaría que fuese la vida. (Bisquerra, 2017, p. 23)

3) Howard Gardner (1987), afirma que las habilidades humanas están mejor comprendidas en términos de varias inteligencias: la lingüística, la lógico-matemática, musical, la cenestésica-corporal, la espacial, la naturalista y por último las inteligencias: interpersonal e intrapersonal. Estos dos últimos tipos de inteligencia se encuentran

³ Martin E. P. Seligman & Mihaly Csikszentmihalyi (2000):

Our message is to remind our field that psychology is not just the study of pathology, weakness, and damage; it is also the study of strength and virtue. Treatment is not just fixing what is broken; it is nurturing what is best. Psychology is not just a branch of medicine concerned with illness or health; it is much larger. It is about work, education, insight, love, growth, and play. And in this quest for what is best, positive psychology does not rely on wishful thinking, faith, self-deception, fads, or hand waving; it tries to adapt what is best in the scientific method to the unique problems that human behavior presents to those who wish to understand it in all its complexity. (p.7)

relacionados con la competencia social y emocional, uno de los objetivos principales que tiene la Educación Emocional.

Gardner (1987) destaca que la Inteligencia Interpersonal:

Consiste en la capacidad de comprender a los demás: cuáles son las cosas que más les motivan, como trabajan y la mejor forma de cooperar con ellos (...). Esta inteligencia permitiría a una persona leer las intenciones y deseos de los demás, aunque se hayan ocultado (...). (p. 40)

Mientras que la Inteligencia Intrapersonal es definida como:

El conocimiento de los aspectos internos de una persona: el acceso a la propia vida emocional, a la propia gama de sentimientos, la capacidad de efectuar discriminaciones entre las emociones y finalmente ponerles un nombre, recurrir a ellas como un medio de interpretar y orientar la propia conducta. (p. 42)

En conclusión, una persona con inteligencia interpersonal tendría la capacidad para captar y comprender las emociones de los otros y disponer de recursos para las relaciones sociales. Mientras que, un individuo con una inteligencia intrapersonal desarrollada, tendría la capacidad para comprenderse a sí mismo y de utilizar esta información de forma eficaz, en la regulación de sus emociones y de su propia vida. Ruiz (2017) aporta que ambas inteligencias dan lugar a lo que se denomina Inteligencia emocional.

4) La Inteligencia Emocional de Daniel Goleman publicada en 1996.

Bisquerra (2017) aclara que la primera vez que se publica este término es con Peter Salovey y John Mayer en 1990, quienes explicaron que la Inteligencia Emocional radica en la habilidad de dominar los sentimientos y emociones, diferenciar entre ellos y usar este conocimiento para conducir los propios pensamientos y acciones.

Sin embargo, fue Daniel Goleman en 1996 quien popularizó el término de Inteligencia Emocional, en su reconocido libro “La Inteligencia Emocional”. Luego, Goleman (1998) en su afán de demostrar la importancia de aprender a desarrollar la Inteligencia Emocional, realiza el siguiente descubrimiento en el contexto laboral:

(...) los líderes más efectivos se parecen en una manera crucial: todos tienen un alto grado de lo que se conoce como inteligencia emocional. No es que el IQ y las habilidades técnicas sean irrelevantes. (...) pero mi investigación, junto con otros estudios recientes, muestra claramente que la inteligencia emocional es el *sine qua non* del liderazgo⁴. (p. 229)

⁴ Daniel Goleman (1998) from “What Makes a Leader”:

En esta cita, el autor destaca como común denominador de todos los líderes de su estudio a la Inteligencia Emocional por encima de aquellas capacidades formales que cada uno de ellos posee y que aluden a una complejidad cognitiva respecto a una determinada disciplina. Por lo tanto, la Inteligencia Emocional debe ser entendida como una habilidad sumamente valiosa que todo ser humano debe preocuparse por desarrollarla. Goleman (1998) define a la Inteligencia Emocional como:

Capacidad de motivarnos a nosotros mismos, de perseverar en el empeño a pesar de las posibles frustraciones, de controlar los impulsos, de diferir las gratificaciones, de regular nuestros propios estados de ánimo, de evitar que la angustia interfiera con nuestras facultades racionales y, por último, pero no por ello, menos importante, la capacidad de empatizar y confiar en los demás. (p. 75)

Se hace necesario resaltar, que los términos de Educación Emocional e Inteligencia Emocional, no son sinónimos. Esto es sostenido por Bisquerra (2017 citado en Sánchez Ávila, 2018) quien transmite que:

(...) la inteligencia emocional es un marco teórico hipotético que pretende explicar el funcionamiento emocional en las personas, para resolver situaciones emocionales, personales y sociales, desde una perspectiva psicológica. Mientras que la educación emocional va más allá, a pesar de contemplar la inteligencia emocional como uno de sus fundamentos, supone un proceso educativo para el desarrollo de competencias emocionales en el alumnado a través de programas de intervención, en los que se detectan necesidades, se formulan objetivos alcanzables, se aplican actividades y se evalúan los resultados obtenidos. (p. 9)

Conforme con esto, la Educación Emocional podría entenderse como un proceso sistemático y transversal en la vida de las personas, que promueve que éstas desarrollen y potencien su Inteligencia Emocional.

(...) the most effective leaders are alike in one crucial way: they all have a high degree of what has come to be known as emotional intelligence. It's not that IQ and Technical skills are irrelevant. (...) but my research, along with other recent studies, clearly shows that emotional intelligence is the sine qua non of leadership.

1.3.1 Educación Emocional y discapacidad intelectual.

Como consecuencia de todo lo anteriormente expuesto, es necesario reflexionar y preguntarse: ¿qué sucede con las emociones en las personas con discapacidad intelectual?

Ante tal pregunta, Ruiz (2017) afirma que las personas con DI van a experimentar los sentimientos con mayor ímpetu, debido a que el control de los impulsos emocionales proveniente de los centros racionales, está disminuido y atenuado. Es por esta razón que resulta necesaria una formación integral dirigida a tales sujetos, donde se aborden de manera constante y estable los aspectos emocionales.

Asimismo, Collado González, García Iglesias, y Fernández Sabín (2019) testimonian sobre la importancia que tiene la Educación Emocional en las personas con DI. Éstas afirman que este tipo de formación permite el aprendizaje de habilidades y conocimientos sobre las emociones, lo que propiciará a que los sujetos sepan cómo afrontar los diversos desafíos que se le presentan en la vida cotidiana, ya sean de índole individual, como interpersonal. De este modo, la Educación Emocional permitirá potenciar el bienestar social y personal del alumnado.

En lo que refiere a la inteligencia intrapersonal en las personas con discapacidad intelectual, García Ramos (2011) manifiesta que:

Las personas con discapacidad intelectual, no pueden exteriorizar o no saben expresar lo que sienten, lo que piensan, no saben controlar ni modificar, en ocasiones sus estados de ánimo, ni las emociones, con lo cual su conducta se puede ver limitada en este sentido. (p. 13)

En cuanto a la inteligencia interpersonal, Izuzquiza, Arribas, Almería y Ruiz (2003) van a decir que las personas con discapacidad intelectual:

Presentan ciertas dificultades de relación con sus iguales y con los adultos. Por ejemplo, les cuesta mirar a los ojos de su interlocutor cuando se dirigen a él, no utilizan adecuadamente las fórmulas de cortesía, no respetan las distancias interpersonales, les cuesta interactuar con otros en el juego, presentan dificultades para iniciar, mantener y finalizar una conversación, les resulta complejo identificar los sentimientos de los demás. (p. 19)

Como se puede apreciar, son múltiples y variadas las dificultades que tienen las personas con DI y que requieren ser valoradas y atendidas a través de una educación global, que no sólo se interese por el perfeccionamiento de las capacidades intelectuales, sino que comprenda que para el progreso de este colectivo de personas, es necesario

recordar que siempre estarán presentes en el proceso de aprendizaje y en el rendimiento, los factores emocionales y sociales.

Por lo tanto, a nivel educativo son diversos los autores de reconocido prestigio que concluyen que los beneficios de la Educación Emocional se manifiestan principalmente en progresos significativos en el alumnado. Al respecto, Bisquerra, (2017) destaca los siguientes:

- Mejora de actitudes hacia uno mismo, hacia los demás y hacia la escuela.
- Reducción del comportamiento disruptivo.
- Mejora del rendimiento académico.
- Disminución de agresividad, violencia, ansiedad y estrés.
- Desarrollo de competencias sociales y emocionales, las cuales permitirán crear un clima ambiental positivo en el aula, favoreciendo al aprendizaje.

Para concluir, Ibarrola López (2003) expresa que “el desarrollo intelectual deberá compartir su importancia, en el proceso educativo, con otros aspectos de la persona” (p. 3). Es así que propone que la educación destine e invierta tiempo en el desarrollo de habilidades sociales y emocionales básicas: autoestima, autocontrol, habilidades sociales de solución de problemas, habilidades de comunicación, saber dirigirse a las personas, saber establecer y mantener relaciones gratificantes basadas en la cooperación, ser capaces de resolver de forma adecuada conflictos interpersonales, pedir y dar ayuda, entre otras conductas sociales.

1.3.2 ¿Qué son las Habilidades Sociales?

Al indagar sobre este asunto, se han encontrado numerosas definiciones provenientes de diferentes autores. Caballo (2007) plantea que sería imposible encontrar una única definición sobre habilidad social, que se mantenga a lo largo del tiempo, ya que ésta depende del contexto social, el cual es siempre cambiante. Por esta razón, va a decir que la definición de lo que es una habilidad social debe considerarse constantemente de acuerdo con un marco cultural determinado, patrones de comunicación y por factores tales como la edad, el sexo, la clase social y la educación.

De acuerdo con estos criterios señalados, se procede a responder la pregunta de este apartado ¿qué son las habilidades sociales? El mencionado autor las define como:

Ese conjunto de conductas emitidas por un individuo en un contexto interpersonal que expresa los sentimientos, actitudes, deseos, opiniones o derechos de ese individuo de un modo adecuado a la situación, respetando esas conductas en los

demás, y que generalmente resuelve los problemas inmediatos de la situación mientras minimiza la probabilidad de futuros problemas. (p. 6)

Monjas Casares y González Moreno (2000) definen a las habilidades sociales como “las capacidades o destrezas sociales específicas requeridas para ejecutar competentemente una tarea interpersonal. Al hablar de habilidades, nos referimos a un conjunto de conductas aprendidas” (p. 18).

Teniendo en cuenta los hallazgos anteriores, se puede comprender que las habilidades sociales son conductas interpersonales que se dan dentro de un contexto social y que se ponen en juego en la interacción con otros. A su vez, podría decirse que el desarrollo de las habilidades sociales permite a las personas poder adecuarse y ajustarse al entorno en el que se desenvuelven, por ello no solo generan un beneficio para quien las desarrolla, sino que también resultan favorables para los demás individuos que intervienen en una determinada situación.

Resulta importante destacar que, desde la visión de Monjas Casares y González Moreno (2000) y Pérez (2000) los individuos no nacen socialmente hábiles, es decir que las habilidades sociales no son innatas al ser humano, sino que las mismas tienen la posibilidad de ser aprendidas, mantenidas y generalizadas. A partir de esta concepción, se desprende la importancia que adquiere el contexto, en el que se encuentra inserta la persona, ya que tendrá un papel decisivo para el desarrollo de las mismas.

1.3.2.1 Asertividad y Habilidades Sociales, ¿sinónimos?

Ahora bien, sería interesante pensar si las habilidades sociales son un sinónimo de asertividad. La respuesta es que no, no se tratan de sinónimos, sino de términos diferentes, pero que se encuentran íntimamente relacionados y por ello suele dar lugar a la confusión. En consonancia con esto, para Monjas Casares (1993), la conducta asertiva implica la expresión de los propios sentimientos, necesidades, derechos legítimos u opiniones sin agredir a los demás, de forma clara y directa.

Siguiendo a Caballo (1983) el término asertividad se trata de un constructo que no tiene una definición universalmente aceptada y que encuentra sus orígenes en la terapia de conducta.

Wolpe (1958, citado por Caballo, 1983) quien utiliza por primera vez la expresión conducta asertiva en su libro “Psicoterapia por inhibición recíproca”, plantea que el término que ha desplazado tal constructo es el de las habilidades sociales, por ser un vocablo más idóneo y más próximo a la realidad que abarca. En contraste con lo que

manifiesta dicho autor, Monjas Casares (1993) reduce el significado de la asertividad a tan sólo un tipo de habilidad social.

Caballo (1983) considera que la asertividad tiene una significación muy amplia y abarca una gran diversidad de conductas. Por ello, en su estudio se encarga de recolectar las definiciones realizadas por diferentes autores sobre lo que es la asertividad, estas definiciones son las siguientes:

Para Alberti y Emmons (1978), la conducta asertiva es “a conducta que permite a una persona actuar en base a sus intereses más importantes, defenderse sin ansiedad inapropiada, expresar cómodamente sentimientos honestos o ejercer los derechos personales si negar los derechos de los otros” (p. 2).

McDonald (1978) define a la aserción como “la expresión abierta de las preferencias (por medio de palabras o acciones) de una manera tal que haga que los otros las tomen en cuenta” (p. 889).

Para Rimm y Master (1974), es “la conducta interpersonal que implica la honesta y relativamente directa expresión de sentimientos” (p. 81).

Caballo (1983) encuentra que la característica que más se repite en estas definiciones es la de enfatizar la autoexpresión de uno mismo sin herir a lo demás y es en esto en lo que reside la diferencia con la conducta agresiva; más allá de que ambas conductas apunten a un objetivo a corto plazo, esta última no respeta a las demás personas, provocando a los individuos que se ven sometidas a ella, sentimientos de venganza, ira, entre otros.

Este autor define al comportamiento asertivo como “aquella conducta que expresa los sentimientos y pensamientos de un individuo de una manera honesta sin herir los de los demás, y que normalmente alcanza su objetivo” (p. 55). Añade que la asertividad no es un rasgo innato de las personas, un individuo no nace siendo asertivo o no, por el contrario, se trata de comportamiento que puede ser aprendido, adquirido, que le permitirá comportarse asertivamente o no asertivamente.

Luego de dar a conocer qué son las habilidades sociales y su diferenciación con el término asertividad, resulta valioso explicar que en la presente investigación se utilizan a ambos como diferentes, tal como lo estipula la autora Monjas Casares.

Asimismo, se emplean los términos habilidades sociales, competencias interpersonales, competencia social como equivalentes, ya que se parte de la premisa de que un individuo que presenta habilidades sociales resulta ser competente socialmente

y que además utiliza un comportamiento asertivo en su contexto y con las personas que se encuentran en él.

Luego de haber hecho estas aclaraciones, se da lugar a la clasificación de las diferentes habilidades sociales.

1.3.2.2 Clasificación de las Habilidades Sociales.

A lo largo de una incesante búsqueda, se evidenció una gran cantidad de autores que presentaban una amplia clasificación de las habilidades sociales, ya que esto les permitía *a posteriori* diseñar programas de entrenamiento.

Frente a la extensa variedad de clasificaciones, la investigadora del presente trabajo rescata la llevada a cabo por Monjas Casares (1993, citada en Siboldi 2011), ya que aporta un sistema de clasificación, que resulta de gran utilidad y practicidad para la investigación, por su nivel detallismo y organización al momento de identificar la conducta analizada. La misma reconoce seis tipos de habilidades:

Área 1. Habilidades Básicas de Interacción Social: resultan ser habilidades esenciales para poder relacionarse con los demás:

- 1.1 Sonreír y Reír: demuestra, aceptación, aprobación y disfrute por la interacción.
- 1.2 Saludar: comprende lo verbal y no-verbal y muestra actitud positiva hacia el otro.
- 1.3 Presentaciones: implica darse a conocer a sí mismo y a otros.
- 1.4 Favores: tanto hacer como aprender a pedir favores.
- 1.5 Cortesía y Amabilidad: expresar frases como perdón, por favor, permiso, entre otras, hace que la relación sea cordial y agradable.

Área 2. Habilidades para Hacer Amigos y Amigas: implican iniciar y mantener relaciones satisfactorias con otros:

- 2.1 Reforzar a los otros: decir o hacer algo agradable.
- 2.2 Iniciaciones sociales: interactuar con otro por iniciativa propia o respondiendo a la iniciativa del compañero, por medio de la conversación o el juego.
- 2.3 Unirse al juego con otros.
- 2.4 Ayuda: pedir o dar ayuda.
- 2.5 Cooperar y Compartir: cooperar implica reciprocidad de conductas y compartir hace referencia a usar un objeto en conjunto, o pedir y/o prestar un objeto.

Área 3. Habilidades Conversacionales: permiten una interacción efectiva con los demás:

3.1 Iniciar conversaciones: comenzar la interacción o responder a la iniciativa de otro.

3.2 Mantener conversaciones: implica que la conversación sea agradable para todos. Comprende respeto de turnos de conversación, hacer preguntas, escucha activa, cambiar de tema.

3.3 Terminar conversaciones: implica saber finalizar la conversación de forma adecuada, es decir, de modo amistoso y agradable.

3.4 Unirse a la conversación de otros: implica unirse a la conversación ya iniciada por otros.

3.5 Conversaciones de grupo: participar de modo activo y adecuado en una conversación de varias personas. Implica considerar los aspectos verbales y no verbales.

Área 4. Habilidades Relacionadas con los Sentimientos y Emociones: poder expresar adecuadamente los sentimientos, emociones y opiniones propias y también aceptar la expresión de los mismos por parte de los demás.

4.1 Expresar autoafirmaciones positivas: verbalizaciones positivas sobre sí mismo. Esto favorece la autoestima y confianza.

4.2 Expresar emociones: implica identificar la emoción, qué la provocó, expresarla y diferenciar las emociones positivas de las negativas. También respetar la privacidad acerca de los sentimientos.

4.3 Recibir emociones: responder adecuadamente a la expresión de las emociones de los demás y a lo que uno mismo puede provocar en el otro.

4.4 Defender los propios derechos: implica decir que no, rechazar peticiones, defenderse de amenazas, hacer y responder a quejas, manifestar los propios deseos, etc.

4.5 Defender las propias opiniones: defender la idea propia de modo cordial, respetando y aceptando las opiniones de los demás.

Área 5. Habilidades de Solución de Problemas Interpersonales: se las considera habilidades cognitivo-sociales:

5.1 Identificar problemas interpersonales: reconocer la existencia del problema e identificar qué situación lo provocó, para así poder especificarlo y reconocer la responsabilidad propia y ajena en el mismo.

5.2 Buscar soluciones: pensar todas las alternativas posibles de solución.

5.3 Anticipar consecuencias: pensar lo que sucederá con cada alternativa de solución.

5.4 Elegir una solución: que se considere justa, efectiva, equilibrada.

5.5 Probar la solución: planificar cómo poner en práctica la solución y evaluar los resultados.

Área 6. Habilidades para relacionarse con los adultos: difieren de las habilidades para interaccionar con los pares, ya que el adulto suele tener el control de la relación:

6.1 Cortesía con el adulto: implica hacer uso de las habilidades básicas de interacción.

6.2 Refuerzo al adulto: implica elogiar, mostrar apoyo y acuerdo, etc.

6.3 Conversar con el adulto: implica iniciar, mantener y terminar una conversación, adecuándose al interlocutor.

6.4 Peticiones al/ del adulto: implica poner en juego las habilidades relacionadas con los sentimientos, emociones y opiniones.

6.5 Solucionar problemas con adultos: los principales problemas pueden ser conseguir un permiso del adulto, desobediencia, incumplimiento de las normas, discrepancias en las opiniones o normas, etc.

1.3.2.3 Componentes de las Habilidades Sociales.

Vicente (2007) en su libro “Manual de Evaluación y Entrenamiento de las Habilidades Sociales”, plantea que, para realizar una adecuada conceptualización de la conducta socialmente habilidosa, es preciso especificar tres componentes de la habilidad social: 1) componentes conductuales, 2) componentes cognitivos y 3) componentes fisiológicos.

1. Componentes conductuales: A continuación, se presentan de forma sucinta las características de los elementos conductuales más importantes de las habilidades sociales.

1.1 Comunicación no verbal: Un individuo puede decidir no comunicarse, o ser incapaz de hacerlo, pero aun así continúa emitiendo mensajes sobre sí mismo a los demás por medio de:

1.2 Mirada: podría ser definida como el mirar a otra persona en o entre los ojos, por lo general implica mirar a la mitad superior de la cara.

1.3 Dilatación pupilar: las pupilas no solo se ven afectadas por la luz (contracción) u oscuridad (ensanchamiento), sino que los cambios emocionales también afectan el tamaño de las pupilas.

- 1.4 La expresión facial: el rostro puede transmitir seis emociones: alegría, sorpresa, tristeza, miedo, ira y asco/desprecio y las tres regiones faciales involucradas son: frente/cejas, ojos/párpados y la parte inferior de la cara. Argyle (1969, citado por Caballo, 2007) considera que la expresión facial juega varios papeles en la interacción social humana:
- Muestra el estado emocional.
 - Proporciona una retroalimentación continua.
 - Indica actitudes hacia los demás.
 - Puede actuar de metacomunicación, modificando o comentando lo que se está diciendo o haciendo al mismo tiempo.
- 1.5 Las sonrisas: Ekman (1991, citado por Caballo, 2007) identifica 18 tipos diferentes de sonrisas, algunas de las cuales son: Sonrisa auténtica, sonrisa amortiguada, sonrisa triste, sonrisa conquistadora, sonrisa de turbación, sonrisa mitigadora, sonrisa de acatamiento, sonrisa de coordinador, sonrisa de interlocutor, sonrisa falsa, entre otras.
- 1.6 Postura corporal: expresa las actitudes y sentimientos sobre sí mismo y su relación con los otros. Las principales son: de pie, sentado, agachado o arrodillado y echado.
- 1.7 La orientación corporal: se refiere al grado en que los hombros y las piernas de un sujeto se dirigen hacia, o se desvían de la persona con quien se está comunicando.
- 1.8 Los gestos: son cualquier acción que envía un estímulo visual a un observador. Se caracteriza por comunicar información, por reemplazar el habla y ser culturales, es decir, tener un significado aceptado en una cultura.
- 1.9 El contacto físico: es el más básico de la conducta social. Heslin (1974, citado por Caballo, 2007) identifica diferentes clases de tacto: Tacto funcional/profesional, tacto cortés/social, tacto amigable y tacto íntimo/de amor.
- 1.10 La apariencia personal: es el aspecto exterior de una persona. Nuevamente Argyle (1978) aporta la siguiente afirmación que “el principal fin de la manipulación de la apariencia es la autopercepción, que indica cómo se ve así mismo el que así se presenta y cómo le gustaría ser tratado” (p. 44).
- 1.11 Componentes paralingüísticos: En la comunicación humana por medio del habla, se considera que las señales vocales pueden afectar drásticamente al significado de lo que se dice y de cómo se recibe el mensaje. Los componentes son:
- 1.11.1 La latencia: intervalo temporal de silencio entre la terminación de una oración de una persona y el comienzo de una oración de otra persona.

- 1.11.2 El volumen: Trower *et al.* (1978, citados por Caballo, 2007) plantean que la función más básica del volumen consiste en hacer que un mensaje llegue hasta un potencial oyente y el déficit implicaría un volumen demasiado bajo para servir a esa función.
- 1.11.3 El timbre: “calidad vocal o resonancia de la voz producida principalmente como resultado de la forma de las cavidades orales” (Caballo, 2007, p. 65).
- 1.11.4 El tono y la inflexión: sirven para comunicar el estado de ánimo de la persona.
- 1.11.5 La fluidez/perturbaciones del habla: se identifican tres clases de perturbaciones del habla: períodos de silencios reiterativos, empleo excesivo de palabras de relleno durante las pausas, repeticiones, tartamudeos, pronunciaciones erróneas, omisiones y palabras sin sentido (Caballo, 2007).
- 1.11.6 El tiempo de habla: se refiere al tiempo en que una persona se mantiene hablando. Caballo (2007) postula que la duración del habla estaría relacionada con la asertividad, la capacidad para enfrentarse a situaciones y el nivel de ansiedad social.
- 1.11.7 Claridad: se refiere a la expresión clara y comprensible de las palabras, como también ausencia de ella, dificultando su entendimiento, por ejemplo: palabras arrastradas, acentos excesivos, hablar a borbotones, etc.
- 1.11.8 Velocidad: conlleva señales psicológicas, el habla lenta puede indicar tristeza, afecto o aburrimiento, mientras que el habla rápida podría indicar alegría o sorpresa.
- 1.12 Componentes verbales: la comunicación verbal se emplea con múltiples motivos, por ejemplo: comunicar ideas, describir sentimientos, argumentar, opinar, entre otros. Y todo lo que se desee comunicar, dependerá de la situación en la que esté la persona, su papel y lo que quiera lograr.
- 1.12.1 Elementos del habla: Galassi y Fulkerson (1984, citados por Caballo, 2007) desarrollaron un enfoque llamado “Estrategia de los Componentes” para enseñar el contenido verbal apropiado para enfrentarse asertivamente a diferentes situaciones. Agrupan en tres categorías, diferentes componentes verbales de las expresiones asertivas:
 - Primera categoría: Decir no o tomar una posición.
 - a. Posición: manifestación, normalmente a favor o en contra sobre un tema.
 - b. Razón: razonamiento ofrecido para la justificación de la posición.

c. Comprensión: expresión que reconoce y acepta la posición, petición o sentimientos de la otra persona.

Segunda categoría: Pedir favores o defender los propios derechos.

a. Problema: expresión que describe una situación insatisfactoria que necesita ser modificada.

b. Petición: expresión que pide algo necesario para resolver el problema.

c. Clarificación: expresión diseñada para provocar información adicional, específica con respecto al problema.

Tercera categoría: Expresión de sentimientos.

a. Expresión personal: manifestación que comunica las emociones, sentimientos y otras expresiones apropiadas de una persona, como la gratitud, el afecto o la admiración.

a.1 Conversación: implica una integración compleja y cuidadosa regulada por señales verbales y no verbales. Ésta se compone por los siguientes elementos:

a.1.1 Retroalimentación: se refiere a la necesidad de recibir información de cómo está siendo recibido el mensaje por parte del receptor, con el objetivo de que pueda modificar o no sus verbalizaciones.

a.1.2 Preguntas: se realizan con el objetivo de mantener la conversación, obtener información, mostrar interés en los demás e influir en la conducta de los otros.

1.13 La conversación: consiste en una combinación compleja, en la que intervienen señales verbales y no verbales. El papel de estas últimas, es significativamente importante, ya que direcciona y regula el intercambio verbal. Los elementos de la conversación son:

1.13.1 Retroalimentación: quien habla necesita recibir información por parte de quien está escuchando, es decir, requiere saber si está siendo comprendido, escuchando, si la otra persona está de acuerdo o en desacuerdo con lo que expresa, si el receptor está interesado, sorprendido o aburrido frente a su mensaje.

1.13.2 Preguntas: resultan un elemento fundamental para mantener la conversación y demostrar interés en los otros.

1.14. Los elementos ambientales: toda conducta e interacción surgen en un determinado contexto físico, el cual muchas veces incide sobre las mismas. Fernández Ballesteros (1986, citado por Caballo, 2007) propone los siguientes tipos de variables ambientales:

- 1.14.1 Elementos físicos: tanto aquellos que prexisten de forma natural, como los creados por el hombre (polución, densidad, hacinamiento, entre otros), dentro de ellos se destacan las construcciones humanas, todos estos elementos resultan ser una influencia para la conducta humana.
- 1.14.2 Variables sociodemográficas: sexo, edad, estado civil, situación dentro de la estructura familiar, número de miembros del hogar/familia, ocupación, educación, lugar de nacimiento, ingresos personales y familiares, pertenencia rural o urbana, entre otras.
- 1.14.3 Variables organizativas: se refiere a aquellas variables que normativizan o regulan las acciones de las sociedades de un determinado ambiente.
- 1.14.4 Variables interpersonales o psicosociales: Fernández Ballester (1984, citado en Caballo, 2007) manifiesta que se tratan de características de las relaciones interpersonales, que se dan entre las personas de un determinado entorno, como así también la singularidad del clima social dentro de él; algunos ejemplos de estas variables, pueden ser: redes sociométricas, la estructura social grupal, la diferenciación de roles, el liderazgo, los estereotipos, las relaciones intragrupo, coaliciones y subgrupos, entre otras.
- 1.14.5 Variables conductuales: refieren a que existe una triple modalidad de la conducta a ser estudiada, es decir, motora, fisiológica y cognitiva.

2. Componentes cognitivos: Vale decir que el ambiente y las situaciones que tienen lugar en él, determinan las emociones, pensamientos y acciones de los sujetos. Sin embargo, éstos no son seres pasivos, al contrario ellos también afectan a lo que está sucediendo a su alrededor, es decir hay una modificación recíproca. Por ello, la forma en que una persona selecciona, evalúa y organiza los estímulos que recibe del ambiente, tiene una importancia decisiva en cómo se va a desenvolver dentro de ese contexto.

- 2.1 Percepciones sobre ambientes de comunicación: por más diversos que sean los contextos en donde se comunican las personas, cada uno de ellos presenta una configuración singular de rasgos, que hacen que las personas lo aprecien de una determinada forma, éstas pueden ser de formalidad, familiaridad, privacidad, distancia, entra otras.
- 2.2 Variables cognitivas del individuo: “la percepción y la evaluación cognitiva de un individuo de las situaciones, estímulos y acontecimientos momentáneos están determinadas por un sistema persistente, integrado por abstracciones y

concepciones del mundo, incluyendo los conceptos que tiene de sí mismo” (Caballo, 2007, p. 86).

2.3 Expectativas: este término supone la anticipación que realiza el individuo sobre las posibles consecuencias de su propia conducta. Por lo que esta predicción, le va a permitir elegir el comportamiento en cada situación.

2.4 Valores subjetivos de los estímulos: alude al valor o significación subjetiva que se le añade a los resultados que se esperan.

3. Componentes fisiológicos: Al respecto de tales elementos, Caballo (2007) destaca que hay una “sorprendente falta de resultados significativos con respecto a la inclusión de elementos fisiológicos dentro de la investigación de las habilidades sociales” (p. 96). Del mismo modo, agrega que el único antecedente que podría tener un rol importante en la conducta habilidosa es la rapidez en la reducción de la activación (Beidel y Cols., 1985; Dayton y Mikulas, 1981, citados por Caballo, 2007) y explica que los individuos socialmente habilidosos demoran menos en reducir su activación, a comparación de personas menos habilidosas socialmente.

Hasta aquí, se han expuesto los componentes conductuales, cognitivos y fisiológicos de las habilidades sociales, los cuales son sustanciales si se desea estudiar a la conducta social habilidosa como plantea Caballo (2007), ya que éstos nos va a permitir contrastar entre aquellas personas socialmente habilidosas y no habilidosas, las cuales van a diferenciarse por la frecuencia con la que se presentan o no los componentes ya nombrados. En este sentido, el autor identifica que los elementos diferenciadores que se encuentran en sujetos de alta habilidad social son: más gestos con las manos, mayor variación en la postura, mayor mirada/contacto ocular, mayor acento y variación del tono, mayor volumen de la voz, más sonrisas, menos perturbaciones del habla, mayor duración de la contestación, más preguntas, menor tiempo de habla, mayor afecto, más verbalizaciones positivas, mayor interacciones en la vida real, mayor número de amigos, expectativas más precisas sobre la conducta de otra persona, expectativas de consecuencias positivas, autoverbalizaciones positivas, más tolerancia a los conflictos, entre otras.

A partir de lo expuesto, cada uno puede interrogarse en función de su propia conducta social: ¿los gestos son congruentes con el contenido verbal del mensaje que se está dando?, ¿cuántas veces se desvía el contacto ocular en una conversación?, ¿los brazos quedan inmóviles alrededor del cuerpo cuando se habla?, ¿se comunica a

borbotones o se transmite con claridad?, ¿el ritmo con el que se habla es acelerado o lento?, ¿se hacen preguntas para mantener la conversación y permitir la participación de otros? Estos interrogantes introducen la posibilidad de reflexionar sobre la propia conducta. Pero ¿qué sucede cuando un individuo actúa de modo socialmente inadecuado? A continuación, se busca dar respuesta a esta última pregunta.

1.3.3 Modelos explicativos del déficit en las habilidades sociales.

Luego de conocer las diferentes habilidades sociales y sus componentes, resulta necesario destacar que no todas las personas pueden aprender y desarrollar de igual manera las habilidades sociales.

Monjas Casares y González Moreno (2000) plantean que existen dos modelos que permiten explicar el déficit en las habilidades sociales:

- Modelo de déficit de habilidad o de déficit en el repertorio conductual:

El sujeto desconoce las conductas y habilidades necesarias para actuar en una determinada situación interpersonal; porque nunca lo ha aprendido o por desconocer el comportamiento deseable en un contexto determinado.

- Modelo de interferencia o déficit de ejecución:

De acuerdo con este modelo, el sujeto tiene en su repertorio determinadas habilidades, pero no pueden ser ejecutadas, debido a que existen factores cognitivos, emocionales y/o motores que obstaculizan su ejecución.

1.3.3.1 Las habilidades sociales en la discapacidad intelectual.

Existen diferentes autores que consideran al déficit en habilidades sociales como una característica definitoria de las personas con discapacidad intelectual.

García Ramos (2011) plantea que no debemos dar por supuesto que las personas con DI, puedan alcanzar y desarrollar espontáneamente las habilidades sociales, esto se debe a que sus limitaciones les impiden alcanzarlas. Al respecto, Pérez (2000) va a aseverar que las habilidades sociales se constituyen mediante procesos cognitivos como razonar, reflexionar, imaginar, planificar, escoger, valorar y resolver problemas, entre otros y procesos afectivo-emocionales relacionados con el sentir. Por lo tanto, estas personas necesitarán más tiempo que otros para aprenderlas, desarrollarlas y generalizarlas a los distintos ámbitos en que se desenvuelven.

Izuzquiza *et al.* (2003) aseveran que “las personas con discapacidad intelectual necesitan cultivar, aprender y practicar las habilidades sociales más que nadie. ¿Por

qué? Porque con demasiada frecuencia suscitan el rechazo, que es exactamente lo opuesto a la relación, la aceptación y la convivencia” (p. 13). Esta afirmación sugiere recordar que las habilidades sociales son conductas interpersonales que se ponen en juego sólo en la interacción con otros.

La discapacidad intelectual implica una disminución en la capacidad adaptativa, es decir que el individuo presenta ciertas dificultades para adaptarse al entorno en el que se encuentra, algunas de éstas son: analizar la situación, seleccionar la mejor solución para resolver un problema y aprender de la experiencia mala o buena que hayan vivido (Izuzquiza *et al.* 2003). García Ramos (2011) agrega que también presentan reacciones desproporcionadas que aparecen ante una frustración y ante los cambios de planes, como así también se pueden mostrar eufóricos. En conclusión, evidencian complicaciones para reconocer con claridad cómo deben comportarse en algunas situaciones.

Por su parte, Alonso Arana (2017) remarca que las personas con DI presentan déficits en los componentes verbales y no verbales de las habilidades sociales y que entorpecen sus relaciones sociales:

- Dentro de los componentes no verbales, distingue:
 - o Contacto ocular: no acostumbran a mirar a los ojos directamente.
 - o Distancia interpersonal: “suelen invadir el espacio personal generando malestar y violencia en el interlocutor” (p. 165)
 - o Contacto físico: manifestaciones excesivas de afecto, sin distinción entre conocidos y desconocidos.
 - o Expresión facial: dificultad para transmitir lo que en verdad sienten.
 - o Postura corporal: acogen una postura inapropiada durante la conversación.
- Componentes paralingüísticos:
 - o Volumen de voz: por lo general, utilizan un tono de voz alto.
 - o Tono y la inflexión: utilizan en su mayoría la misma entonación.
 - o Velocidad: suelen presentar un ritmo al hablar inadecuado.

García Ramos (2011) aclara que las habilidades sociales constituyen un área extensamente compleja, de tal modo que una persona puede presentar déficits en una habilidad determinada y no en otras, como así también que el déficit en una habilidad social puede darse en un contexto específico y no en otro. Por lo tanto, decir que un sujeto tiene déficits en habilidades sociales no resulta operativo ni práctico a la hora de diseñar un entrenamiento, además no se ajusta a la individualidad de cada persona. Es

por esta razón que para poder medir o evaluarlas, primero se debe identificar cuál es el tipo de habilidad social que se busca detectar en una persona o grupo de individuos y en segundo lugar, es importante contar con un adecuado instrumento que permita analizar en profundidad y detalladamente cada una de las manifestaciones que se pretendan observar y estudiar.

Frente a estas orientaciones, en su libro “Habilidades sociales en niños y niñas con discapacidad intelectual”, García Ramos (2011) expresa que existen numerosos procedimientos para evaluar las habilidades sociales en población sin discapacidad intelectual. Sin embargo, para personas con discapacidad intelectual la oferta es mucho más limitada, esto conlleva a que los profesionales utilicen como práctica habitual, los mismos instrumentos creados para personas sin discapacidad intelectual.

1.3.4 El Aprendizaje de las Habilidades Sociales.

Para comprender las dificultades en el desarrollo de habilidades sociales de las personas con discapacidad intelectual (Caballo, 2007) es necesario conocer los procesos mediante los cuales se adquieren estas habilidades.

Es importante volver a enfatizar que las personas no nacen socialmente competentes, sino que las habilidades sociales son comportamientos que se pueden aprender y para que esto pase, es necesario plantear diferentes estrategias de aprendizaje para promover el desarrollo de las conductas interpersonales.

Para introducirnos al aprendizaje de las competencias sociales, tendremos en cuenta técnicas cognitivo-conductuales como procedimientos de intervención.

Pérez (2000) en su libro “Habilidades Sociales: Educar hacia la autorregulación. Conceptualización, evaluación e intervención”, manifiesta que existen diferentes técnicas, las cuales no son excluyentes, sino que se pueden emplear en forma combinada. Éstas son nombradas y explicadas a continuación:

1. Instrucción verbal:

Consiste en explicar de forma clara y concisa aquellos comportamientos que se quieren entrenar; en otras palabras, se usa el lenguaje verbal para describir, definir o dar ejemplos sobre las conductas interpersonales. El objetivo es que el alumno: identifique cuál es el comportamiento objeto de entrenamiento, conozca la importancia de dominar dicha habilidad y sepa cómo debe realizar tal conducta.

2. Modelado:

Implica la exposición del alumno a un modelo (persona) que ejecuta de una manera más o menos correcta aquellos comportamientos que queremos que aprendan para incorporar dentro de su repertorio conductual de la persona.

En el ámbito educativo, los modelos suelen ser profesores, alumnos, recursos audiovisuales (sobre todo vídeos), fotografías, ilustraciones, etc. Su fundamento teórico radica en el aprendizaje por observación.

3. Imitación, práctica, ensayo de conducta o representación de papeles:

La imitación o práctica de los comportamientos deseados le van a permitir al alumno ensayarlos sin percibir los efectos aversivos que puede tener su falta de dominio. A través de esta técnica, el alumno podrá repetir la conducta y simular la situación, antes de ejecutarla en el contexto real.

El ensayo de conducta o la representación de papeles le permitirá al alumno aprender nuevas conductas y dejar otras que ya existían pero que eran menos adaptativas. También podrá, perfeccionar la conducta o incrementar la frecuencia de su aparición.

4. Retroalimentación o *feedback*:

Consiste en brindar al alumno información relacionada con la correcta ejecución, o no, de la conducta realizada, con el objetivo de que éste logre una mayor optimización. El momento en que se debe realizar el *feedback* es inmediatamente después de la conducta, para que el alumno sepa lo que hizo bien y lo que debería mejorar.

Según Pérez (2000), las modalidades de retroalimentación existentes pueden diferenciarse en:

- Retroalimentación verbal: se trata de comentarios verbales realizados por la persona que observó la ejecución de la conducta. Es importante hacer uso de un lenguaje cercano y familiar a la persona, como así también proporcionarles diferentes puntos de vista.
- Retroalimentación visual: la actuación de la persona es filmada, para que ésta posteriormente pueda verla y analizar su propia actuación. Se sugiere enfocarse en conductas específicas y en un número limitado a la vez.

5. Reforzamiento:

Michelson *et al.* (1987, citado por Pérez, 2000) definen el reforzamiento positivo como la recompensa o suceso favorable, que le permite al alumno aumentar la frecuencia con la que realiza la conducta adecuada.

Estos autores plantean que pueden darse dos situaciones, una es cuando el alumno ejecuta una correcta actuación, se debe reforzar y a la vez proporcionarle un *feedback* verbal brindando información sobre la conducta bien realizada. La otra situación, es cuando el alumno no ha llevado a cabo una actuación completamente correcta, por lo tanto, se le provee al mismo un *feedback* correctivo que informa los aspectos que debe mejorar y paralelamente se refuerzan los componentes correctos de la conducta.

Los principales tipos de reforzamiento que se pueden utilizar son (Pérez, 2000, p. 150):

- “Refuerzo social verbal (alabanzas, reconocimiento público, aprobación de la conducta del sujeto, etc.);
- refuerzo social no verbal (abrazo, sonrisa, palmada en la espalda, etc.);
- refuerzo de actividad; y
- refuerzo material.”

Mantenimiento y Generalización

Estos dos conceptos son parte del proceso de enseñanza y de aprendizaje, ambos permiten que los alumnos mantengan en el tiempo tanto los conocimientos o conductas aprendidas y puedan llegar a generalizarlas a otras situaciones y a otras personas, es decir, poner en práctica lo aprendido en sus contextos naturales.

Pérez (2000) define a ambos procesos de la siguiente manera:

- Mantenimiento: “es un prerequisite para obtener la generalización, utilizándola habitualmente en tareas idénticas a las que se dieron durante su proceso de enseñanza” (p. 152).
- Generalización: “se refiere a la manifestación de conductas o habilidades relevantes en condiciones distintas a las que guiaron su aprendizaje inicial” (p. 152).

Siboldi (2011) considera que este último es uno de los objetivos más complejos de alcanzar en el entrenamiento de las habilidades sociales, sin embargo existen ciertos procedimientos que pueden facilitar que esto ocurra:

- Enseñar conductas que suelen ocurrir en el contexto natural de la persona.
- Proveer distintos tipos de respuestas para que la persona amplíe su repertorio de posibles actuaciones en una determinada situación.
- Utilizar diversos estímulos y situaciones durante el proceso de enseñanza.
- Pasar progresivamente de la situación de enseñanza al ambiente natural.

Luego de haber leído la bibliografía pertinente al aprendizaje de las habilidades sociales, a los procesos de mantenimiento y generalización, como así también las diversas estrategias nombradas por los autores, basadas en el modelo cognitivo conductual, a continuación, se presenta cómo cada uno de estos conceptos teóricos expuestos se llevan a la práctica dentro de la organización CCVV.

2. MARCO INSTITUCIONAL

2.1 Cascos Verdes y Discapacidad Intelectual

El objeto de este apartado es realizar una presentación sobre qué es CCVV, como surge en la sociedad, cómo así también explicar las características del Programa Educativo y sobre los alcances obtenidos, en aras de brindar la mayor claridad expositiva para el lector.

En el año 2006, Javier Ureta (fundador de esta organización) estudiaba Ingeniería Ambiental en la Universidad Católica Argentina (UCA) junto a su mejor amigo, quien tenía un hermano con síndrome de Down. Javier se cuestionó por qué el hermano de su amigo, con discapacidad intelectual, no podía estudiar en la universidad. Con esta idea en la cabeza, al año siguiente fundó CCVV.

El fundador decide nombrar a la organización como CCVV por dos razones: la palabra “cascos” es elegida por ser una herramienta de trabajo y la palabra “verdes” hace referencia a la naturaleza y al cuidado del ambiente, ambos términos en conjunto, representan dos objetivos que se propone la organización: por un lado, brindarles herramientas a los alumnos para que en un futuro puedan desenvolverse en un ámbito laboral, y a su vez, conocimientos para promover la importancia del cuidado del ambiente en la sociedad.

Por lo tanto, se define a CCVV como una asociación civil sin fines de lucro que trabaja desde el año 2007 por la inclusión social de personas con discapacidad intelectual en el ámbito universitario, a través de la Educación Ambiental.

Para lograr la educación de los alumnos, se confecciona un programa teórico práctico, el cual recibe el nombre de PEA, que apunta a formarlos académicamente en temáticas ambientales, como así también a favorecer el desarrollo de diferentes habilidades sociales, para que las puedan interiorizar y transpolar a otras áreas de su vida.

Este objetivo se logra a través de la alianza con diversas universidades, las cuales contribuyen con el espacio físico para el dictado de las clases. Dicho programa cuenta con una duración de cuatro años en la universidad y los alumnos cursan dos veces por semana, dos horas y media por día. Hasta la fecha, 450 personas con discapacidad intelectual cursaron y concluyeron el PEA.

Este programa les permite a personas con DI, asistir por primera vez a un espacio universitario, en este caso en la Universidad Católica de Salta, a través de una currícula definida y con una temática en particular: la Educación Ambiental. Además, no solo se

pone el foco en el desarrollo del potencial cognitivo, sino también se busca promover el desarrollo de las habilidades sociales de los alumnos.

2.1.1 Programa de Educación Ambiental, en contexto de pandemia.

Las clases del PEA en el presente año 2020 estaban destinadas a iniciar en el mes de Abril, tanto en la provincia de Salta, como en Buenos Aires, en sus respectivas universidades. Sin embargo, ante la aparición del Virus COVID-19, se tomó la decisión a nivel nacional durante el mes de marzo, que las instituciones educativas permanezcan cerradas, para evitar la propagación de tal virus.

Por lo tanto, durante ese mismo mes, Cascos Verdes, toma la decisión de comunicarse con las familias de todos los alumnos para informarles que la organización asume el compromiso y la importancia de mantener el aislamiento preventivo y que por lo tanto, las clases empezarían de forma virtual y asincrónica, iniciando en Salta el 7 de Abril.

Las clases virtuales asincrónicas consistieron en el envío por parte de las profesoras titulares a las 10:00 am en punto un correo con la presentación de la clase a cada uno de los alumnos, detallando los videos propuestos para ver y trabajar, fichas de estudio en formato PDF para leer, como así también se les enviaban diferentes actividades prácticas para hacer y con un tiempo determinado de presentación. La devolución de dicha tarea práctica contó como asistencia en la modalidad virtual, por lo tanto al alumno que no envió la tarea dentro del tiempo estipulado, se le asignaba ausente en la lista de asistencia.

En consecuencia, fue necesario que cada alumno cuente con un correo electrónico para poder recibir las clases y actividades para hacer ya sea correo personal o de otra persona.

Las profesoras titulares y adjuntas se mantendrían conectadas en su horario de trabajo para responder a cualquier consulta que sus alumnos les envíen. Del mismo modo, se promovió que los alumnos respetaran los horarios de las clases, explicándoles que las profesoras sólo estarían respondiendo y devolviendo correos dentro del horario de la clase, es decir de 10:00 a 12:30 hs.

Ante la demanda recurrente de los propios alumnos de querer conocerse e interactuar entre ellos y con las profesoras, se tomó la decisión en CCVV que las clases virtuales ya no sólo se enviarían por correo (asincrónicas), sino que los alumnos y profesoras tendrían su espacio de clases a través de la plataforma *Zoom*, esto tuvo lugar

en la última semana del mes de abril. Por lo tanto, los alumnos pudieron conocerse, hablar con sus profesoras y compartir un recreo entre todos.

2.1.2 Destinatarios del Programa de Educación Ambiental (PEA).

El programa está destinado a personas con discapacidad intelectual leve y moderada. Aunque también suelen inscribirse personas con Síndrome de Asperger, quienes no se caracterizan por tener una discapacidad intelectual, pero sí un déficit en las habilidades sociales, como afirmó Siboldi (2011). Los requisitos para ingresar al programa:

- Ser mayor de 18 años.
- Tener una lectoescritura básica.
- Con autodeterminación, es decir aquellas personas que tomen la decisión de comenzar y querer estudiar, que entiendan lo que están haciendo. La autonomía, no es necesariamente un requisito para alumnos ingresantes, a través del programa se busca que los alumnos sean cada vez más autónomos.

El PEA se plantea como objetivos dentro del aula, los siguientes:

- Aprendizaje y desarrollo de distintas habilidades sociales como ser: habilidades básicas de interacción social, conversacionales, relacionadas a las emociones y sentimientos y de solución de conflictos interpersonales.
- Fomentar el buen vínculo y el trabajo en equipo entre los alumnos.
- Favorecer el desarrollo del potencial de cada uno de los alumnos. El concepto de potencial hace referencia a identificar cuáles son las capacidades del alumno, que aún no se encuentran del todo desarrolladas, para luego trabajarlas de acuerdo a sus posibilidades reales.
- Acompañar a los alumnos tanto académica como emocionalmente. Es decir, no sólo se busca que el alumno logre aprender el contenido teórico para luego plasmarlo en las diferentes instancias de evaluación, como ser parciales o finales, sino que la organización busca que los alumnos puedan trabajar en el desarrollo de la educación de sus propias emociones.

Para poder llevar a cabo exitosamente tales objetivos, CCVV, recurre a la búsqueda de profesionales o estudiantes de Psicología, Psicopedagogía u otras carreras afines, para poder identificar y determinar cuál es el nivel de apoyo que necesita y necesitará cada estudiante con discapacidad intelectual leve o moderada, y en personas con síndrome de Asperger. De esta manera, se busca formar un equipo de trabajo interdisciplinario, fomentando el intercambio de ideas y conocimientos.

En cuanto al desarrollo cognitivo, el currículum utilizado en el PEA es flexible, por lo que para la confección del mismo, se tomó al DUA que permite anticiparse y adaptarse a la diversidad y a las diferentes capacidades de los estudiantes.

A la hora de trabajar con cada alumno, se parte de la teoría de Vygotsky y su concepto de la “Zona de desarrollo potencial”, esto quiere decir que cada persona que ingresa, tiene un potencial diferente y único, sobre el cual se busca promover lo mejor de cada uno.

2.1.3 El contenido del Programa de Educación Ambiental.

El mismo, tiene una duración de cuatro años y se encuentra conformado de la siguiente manera:

Materias de 1^{er} año:

1. Ambiente y recursos naturales:
2. Ecología
3. Calentamiento global
4. Sustentabilidad

Materias de 2^{do} año

1. Agua
2. Energía
3. Residuos
4. Las 3R

Materias de 3^{er} año:

1. Estudiante del Programa de Educación Ambiental 3
2. Orientación Ocupacional 1
3. Prácticas Ambientales 1

Materias de 4^{to} año:

1. Estudiante del Programa de Educación Ambiental 4
2. Orientación Ocupacional 2
3. Prácticas Ambientales 2

Como se podrá observar, el programa posee contenido específico sobre Educación Ambiental, esto permite que el alumno durante los dos primeros años aprenda sobre la importancia de cuidar la naturaleza y el ambiente, para posteriormente en el 3^{er} y 4^{to} año promover este mensaje a diferentes ámbitos de la sociedad. Paralelamente a esta formación académica, también se trabaja de manera transversal en el programa, el aprendizaje y desarrollo de diferentes habilidades sociales que tales alumnos necesitan

para desenvolverse en el contexto universitario, como en aquellos lugares a donde deberán llevar su mensaje.

En cuanto a las habilidades sociales (en adelante HHSS), no hay una materia específica en la currícula que se llame de tal forma, esto se debe a que las mismas son consideradas y contempladas en las distintas materias que componen el currículo, esto permite llevarlas a la práctica en el desarrollo de cada una de las clases, ya que las relaciones interpersonales impregnan toda la actividad educativa. Específicamente durante los dos primeros años del PEA, se hace especial hincapié en la promoción de las HHSS para que los alumnos puedan actuar de manera acorde al ámbito universitario en donde se encuentran.

Otro de los motivos por los cuales se trabaja de forma continua el desarrollo de las HHSS durante los dos primeros años, es debido a que en 3^{er} año los alumnos saldrán a diferentes ámbitos de la sociedad a realizar sus primeras Prácticas Ambientales transmitiendo en su mensaje la importancia de cuidar el ambiente y también brindar consejos sobre cómo llevarlo a cabo. Estas prácticas son efectuadas en diferentes lugares de la sociedad, como ser: empresas, espacios públicos (plazas, peatonales, veredas, entre otros), escuelas, colegios privados, entre otros ámbitos en donde los futuros Educadores Ambientales se preparan para dar un mensaje y por ende, necesitan mostrarse hábilmente competentes, ya que se encuentran con una multitud de personas preparadas para escucharlos, para hacerles preguntas, para saludarlos y conversar con ellos, como así también se tropiezan con diferentes situaciones donde hay que resolver los problemas que surgen, por ejemplo, que un compañero haya olvidado su parte de la exposición, que haya faltado alguien el día de la Práctica Ambiental, problemas de conexión, entre otros eventos desafortunados, pero que los alumnos deben poder afrontar y resolverlos.

Estas razones que se enuncian representan el momento posterior al inicio de la educación de las HHSS y que llevan a que el PEA se anticipe y destine tiempo de sus clases al entrenamiento de las HHSS que necesitan en sus Prácticas Ambientales, como ser: habilidades de interacción social, conversacional, de control de sentimientos y emociones y la habilidad de resolución de conflictos, entre otras. Es por esto, que durante las clases se brindan en diferentes momentos, desde instrucciones verbales hasta otras técnicas que permiten la posibilidad de que el alumno pueda empezar a conocer y comprender que son las HHSS para luego generalizarlas en otros espacios de su vida, como así también a su futuro quehacer como Educador Ambiental.

2.1.4 Desarrollo y puesta en práctica de las habilidades sociales.

En este apartado se realiza un recorrido sobre las diferentes técnicas que se utilizan para estimular y practicar las diferentes HHSS en el PEA. También resulta necesario aclarar que algunas de las actividades que se detallan a continuación ocupan un tiempo programado previamente, mientras que otras surgen de la práctica oportuna. Esto quiere decir que las profesoras aprovechan los muchos y variados momentos, que se producen en el aula y donde se ponen en juego las diversas habilidades, de forma natural y espontánea, y que son oportunos para enseñar explícita, directa y sistemáticamente tales HHSS.

Habilidades básicas de interacción social:

- Cuando los alumnos no se conocen, se les pide que se saluden y presenten cordialmente al resto de sus compañeros. En el saludo, la mirada tiene un papel fundamental, por lo que cada alumno que se está presentando debe mirar a sus receptores.
- Luego de que los alumnos ya son conocidos, se les recuerda que en adelante el saludo inicial entre ellos es y será muy importante en todas las clases.
- Las habilidades de cortesía y amabilidad son las que hacen a las normas de convivencia, las mismas son estipuladas y creadas por los mismos alumnos. Es por esta razón que en primer lugar se les brinda una serie de instrucciones verbales que hacen a la cortesía y que van a permitir la convivencia armónica entre los mismos:
 - o Perdón.
 - o Por favor.
 - o Permiso.
 - o Dejar pasar primero a alguien más.
 - o Ceder el lugar, para que alguien hable primero.
 - o Ceder el lugar en la confitería a alguien más.
 - o Levantar el material que se le cayó al compañero/profesoras.
 - o Animarse a pedir un favor a algún compañero.
 - o Animarse a hacer el favor que me piden.

Habilidades Conversacionales:

Habilidad conversacional para iniciar una conversación:

- Se trabaja en el saludo inicial tanto para el par alumno-alumno, como para alumno-profesoras, poniendo a disposición una serie de opciones que pueden utilizar:
 - o Buen día profesora, ¿Cómo está?
 - o Hola, ¿Cómo estás?
 - o Hola, ¿Qué haces?
 - o Hola a todos, perdón que llegué tarde...
 - o Buen día, necesito ir al baño.
- En el momento del desarrollo de la clase, se les enseña de forma reiterada a levantar la mano para ser elegidos y luego participar, de esa forma se evita que los alumnos hablen todos al mismo tiempo y empiecen a observar y registrar el lenguaje corporal de los demás, como así también aprender autocontrolarse para poder esperar su turno.

Habilidad conversacional para mantener una conversación:

- Entre par alumno-alumno y par alumno-profesora. Se les explica que en una conversación es muy importante prestar atención a la persona que está hablando, por lo que se les brinda una series de frases para que conozcan en algunos casos y otros alumnos podrán identifiquen aquellas que ya ponen en práctica y que les funcionan para mantener una conversación.
 - o “Es muy interesante lo que me estás contando...”
 - o “Gracias por compartirme la tarea, porque...”
 - o “Profesora, todavía no me queda claro...”
 - o “Profesora, no entiendo esto, ¿podrías volver a explicarlo?”
 - o “Sí, sí seguí explicando esto, que...”
 - o “Yo opino que...”
- Gestos que se dan en una conversación y son considerados como inadecuados y que se trabajan sistemáticamente en las clases para evitarlos: morderse las uñas, hurgarse la nariz, estornudar sin ponerse la mano delante, eructar, escupir y bostezar.

Habilidad conversacional para terminar una conversación:

- Se explica a los alumnos que cuando se acerca el final de una conversación, ya sea entre alumno-alumno y alumno-profesora, es importante concluirla a través de una despedida y no dejar a nuestro receptor hablando solo o sin hacerle saber, que para una de las partes la conclusión, debe concluir:

- o “Chau chicos, nos vemos.”
- o “Me gustaría seguir hablando, pero me tengo que ir.”
- o “Justo viene mi cole, no puedo seguir hablando con vos.”
- o “Profe, ya me tengo que ir, me buscan mis papás.”
- o “Bueno profe, nos vemos el próximo jueves.”

Habilidades relacionadas con los Sentimientos y Emociones

Ésta es una de las competencias en la que el PEA más esfuerzos dedica para trabajar con los alumnos, debido a que la mayoría desconoce qué emociones están experimentando. Por lo tanto, la primera estrategia que se realiza es que los alumnos puedan poner en palabras las emociones para comenzar a conocerlas y controlarlas, ya que no será lo mismo que el alumno esté enfadado o triste. Por otro lado, se observa en los alumnos limitaciones para regular e inhibir las conductas, por lo que el control de la manifestación externa de sus emociones es menor. Esto los lleva a interrumpir el desarrollo de la clase con situaciones personales que recordaron y que despertaron en ellos emociones negativas. Por lo que el programa se propone, no enseñarles a ocultarlas o reprimirlas, sino permitirles que puedan expresar lo que sienten, para posteriormente trabajar en el control y expresión adecuada de las mismas, reforzando la idea de que son ellos quienes lo pueden lograr.

A continuación, se sistematizan en tres grandes objetivos las distintas estrategias utilizadas a lo largo de las clases para educar las emociones de los alumnos, resulta necesario aclarar que no necesariamente se aplican de manera secuencial, ya que las profesoras pueden hacer uso de alguna de ellas según lo requiera la situación: objetivo N° 1 conocer las propias emociones, objetivo N° 2 regular las emociones y objetivo N° 3 conocer las emociones de los otros:

Objetivo N° 1 Conocer las propias emociones:

- Para esto, se considera que el primer paso es permitirle al alumno que conozca cuáles son las emociones y a su vez ampliar su vocabulario emocional:
 - o Alegría
 - o Tristeza
 - o Miedo
 - o Ira
 - o Desagrado
- Como recurso audiovisual e informático para conocer estas emociones, se muestra el video de la película “Intensamente” donde las emociones están personificadas y

cada una actúa en base a su respectiva emoción. Otro recurso visual con el que se trabaja son los emoticones, que son caras que representan distintas emociones y que resultan cercanos a todos los alumnos, ya que se encuentran en el celular.

- Otra técnica utilizada es el *role-playing* o juego de roles, donde se reparten tarjetas con las emociones escritas y se las distribuye a los alumnos, para que las dramaticen y ensayen la conducta que tendría una persona de acuerdo a la emoción que le tocó, con el objetivo de promover la identificación de la emoción con su respectiva conducta.
- Una vez que los alumnos han tomado conciencia de las diferentes emociones y entienden que implica cada una, se los invita a través de instrucciones verbales, que identifiquen verbalmente en qué situaciones sienten las diferentes emociones.
- Luego de que los alumnos pueden poner en palabras las distintas emociones, una actividad para permitirles poner en práctica lo aprendido, es el “dado contrario de las emociones”, donde se le suma la dificultad de actuar su contrario, es decir: 1) alegría- actitud triste, 2) ira- actitud calmada, 3) desagrado- actitud agradable, 4) miedo- actitud valiente, 5) tristeza- actitud alegre. De esta forma, son los propios alumnos los que se brindan orientaciones e incluso pueden identificar si al compañero que le tocó le cuesta dramatizar, por lo que otros asumen el rol de modelo para demostrar cómo deben colocarse.

Objetivo N°2 regular las emociones:

- Para gestionar las emociones que irrumpen, se les enseña a realizar técnicas de respiración, como proceso para relajarse. Al tratarse de un comportamiento complejo las profesoras utilizan la técnica del modelado, para mostrarles a los alumnos de qué forma deben realizar la respiración. La instrucción verbal ante dicha técnica, es que la relajación se consigue de forma gradual, practicándola muchas veces, es por esto que se les pide a los alumnos que puedan ensayar esta técnica en las situaciones que los hagan sentir enojados, tristes, con miedo, etc.
- Ante situaciones que pueden generar temor y ansiedad en los alumnos, como lo son las instancias de evaluación, una técnica para conocer las emociones de este momento, es dibujar en el pizarrón un “termómetro emocional”, con la variación de poner en uno de los extremos calmado, y en el otro extremo, asustado, de esta forma se continúa ampliando el vocabulario emocional, evitando que utilicen las palabras bien o mal. El objetivo de esta actividad es que los alumnos sean conscientes del nivel de sus emociones, lo cual es la primera estrategia de

autocontrol y gestión de las mismas. Posteriormente los alumnos copian el termómetro emocional en sus cuadernos y se les propone buscarlo cada vez que se encuentren en una situación similar.

- “La valija de CCVV” o su variante, “la caja de los tesoros”, es una actividad que pretende que los alumnos continúen poniendo en práctica la identificación de las emociones, como así también gestionar sus emociones. Se explica a los alumnos que la valija se irá con alguno de ellos y deberá volver con algún objeto importante que los haga sentir felices y contentos. Para que los alumnos puedan comprender la consigna que se les da, las profesoras hacen la conducta exacta que quieren que los mismos aprendan, es decir, son ellas quienes traen sus objetos significativos y les explican cómo las hacen sentir los mismos. Posteriormente, se da el orden en que se llevarán la valija y deberá volver con el objeto. Es una actividad que promueve el aprendizaje por imitación, ya que se realiza la cantidad de veces que alumnos haya en la clase y por ende con diferentes modelos (profesoras-alumnos).
- “El reportero de las emociones”, esta es una actividad que se realiza de forma verbal y con un recurso visual (dibujo). Ésta permite expresar el estado emocional de una forma indirecta; a través de los dibujos es posible conocer cuál es el clima emocional dentro de cada alumno. El momento de aplicación dependerá del criterio de cada profesora, ya que serán ellas quienes deberán reconocer el momento oportuno. alguna de las situaciones en que se aplica es cuando se identifica a algún alumno que ingresa al aula enojado, este estado emocional se manifiesta en la conducta del mismo. Descriptivamente, se observa que el alumno no saluda al ingresar al aula a profesoras, ni alumnos e inmediatamente pasa sentarse en su pupitre, con los brazos cruzados y con el ceño fruncido. Frente a este comportamiento, las profesoras detienen el inicio de la clase para indagar sobre cómo se sienten todos los alumnos. Para comenzar con la actividad, las profesoras dibujan en el pizarrón un paisaje, en un primer momento sólo dibujan en la parte inferior casas, caminos y árboles, dejando en blanco la parte superior donde iría el cielo. Se les explica a los alumnos oralmente que en este juego el sol significa alegría, la lluvia significa tristeza (malestar emocional), los truenos significan enojo y las nubes significan aburrimiento. Luego de realizar esta instrucción verbal, se inicia la actividad con la participación de las profesoras, ellas dibujan su clima interno y cuentan qué significa lo que dibujaron. Es oportuno que una de ellas dé el ejemplo de sentirse triste o enojada, para que los alumnos que la están escuchando

puedan sentirse identificados y animarse a decir verdaderamente cómo se sienten y no atinar a decir que se sienten contentos. Luego de que se identifican estos estados de ánimos, ya sea tristeza o enojo, la profesora explica que del mismo modo en que el tiempo meteorológico cambia constantemente, nosotros podemos cambiar nuestro estado emocional. Habiendo realizado esta explicación conceptual y teniendo en cuenta el tiempo que se dispone, se puede optar por pedir a algún alumno en particular que pase a dibujar su clima interno y que nos cuente cómo se siente.

- El desarrollo de las clases les permite a los alumnos experimentar pequeñas frustraciones, por ejemplo, situaciones donde no encuentran las palabras para explicar algo, cuando pierden o no encuentran algún material, cuando se olvidan de la teoría ante una situación de parcial, cuando tienen que hacer fila para tomar el autobús o comprar en la confitería, por éstas y por muchas más situaciones que acontecen, se hace necesario enseñar a cómo gestionar esta emoción que surge. En primer lugar, se aprovecha para explicar a los alumnos de forma informativa que la frustración es común en la vida de todas las personas, ya que es imposible que lo que deseamos y lo que sucede en la realidad caminen a la misma velocidad. Entonces si nosotros queremos que algo suceda a los cinco segundos y en la realidad sucede a los cinco minutos, aparece la frustración. Posteriormente, se utiliza la técnica de respiración para permitirle al alumno relajarse y dejar de lado la tensión que está sintiendo, se le pide que vuelva a intentarlo estando más relajado, en el segundo intento el alumno con apoyo logra obtener los resultados deseados, se le sugiere que se autorefuere con frases: “lo he hecho bien”, “tengo que seguir así”, entre otras.

Objetivo N° 3 Conocer las emociones de los otros:

- Para que los alumnos puedan establecer relaciones con sus compañeros, se busca que puedan identificar las emociones de los demás, para lo cual, una de las actividades es el “detective de emociones”. Para lograr este objetivo se realiza una dinámica donde las profesoras entregan a todos los alumnos fotos de personas con distintas expresiones gestuales y corporales, luego se les pide que las observen y que vayan clasificándolas según la emoción que consideren que tenga esa persona. A través de esta actividad, se busca que los alumnos puedan comenzar a leer el lenguaje corporal de los demás y reconocer cuál será la emoción que está sintiendo. Y para que los mismos puedan extrapolar lo que se aprendió en esta

actividad, se les da como instrucción verbal, preguntarse en distintos momentos del día cómo se sienten las personas que están a su alrededor. Este juego y lo que se aprende en él, también puede ser llevado a la vida de los participantes, ya que les permitirá reconocer y poner con rapidez el nombre a las emociones, lo cual ayudará a controlarlas en las situaciones reales.

- “Me llamo y me gusta” es un juego de presentación personal y que permite potenciar el conocimiento inter e intrapersonal de los alumnos, a su vez permite que se abran a los demás y que expresen los sentimientos. Es muy importante adelantarles a los alumnos que deberán pensar algo que les guste mucho, algo que no les guste, algo que hagan muy bien y algo que les cueste mucho hacer. Se escriben en el pizarrón las consignas como soporte visual y a su vez, las profesoras lo repiten varias veces de forma verbal. Esta actividad les permite a los alumnos reflexionar sobre sí mismos, aumentar el conocimiento que tienen de sí mismos, como del par.
- “Situaciones del aula” es una actividad de *role-playing* o juego de roles, donde se reparte a los alumnos tarjetas con diferentes situaciones vividas en el aula, las mismas son pensadas previamente por las profesoras, con el objetivo de que los alumnos las representen y el resto pueda identificar cómo se siente la persona; algunas de las situaciones que se pueden recrear son:
 - o Una persona llora en el aula.
 - o Una persona le contesta mal a las profesoras.
 - o Una persona le grita a otra: “estos son mis útiles”.
 - o Una persona se queda sola en el recreo.
 - o Una persona sale gritando y bailando al recreo.

Esta actividad permite fomentar la empatía, es decir la capacidad de ponerse en el lugar del otro, para identificar la emoción que está sintiendo la otra persona en diferentes situaciones, utilizando como estímulo disparador la actuación del alumno. Para que los alumnos, puedan pensar cómo se está siendo la persona de la situación, se los invita a responder a la pregunta ¿Cómo te sentirías vos si estuvieras en esa situación?

Habilidad de Solución de Problemas Interpersonales:

Las clases no quedan exentas de conflictos entre los propios alumnos, por lo tanto, surgen de forma espontánea situaciones que permiten poner en práctica esta habilidad. Por lo tanto, el objetivo en este caso es que cada alumno pueda aprender a solucionar

por sí mismo y de forma constructiva, los problemas interpersonales que surgen en el contexto áulico, en el recreo y como así también que pueda generalizar lo aprendido a otras esferas de su vida.

Cuando las profesoras observan que se está dando de manera natural un problema entre compañeros, es el momento oportuno para trabajarlo y dedicarle unos minutos. En este apartado, se sistematiza el proceder de las profesoras en esta situación, a modo de ejemplificar de qué modo se trabaja dicha HHSS.

- Una de las técnicas que se utilizan ante una situación de gran espontaneidad es la instrucción y el diálogo verbal:
 - o Se les brinda información conceptual: tener problemas con los demás es algo que nos pasa a todos. Todos tenemos problemas con nuestros padres, hermanos, amigos y compañeros de estudio, como está pasando ahora. Por eso es importante aprender a evitarlos y a tomar decisiones que permitan solucionarlos.
- El segundo paso es identificar cuál es el problema interpersonal, por lo que se procede a dialogar con los involucrados.
- El tercer paso consiste en pedirles a los alumnos que busquen diferentes soluciones, las profesoras introducen en forma de estímulo los siguientes interrogantes:
 - o ¿Cómo pueden resolver este problema?
 - o ¿Qué podrían decir/hacer para resolver este problema?
 - o ¿Qué otra cosa podrías hacer?
 - o ¿Qué otra cosa podrías decir?
- El cuarto paso radica en permitirles pensar a los alumnos las consecuencias de sus acciones y las de los demás. Para ello, las profesoras enuncian las siguientes preguntas que promueven reconocer cuáles son las consecuencias de las acciones, tanto de uno como del otro:
 - o Si yo hago eso... ¿Qué puede pasar después?
 - o Si la otra persona hace eso... ¿Qué puede pasar después?
- El último paso es elegir una solución; para que los alumnos puedan encontrar la mejor solución a su conflicto, deben responder la siguiente pregunta:
 - o Esta solución, ¿es una buena idea?
 - o Esta solución, ¿Cómo afecta a mi compañero? ¿lo voy a hacer sentir mal?

- Luego de que las profesoras expresan la importancia de aprender a resolver los problemas que se dan en las relaciones interpersonales, las referentes del grupo pueden estipular actividades previamente planificadas en base a alguna situación surgida en el ámbito universitario, para que los alumnos ensayen ésta HHSS, en el escenario real y natural (clase).
 - Se selecciona una situación vivida por todos los compañeros y profesoras del grupo, la cual está escrita en una tarjeta que se reparte a tres grupos, con el objetivo de que cada grupo represente la situación señalada con las soluciones entregadas en ese mismo papel. Luego de la actuación, todos los alumnos podrán decidir qué actuación representa la solución que más se adecúa al contexto, poniendo en práctica los pasos anteriores. Aquí se ilustran a modo de ejemplo, situaciones con las que se trabaja dicha habilidad:
 - Un alumno va a la universidad los días en que tiene clase, pero no quiere entrar al aula, por lo que les dice a sus compañeros que se siente mal, con ganas de llorar y que se va a quedar afuera paseando.
 - Cuando a mi grupo, le toca pasar al frente a exponer, hay dos compañeros que no han estudiado nada y que no quieren participar de la exposición.
 - Uno de nuestros compañeros, siempre que ingresa al aula entra empujando la puerta, haciendo ruidos y respondiendo mal a las profesoras y a nosotros cuando le preguntamos algo.
 - En los recreos, hay compañeros que compiten para comprar en la confitería, por lo una vez cuando iban corriendo, uno de ellos se resbaló y se golpeó la rodilla. El otro, sin darse cuenta continuó corriendo y hasta hizo su compra, sin mirar atrás.

3. MARCO METODOLÓGICO

3.1 Nivel y Tipo de Investigación

Para esta investigación se seleccionó el **enfoque cuantitativo**, debido a su carácter y procedimiento.

Con respecto al nivel de la investigación, se limitó a propósitos **descriptivos**, ya que se buscó describir el nivel de las habilidades sociales de los estudiantes que cursan el 3^{er} año del PEA, en la UCASAL, en el año 2020.

Retomando los parámetros planteados por Sierra Bravo (1983), la investigación presente se caracteriza de la siguiente manera:

- En cuanto a su **finalidad**: Pura o Básica, ya que se busca generar y promover conocimientos acerca del desarrollo de HHSS en personas con DI.
- En cuanto a su **alcance temporal**: Seccional o transversal, ya que la recogida de información se llevó a cabo en un período de tiempo único.
- En cuanto a las **fuentes**: Se utilizó fuentes primarias. Los datos fueron recogidos por la propia investigadora, por medio de una observación estructurada y un cuestionario.
- En cuanto a la **amplitud o extensión**: Microsociológica, la muestra está constituida por los alumnos que ingresaron al 1^{er} año y al 3^{er} año del PEA, en la provincia de Salta.
- En cuanto al **marco en que tiene lugar**: De campo o sobre el terreno, la investigación se llevó a cabo en las clases de los alumnos que asisten al 1^{er} y 3^{er} año del PEA, sin embargo por la situación de cuarentena, las clases se caracterizaron por ser virtuales sincrónicas y asincrónicas, a través de las plataformas *Zoom* y *Gmail*.

3.2 Diseño de investigación

Se trató de un diseño **cuasi-experimental**, según Campbell y Stanley (1995) "podemos distinguir los cuasi-experimentos de los experimentos verdaderos por la ausencia de asignación aleatoria de las unidades a los tratamientos" (p. 191).

Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista Lucio (1998) agregan además, que los grupos de observación ya se encontraban formados antes del experimento, a los cuales se los denomina grupos intactos.

El no poder utilizar la aleatoriedad, se debió a que el tratamiento fue administrado en un contexto educativo-universitario (clases virtuales), por ende no se recreó, ni manipuló ningún tipo de situación. Además se trabajó con dos grupos naturales e intactos, los alumnos de 1^{er} año (grupo control) y los alumnos de 3^{er} año (grupo experimental) del PEA, los cuales fueron comparados.

Sierra Bravo (1983) menciona que este diseño se basa en el supuesto de que la variación de una a otra medida, se debe al influjo del tratamiento, lo que queda directamente evidenciado en los análisis del grupo control y del grupo experimental.

Diagrama del diseño cuasiexperimental:

GRUPOS	TRATAMIENTO	POST-PRUEBA
GE	X	01
GC	-	02

- **GE:** Grupo experimental – Alumnos que cursan el 3^{er} año.
- **X:** Variable experimental (Programa de Educación Ambiental).
- **GC:** Grupo control- Alumnos que ingresaron al 1^{er} año.
- **01 y 02:** Medición del grupo experimental y grupo control, a través de dos instrumentos: Planilla de Observación Estructurada (POE) y Cuestionario de Habilidades de Interacción Social (CHIS) de Monjas Casares (1993).

El grupo experimental es el único que estuvo expuesto al PEA, durante 2 años (2018 y 2019), al cual se le aplicó la post-prueba en el mismo momento que al grupo control, este último no estuvo expuesto al tratamiento de HHSS de dicho programa, antes, de que la investigadora realice la medición.

Ante esta situación, surgió la pregunta de ¿cómo resolver el problema de la equivalencia de los grupos? A partir este interrogante, la investigadora recurrió a documentos pertenecientes a la organización CCVV. Tales documentos, reunían una serie de datos de la persona que ingresa al programa: datos personales, de los familiares

convivientes, nivel de educación alcanzada, actividades extracurriculares, diagnóstico, tratamiento psicológico, tratamiento psicopedagógico, tratamiento psiquiátrico y experiencia laboral.

El objetivo consistió en identificar aquellos alumnos que guarden cierta similitud y que sean equiparables entre sí. Por lo tanto, se reconoció a aquellos individuos del grupo experimental, que más similitudes guarden, en el mayor grado posible, respecto a los alumnos del grupo control, como una alternativa que permitió subsanar la falta de equivalencia inicial de los grupos.

3.3 Hipótesis

Hipótesis de investigación:

H₁: Es probable que exista una diferencia significativa en el nivel de las habilidades sociales entre los alumnos que cursan el 3^{er} año del Programa de Cascos Verdes (grupo experimental) sobre aquellos que ingresaron al 1^{er} año de tal programa (grupo control).

Hipótesis nula:

H₀: No existe una diferencia significativa en el nivel de las habilidades sociales entre los alumnos que cursan el 3^{er} año del Programa de Cascos Verdes (grupo experimental) sobre aquellos que ingresaron al 1^{er} año de tal programa (grupo control).

Identificación de variables del estudio

Las Variables que se contemplan en la investigación son:

X: VARIABLE INDEPENDIENTE: Programa de Educación Ambiental de Cascos Verdes.

Y: VARIABLE DEPENDIENTE: Repertorio de habilidades sociales, referidas a Habilidades Básicas de Interacción Social, Conversacionales, relacionadas a las Emociones y Sentimientos y de Solución de Problemas Interpersonales.

3.3.1 Definiciones conceptuales de las variables.

- **VARIABLE INDEPENDIENTE:** Programa de Educación Ambiental de Cascos Verdes.

Definición conceptual: Programa de Educación que apunta a abordar temáticas ambientales y al desarrollo de habilidades sociales.

- **VARIABLE DEPENDIENTE:** Habilidades sociales

Definición conceptual: “Las capacidades o destrezas sociales específicas requeridas para ejecutar competentemente una tarea interpersonal. Al hablar de habilidades, nos referimos a un conjunto de conductas aprendidas” (Monjas Casares y González Moreno, 2000, p.18).

- o **VARIABLE DEPENDIENTE:** Habilidades Básicas de Interacción Social

Definición conceptual: Habilidad esencial para poder relacionarse con las demás personas.

- o **VARIABLE DEPENDIENTE:** Habilidades Conversacionales

Definición conceptual: Capacidad para establecer una interacción/comunicación efectiva con las demás personas (Siboldi, 2011).

- o **VARIABLE DEPENDIENTE:** Habilidades relacionadas a las Emociones y Sentimientos.

Definición conceptual: Capacidad para expresar adecuadamente los sentimientos, emociones y opiniones propias, como así también de aceptar la expresión de los mismos por parte de los demás (Siboldi, 2011).

- o **VARIABLE DEPENDIENTE:** Habilidades de Solución de Problemas Interpersonales.

Definición conceptual: Habilidades cognitivo-sociales, que permiten la identificación de un problema, como de una posible solución, teniendo en cuenta las consecuencias que traería la misma, tanto para uno, como para las demás personas implicadas. (Siboldi, 2011).

- **VARIABLES EXTRAÑAS:** deseabilidad de los padres.

Según Matesanz (1997) es: “la tendencia de los sujetos a idealizar sus respuestas según estereotipos introducidos por la valoración social de deseabilidad”.

- **VARIABLES EXTRAÑA:** modificación en la modalidad de dictado de clases.

La modalidad presencial de las clases con lugar en la Universidad Católica de Salta, pasan a ser dictadas a través de plataforma virtual *Zoom* y *Gmail*.

- **VARIABLES EXTRAÑA:** ausentismo de los alumnos

Esta variable hace referencia a las inasistencias o faltas reiteradas que puedan presentar durante el dictado de las clases, tanto los alumnos del 1^{er}, como del 3^{er} año.

Teniendo en cuenta, estas tres variables extrañas detectadas, se puede neutralizar cualquier otra variable extraña, que no se haya considerado.

Método de control de variables extrañas:

Se hizo sumamente necesario identificar los factores que pudieron llegar a contaminar o afectar las variables dependientes de este cuasi-experimento, ya que que las variables extrañas deben poder ser controladas por la investigadora.

El postulado en el que se posiciona la misma para lograr el control de las variables extrañas mencionadas, es el método de aleatorización, a través del cual se puede afirmar que las variables detectadas, afectan de igual manera a ambas muestras, de esa forma estarían igualadas en la medición y el efecto de variables extrañas quedaría neutralizado.

3.3.2 Definiciones operacionales de las variables.

Las diferentes habilidades sociales, se van a medir tanto por el Cuestionario de Habilidades de Interacción Social (CHIS) de Monjas Casares (1993), como por la Planilla de Observación Estructurada (en adelante, POE), por lo tanto cada una tendrá un puntaje bruto, con un mínimo de 10 y un máximo de 50 puntos.

Tabla 2- *Puntuaciones equivalentes al nivel de desarrollo de la habilidad social.*

Puntajes	Nivel de desarrollo de la habilidad social
10 - 23,34	BAJO
23,34 - 36,68	MEDIO
36,68 - 50	ALTO

Fuente: elaboración propia

Tabla 3- *Definición operacional de las variables del presente estudio.*

VARIABLE	DEFINICIÓN OPERACIONAL
DEPENDIENTE	
Habilidades Básica de Interacción Social	Planilla de Observación Estructurada (POE) Cuestionario de Habilidades de interacción social (CHIS) (Monjes Casares, 1993)
Habilidades Conversacionales	Planilla de Observación Estructurada (POE) Cuestionario de Habilidades de interacción social (CHIS) (Monjes Casares, 1993)
Habilidades relacionadas con las Emociones y Sentimientos	Planilla de Observación Estructurada (POE) Cuestionario de Habilidades de interacción social (CHIS) (Monjes Casares, 1993)
Habilidades de Solución de Problemas Interpersonales	Planilla de Observación Estructurada (POE) Cuestionario de Habilidades de interacción social (CHIS) (Monjes Casares, 1993)

Fuente: elaboración propia

A partir de aquí y en adelante se abreviará de la siguiente manera:

- Habilidad Básica de Interacción Social con las siglas **HBIS**
- Habilidad Conversacional con las siglas **HC**
- Habilidad de Emociones y sentimientos con las siglas **HES**
- Habilidad de Solución de Problemas Interpersonales con las siglas **HSPI**

3.4 Contexto y período

Primeramente el **contexto** en donde se iba a efectuar la presente investigación, tenía lugar en la UCASAL, en las clases presenciales llevadas a cabo durante los días martes y jueves, por la mañana, de 10:00 a 12:30 hs, cuyo espacio físico era el edificio de aulas múltiples de dicha institución.

Sin embargo, ante la presente situación de cuarentena, que promueve el aislamiento obligatorio y preventivo, las clases presenciales se transformaron en clases virtuales sincrónicas y asincrónicas. En el primer caso, las clases sincrónicas se

caracterizaron por la conexión de los alumnos y profesoras a un mismo espacio virtual, que fue logrado a través de la plataforma *Zoom*. En el segundo caso, también hubo una comunicación asincrónica, ya que luego de las clases, los alumnos podían enviar sus dudas a las profesoras, a través de *Gmail*, de esta manera los alumnos continuaron preparándose en temáticas ambientales.

El **período** en que se realizó el presente estudio, tuvo lugar en la última semana de Abril y en las dos primeras semanas del mes de Mayo, del año 2020. Resulta necesario aclarar que, las clases virtuales sincrónicas contaban con una duración de noventa minutos de interacción entre alumnos-profesoras, más quince minutos de recreo entre alumnos-alumnos, sin presencia de las profesoras y dentro de la misma plataforma virtual (*Zoom*).

Quiénes llevan adelante las clases virtuales sincrónicas y asincrónicas, son dos profesoras para cada grupo.

3.5 Población y muestra

La **población** o universo de la investigación se encontró constituida por los alumnos de 1^{er} y 3^{er} año, del PEA en el año 2020, los cuales tienen diferentes diagnósticos, como así también pertenecen a diferentes franjas etarias, desde 20 a 45 años. El total de ambos cursos suman un total de 24 alumnos y en cada año hay 12 estudiantes.

De acuerdo al **principio de confidencialidad**, al hacer referencia a los alumnos, para resguardar sus identidades, no se enuncian sus nombres, ni apellidos.

3.6 Criterios de inclusión y exclusión

“La **muestra** es, en esencia, un subgrupo de la población” (Hernández Sampieri *et al*, 1998, p. 175).

En este caso, se trataron de muestras no probabilísticas o dirigidas, ya que la elección no dependió de la probabilidad, sino de los casos que resultaron significativos para la investigadora y que ofrecieron una gran riqueza al presente estudio.

Es importante recordar que se tomaron dos muestras, para ello se utilizaron los siguientes **criterios de inclusión**:

- Ser alumnos del Programa de Educación Ambiental de Cascos Verdes en el año 2020, en la provincia de Salta capital.

- Que acepten tanto los representantes legales como los alumnos formar parte de la investigación.
- Edades que oscilen entre 20-30.
Alumnos que hayan sido diagnosticados con discapacidad intelectual leve.
En cuanto a los **criterios de exclusión** contemplan:
 - Alumnos que estén realizando tratamiento psicológico y psicopedagógico al momento de ingresar al programa y durante el transcurso del mismo.
 - Que los alumnos tengan una comorbilidad entre el diagnóstico de discapacidad intelectual con otros trastornos psicológicos y psiquiátricos.
 - Alumnos que dejen de asistir a las clases del PEA.

Por lo tanto, atendiendo a tales criterios, **la muestra queda conformada de la siguiente manera:**

Tabla 4- *Cantidad de alumnos que ingresan a la muestra.*

MUESTRA	
3 ^{er} año	1 ^{er} año
Participante 1	Participante 6
Participante 2	Participante 7
Participante 3	Participante 8
Participante 4	Participante 9
Participante 5	Participante 10

Fuente: elaboración propia

La unidad de análisis es definida de la siguiente manera:

Unidad de análisis: alumnos que se encuentren cursando el 3^{er} Y 1^{er} año del PEA, de CCVV, en el año 2.020 y sus correspondientes representantes legales.

3.7 Instrumentos para el relevamiento de datos

Para la presente investigación se utilizaron dos técnicas de recolección de datos que permitieron responder a la pregunta y a los objetivos de esta investigación.

A continuación se realiza una breve descripción de las mismas:

Observación Científica:

La observación científica según Sierra Bravo (1983) la define como el estudio que es realizado por el investigador, donde se emplean los sentidos propios.

La investigadora desde este enfoque cuantitativo participó como observadora, lo que permitió capturar las situaciones tal cual se presentaron, sin interferir con las actividades de la clase virtual sincrónica.

Específicamente, en este trabajo se utilizó la observación estructurada.

3.7.1 Observación estructurada.

Este método de recolección de datos, permitió a la presente investigación tener un registro sistemático y estructurado de diferentes comportamientos que buscaban observarse, como así también permitió identificar y verificar en detalle las conductas que se dan en el ambiente natural y cotidiano de los participantes.

El instrumento contiene un listado preestablecido de HHSS, cada una con sus respectivos ítems a ser identificados (véase ANEXO N°6: Planillas de Observación Estructurada (POE) administrada por la investigadora a ambos grupos), estos son:

Habilidades Básicas de Interacción Social:

1. Saluda.
2. Ríe con otras personas.
3. Responde el saludo.
4. Pide favores.
5. Sonríe a los demás.
6. Responde amablemente.
7. Se presenta a sí mismo cuando es necesario.
8. Hace favores cuando se lo solicitan.
9. Presenta a otras personas cuando no se conocen entre sí.
10. Dice: por favor, gracias y se disculpa.

Habilidades Conversacionales:

11. Acepta cuando otras personas quieren terminar la conversación.
12. Dialoga, escucha y responde lo que se le pregunta.
13. Termina la conversación de modo adecuado.

14. Acepta amigablemente cuando otros quieren entrar a la conversación.
15. Acepta que otros quieran iniciar una conversación con él/ella.
16. Se une a la conversación con otros.
17. Participa activamente en la conversación.
18. Inicia él/ella las conversaciones.
19. Participa de conversaciones, respetando las normas establecidas.
20. Interviene cuando es necesario.

Habilidades relacionadas con las Emociones y Sentimientos:

21. Se dice así mismo/a cosas positivas.
22. Defiende sus derechos.
23. Expresa sus opiniones adecuadamente.
24. Responde con agrado a las emociones y sentimientos agradables y positivos de los demás.
25. Responde con respeto a las emociones y sentimientos desagradables y negativos de los demás.
26. Expresa sus emociones y sentimientos agradables y positivos
27. Expresa sus emociones y sentimientos desagradables y negativos.
28. Respeta la expresión de los derechos de las demás personas.
29. Expresa su desacuerdo con otras personas cuando es oportuno.
30. Expresa cosas positivas de sí mismo/a ante otras personas.

Habilidades de Solución de Problemas Interpersonales:

31. Luego de poner en práctica la solución elegida, evalúa los resultados.
32. Elige una solución efectiva y justa.
33. Se pone en el lugar de otros y busca soluciones.
34. Prepara como pondrá en práctica la solución elegida
35. Piensa en las consecuencias de su accionar.
36. Anticipa las consecuencias probables de los actos de los demás.
37. Ante un problema con los demás, busca las causas que lo motivaron.
38. Identifica los problemas que surgen en su relación con los demás.
39. Ante un problema con otros, busca muchas soluciones.

40. Piensa en las consecuencias que pueden traer el actuar de los demás.

Tal instrumento se aplicó con el objetivo de registrar con qué frecuencia aparecen en los alumnos, determinadas conductas que refieren a las cuatro HHSS nombradas.

Este instrumento fue inspirado en el Cuestionario de Habilidades de Interacción Social (CHIS) de Monjas Casares (1993) el cual fue convertido en una planilla de observación en la tesis: *Síndrome de Asperger y Habilidades sociales: Un Abordaje Grupal* de Johana E. Siboldi p-131. La misma, se limitó solo a marcar presencia o ausencia de las habilidades sociales.

En este caso, la investigadora de la presente investigación, modificó la planilla de la autora anteriormente citada, convirtiéndola en una escala *Likert*. Hernández Sampieri *et al* (1998) plantean que ésta consiste en un conjunto de ítems presentados en forma de afirmaciones o juicios, ante los cuales se mide la reacción de los participantes.

De esta manera en cada HHSS se obtiene un puntaje bruto determinado, el cual se obtiene de la sumatoria de las frecuencias indicadas (del 1 al 5):

Frecuencia de observación 1: significa que la conducta no aparece **nunca**,

Frecuencia de observación 2: significa que la conducta aparece **casi nunca**,

Frecuencia de observación 3: significa que la conducta aparece **bastantes veces**,

Frecuencia de observación 4: significa que la conducta aparece **casi siempre** y

Frecuencia de observación 5: significa que la conducta aparece **siempre**.

Respecto a la validez, esta planilla se basa en la tesis anteriormente mencionada, como en el Cuestionario de Habilidades de Interacción Social (CHIS) de María Inés Monjas Casares (1993).

Para lograr la **confiabilidad** del CHIS para esta investigación se realizó una aplicación piloto del instrumento en un grupo de 20 personas, que se encontraban en un ámbito educativo similar al de la investigación. Dicha aplicación, tuvo como objetivo obtener la validación de tal herramienta a través del alfa de Cronbach, el cual permitió conocer cuál es la confiabilidad de la misma.

A partir de los datos obtenidos en la prueba piloto, se consiguió la siguiente puntuación del **alfa de Cronbach = 0,920** esta puntuación posicionó a la Planilla de Observación Estructurada (POE) con un excelente nivel de consistencia (véase ANEXO N° 5: Confiabilidad de la Planilla de Observación Estructurada (POE)).

CUESTIONARIO:

Hernández Sampieri *et al* (1998) plantean que el cuestionario es el instrumento que más se utiliza para recolectar datos en fenómenos sociales.

Por lo tanto, la investigadora utilizó este instrumento, debido a su utilidad metódica puesto que por medio de preguntas estructuradas, se recogió información de manera rápida. Así mismo, el cuestionario elegido fue proporcionado directamente a los participantes, sin intermediarios, por lo que las respuestas las marcaron ellos mismos. La forma de autoadministración utilizada se caracterizó por ser individual y el cuestionario fue enviado por correo electrónico.

3.7.2 Cuestionario de Habilidades Sociales (CHIS) de Monjas Casares, 1993.

Se utilizó y modificó el cuestionario de habilidades de interacción social (CHIS) de María Inés Monjas Casares⁵ (véase ANEXO N° 7: Cuestionarios de Habilidades de Interacción Social (CHIS) administrados por los representantes legales), este cuenta con la **versión autoinforme** (evalúa las HHSS de los niños, adolescentes y adultos a partir de sus propias respuestas) y la **versión heteroinforme** (se evalúa las HHSS a partir de las respuestas de sus padres o tutores), ésta última es la que fue utilizada en la presente tesis.

Originalmente el instrumento constaba de sesenta ítems que describían conductas interpersonales adecuadas y positivas y que correspondían a seis sub-escalas:

- 1.Habilidades sociales básicas.
- 2.Habilidades para hacer amigos.
- 3.Habilidades conversacionales.
- 4.Habilidades relacionadas con emociones y sentimientos.
- 5.Habilidades de solución de problemas interpersonales.
- 6.Habilidades de relación con los adultos.

El CHIS tiene como objetivo conocer las habilidades que rigen y predominan en la persona evaluada, éste está compuesto por una escala de tipo *Likert* que va de 1 a 5 puntos según la frecuencia de emisión de cada comportamiento:

- La frecuencia 1- Significa que el sujeto no hace la conducta NUNCA,
- La frecuencia 2- Significa que el sujeto no hace la conducta CASI NUNCA,
- La frecuencia 3- Significa que el sujeto hace la conducta BASTANTES VECES,

⁵ La autora de dicho instrumento, es doctora en Psicología y profesora en el Departamento de Psicología en la Facultad de Educación y Trabajo Social de la Universidad de Valladolid, en España. Realizó estudios para la promoción de HHSS en alumnos con necesidades especiales y en la prevención e intervención con problemas como: la timidez, violencia, rechazo, exclusión sociales en la infancia y la adolescencia.

- La frecuencia 4- Significa que el sujeto hace la conducta CASI SIEMPRE y
- La frecuencia 5- Significa que el sujeto hace la conducta SIEMPRE.

Confiabilidad y validez del Cuestionario de Habilidades de Interacción Social (en adelante, CHIS):

Se hace uso de tal instrumento en la presente tesis, debido a que aborda las HHSS que se buscan desarrollar en las personas con DI que participan del PEA, como así también captura la realidad que se desea estudiar, representando a lo largo de sus ítems las variables que se tienen en mente medir.

Luego de una búsqueda incesante de literatura respecto a las clasificaciones y definiciones sobre HHSS, se decide tomar esta herramienta por estar tal concepto teórico representado correctamente.

Se considera imperioso reflejar en este pequeño apartado la literatura encontrada en base a la **validez y confiabilidad** de dicho instrumento:

En el 2019, las autoras Bakker *et al*, utilizaron en su investigación el CHIS, de Monjas Casares (1993), el cual fue administrado a los padres de niños con diagnósticos de TDAH. Las mismas, destacaron la utilidad metódica del cuestionario, logrando reconocer a través de él un incremento en las HSPI, esto quedó comprobando en la comparación de medias, ya que en el *pretest* dicha habilidad obtuvo una media de 11,50 y luego en el *posttest* 14,17.

En el 2012, la investigadora Arellano Ordinola llevó a cabo su estudio, donde aplicó el CHIS de Monjas Casares (1993), sin embargo previamente a la administración del mismo, fue sometido a un proceso de validación por juicios de expertos, donde diez especialistas en el área de psicología educativa y social, manifestaron que los distintos ítems son pertinentes según el área (HHSS) al que se integran y logran evaluar concretamente las habilidades propuestas. Sin embargo, el cuestionario en esta investigación, fue mejorado en la redacción de la consigna para promover un mayor entendimiento en los participantes, aun así se respetó y se mantuvo el constructo base. Para la presente investigación, se toman algunas de las modificaciones realizadas por Arellano Ordinola (2012) (Véase ANEXO N° 1: Modificaciones realizadas al CHIS).

Para poder cumplir y responder los objetivos planteados en el presente estudio, se descartan aquellas habilidades que no serán evaluadas dentro de esta investigación y que tampoco son trabajadas por el PEA en su tratamiento de las HHS, quedando tal instrumento conformado por las siguientes habilidades (ver tabla 6):

Tabla 5- *Selección de HHSS para la presente investigación.*

CUESTIONARIO ORIGINAL	HHSS SELECCIONADAS
1-Habilidades Básicas de Interacción Social.	1-Habilidades Básicas de Interacción Social (HBIS).
2-Habilidades para Hacer Amigos.	2-Habilidades Conversacionales (HSC).
3-Habilidades Conversacionales.	
4-Habilidades relacionadas con Emociones y Sentimientos.	3-Habilidades relacionadas con Emociones y Sentimientos (HES).
5-Habilidades de Solución de Problemas Interpersonales.	4-Habilidades de Solución de Problemas Interpersonales (HSP).
6-Habilidades de relación con los Adultos.	

Fuente: elaboración propia.

De esta manera quedaron excluidas las Habilidades para Hacer Amigos, junto a las Habilidades de relación con los Adultos. Esto se debe a que el PEA no apunta a promover el desarrollo de estos dos tipos de habilidades. Particularmente, las Habilidades de relación con el Adulto, ya que se busca que los alumnos puedan posicionarse y actuar en base a la etapa evolutiva correspondiente, es decir la de juventud o adultez.

Los reactivos de cada habilidad social evaluada quedan de la siguiente forma:

- Habilidades Básicas de Interacción Sociales: 4, 9, 12, 13, 14, 20, 25, 26, 37, 39.
- Habilidades Conversacionales: 10, 18, 19, 22, 23, 27, 31, 34, 38, 40.
- Habilidades relacionadas con Emociones y Sentimientos: 2, 3, 5, 7, 11, 15, 21, 28, 29, 36.
- Habilidades de Solución de Problemas Interpersonales: 1, 6, 8, 16, 17, 24, 30, 32, 33, 35.

3.8 Procedimiento

Primera etapa: para llevar a cabo esta investigación, se solicitó el permiso al Director Ejecutivo de CCVV a través de una nota de autorización (véase ANEXO N° 2: Nota de autorización) enviada a través de correo electrónico, ya que el mismo se encuentra en la provincia de Buenos Aires. Una vez, que se obtuvo dicho permiso, se avanzó a la siguiente etapa.

Segunda etapa: Se realizó una aplicación piloto de la POE. Para obtener la validación de tal herramienta, se utilizó el alfa de Cronbach, el cual arrojó un **Alfa= 0,920**, esto indicó que posee consistencia interna (véase ANEXO N° 5: Confiabilidad de la Planilla de Observación Estructurada (POE)).

Tercera etapa: consistió en identificar los alumnos que ingresaron a la muestra de acuerdo a los criterios de inclusión y exclusión planteados. Luego de este paso, la investigadora se comunicó telefónicamente con los representantes legales de los alumnos elegidos, para informarles sobre la presente investigación e interrogar si desean participar de la misma.

Cuarta etapa: después de establecer el contacto telefónico con los representantes legales y de obtener la respuesta afirmativa de participar en la presente investigación, se envió al mail de cada uno de ellos, el consentimiento informado (véase ANEXO N° 3: Consentimiento Informado) y el asentimiento dirigido a los estudiantes (véase ANEXO N° 4: Asentimiento Informado para el alumno), cada uno de estos documentos expresó e informó de manera sintética los objetivos de este trabajo. Se les pidió que luego de leerlos y colocar sus nombres, en muestra de su deseo de participar, volvieran a enviar dichos documentos al mail de la investigadora.

Quinta etapa: recolección de datos propiamente dicha, para la misma se aplicó la POE (véase ANEXO N° 6: Planillas de Observación Estructurada (POE) administrada por la investigadora a ambos grupos), tanto en el grupo experimental, como el grupo control, con el objetivo de recoger información de las HHSS dentro del contexto educativo (encuentros virtuales) donde los participantes se desempeñaron como estudiantes del PEA. En ese mismo período, se envió a los correos electrónicos de los representantes legales, un documento Word donde se encontraba el CHIS (véase ANEXO N° 7: Cuestionarios de Habilidades de Interacción Social (CHIS) administrado a los representantes legales) que deben completar y posteriormente enviar.

Sexta etapa: radicó en el análisis y triangulación de los datos cuantitativos obtenidos.

4. RESULTADOS

4.1 Análisis de datos

Para el análisis de los datos, se tuvieron en cuenta dos niveles de análisis: 1) la estadística descriptiva y 2) la estadística inferencial, partiendo de los datos que fueron arrojados por los dos instrumentos utilizados:

- La Planilla de Observación Estructurada (POE).
- Cuestionario de Habilidades de Interacción social (CHIS) de Monjas Casares (1993).

Para el análisis estadístico descriptivo, se usaron los resultados obtenidos tanto en la POE administrada por la investigadora, como los que fueron obtenidos en el CHIS administrado por los representantes legales. Dentro de este tipo de análisis, en primer lugar se buscó obtener el puntaje bruto de cada habilidad de un mismo sujeto, ya que la misma, fue puntuada por dos actores, investigadora y representante legal, los cuales brindaron dos puntajes diferentes, provenientes de diferentes instrumentos (POE y CHIS). En segundo lugar, se buscó conseguir el promedio por habilidad de todos los participantes que integran el grupo control y grupo experimental. Posteriormente se hizo una comparación entre ambos grupos, quedando tales promedios representados gráficamente. En última instancia, para observar si realmente existe una diferencia entre el primer grupo y el segundo, se emplearon las siguientes fórmulas estadísticas que permitieron la comparación de medias:

Fórmula 1- *Promedio o Media Aritmética*.

$$\bar{x} = \frac{\sum x}{n}$$

Fórmula 2- *Varianza*.

$$s^2 = \frac{\sum (x - \bar{x})^2}{n-1}$$

Fórmula 3- *Desvío Estándar*.

$$S = \sqrt{s^2}$$

Tales fórmulas, permiten conocer la distribución de frecuencias en las muestras, a la vez que permiten tener los valores necesarios para proceder a la estadística inferencial.

Dentro de la estadística inferencial, se utilizó el método o prueba estadística T Student, que sirvió para aportar evidencia a favor de la hipótesis de investigación (H_1). Hernández Sampieri *et al* (1998) plantean que esta última, es una prueba estadística que

sirve para evaluar si dos grupos difieren entre sí de manera significativa respecto a sus medias en una variable.

En consonancia con esto, la investigadora optó por la prueba T Student, debido a que se buscó hacer una comparación de promedios de dos grupos, en donde la variable es cuantitativa, la distribución es normal y las muestras son independientes. Antes de avanzar con dicha prueba, resultó necesario saber los siguientes datos de ambos grupos: promedio, varianza y varianza muestral. Una vez obtenido los datos necesarios, se procedió a realizar la Prueba t de Student con las siguientes fórmulas.

La **estadística de prueba** se forma de la siguiente manera:

Fórmula 4- *Prueba t de Student*.

$$t = \frac{(\bar{X}_1 - \bar{X}_2) - (\mu_1 - \mu_2)}{\sqrt{s_p^2 \left(\frac{1}{n_1} + \frac{1}{n_2} \right)}}$$

Dónde:

$\bar{X}_1$: Promedio grupo experimental

$\bar{X}_2$: Promedio grupo control

μ_1 : Varianza poblacional grupo experimental

μ_2 : Varianza poblacional grupo control

s_p^2 : Varianza muestral

n_1 : Número de datos grupo experimental

n_2 : Número de datos grupo control

Al no conocer las varianzas poblacionales, se partió del supuesto de que son iguales.

Para obtener la **varianza muestral**, se utilizó la siguiente fórmula:

Fórmula 5- Varianza muestral

$$S_p^2 = \frac{(n_1 - 1)S_1^2 + (n_2 - 1)S_2^2}{(n_1 - 1) + (n_2 - 1)}$$

Dónde:

S_1^2 : Varianza grupo experimental

S_2^2 : Varianza grupo control

El nivel de significación que se utiliza es de $\alpha 0,05$.

Obtención grado de libertad:

$$t_{(n_1 + n_2 - 2; \frac{\alpha}{2})}$$

4.1.1 Análisis descriptivo en relación a las Habilidades Sociales.

En este apartado, los resultados obtenidos de la POE y del CHIS, de Monjas Casares se presentan en forma descriptiva, lo cual contribuye a validar o rechazar la hipótesis de trabajo. Ambos instrumentos midieron las mismas HHSS a través de una escala *Likert*, por lo tanto para obtener la puntuación de cada HHSS, ya sea del POE o del CHIS por separado, se deben sumar los ítems que conforman cada una de las sub-escalas. De esta forma se obtiene un puntaje bruto entre:

- La puntuación máxima de cada habilidad de 50 puntos.
- La puntuación mínima de cada habilidad de 10 puntos.

Para distribuir a los alumnos que conformaron la muestra, se utilizaron rangos que permitieron identificar el nivel de desarrollo de las HHSS en los sujetos examinados, tanto del grupo experimental como del grupo control.

Tabla 6- *Puntuaciones equivalentes al nivel de desarrollo de la habilidad social.*

Puntajes	Nivel de desarrollo de la HHSS
10 - 23,34	BAJO
23,34 - 36,68	MEDIO
36,68 - 50	ALTO

Fuente: elaboración propia

Sin embargo, antes de vincular el puntaje bruto obtenido al nivel de desarrollo, se debió proceder al segundo paso, que implicó obtener los promedios entre los puntajes brutos de POE y CHIS de una misma habilidad. Esto permitió obtener un promedio del nivel de desarrollo de cada habilidad evaluada por ambos instrumentos, el término que se utiliza en adelante para nombrar tal resultado es de **Promedio por Habilidad**. Para comprender este procedimiento, véase tabla 7.

Tabla 7- *Pasos del procedimiento para obtener los puntajes y los promedios*

INSTRUMENTOS HHSS	PRIMER PASO		SEGUNDO PASO
	POE	CHIS	Promedio por Habilidad
HISB	$10 \leq x \leq 50$	$10 \leq x \leq 50$	X
HC	$10 \leq x \leq 50$	$10 \leq x \leq 50$	X
HSE	$10 \leq x \leq 50$	$10 \leq x \leq 50$	X
HSPI	$10 \leq x \leq 50$	$10 \leq x \leq 50$	X

Fuente: elaboración propia

A continuación, se hace visible la obtención del **Promedio por Habilidad**, a través de los puntajes obtenidos en el POE y CHIS de cada uno de los alumnos del 3^{er} año (grupo experimental).

Tabla 8- *Comparación de puntuaciones y promedio del participante N°1.*

HHSS	Instrumento POE	Instrumento CHIS	Promedio/media
HBIS	40	44	42
HC	42	41	41,5
HES	39	40	39,5
HSPI	28	30	29
Total	149	155	38

Fuente: elaboración propia.

En esta tabla se observan las puntuaciones que el participante N°1 obtuvo en ambos instrumentos, ambas se suman para obtener el **Promedio por Habilidad**. De esta forma, la HBIS obtuvo un promedio de 42 puntos, la HC un promedio de 41,5 puntos y la HES un promedio de 39,5, estas tres HHSS demuestran que el alumno, ha logrado desarrollar de una manera óptima tales habilidades. Mientras que la HSPI tuvo un promedio de 29 puntos, lo cual indica que el nivel de desarrollo de tal habilidad es medio y por ende, inferior que las otras tres habilidades. El promedio general del primer alumno es de 38 puntos, lo cual indica un nivel de desarrollo alto de las habilidades en general.

Tabla 9- *Comparación de puntuaciones y promedio del participante N°2.*

HHSS	Instrumento POE	Instrumento CHIS	Promedio/media
HBIS	40	43	41,5
HC	43	42	42,5
HES	36	42	39
HSPI	29	34	31,5
Total	148	161	38,63

Fuente: elaboración propia.

En esta tabla se observan las puntuaciones obtenidas del participante N°2 en ambos instrumentos, para sumarlas y conseguir el **Promedio por Habilidad**. De esta forma, la HBIS con un promedio de 41,5 puntos, la HC con un promedio de 42,5 puntos, la HES de 39 puntos, demuestran que el alumno, posee un nivel alto de desarrollo de dichas habilidades. Mientras que en la HSPI obtuvo un promedio de 31,5 puntos, lo cual indica que el nivel de desarrollo de tal habilidad, es medio. El promedio

general de este participante es de 38,63 puntos, lo cual indica un nivel de desarrollo alto de las habilidades en general.

Tabla 10- Comparación de puntuaciones y promedio del participante N°3.

HHSS	Instrumento POE	Instrumento CHIS	Promedio/media
HBIS	38	40	39
HC	41	39	40
HES	37	40	38,5
HSPI	22	25	23,5
Total	138	144	35,25

Fuente: elaboración propia.

En esta tabla se observan las puntuaciones que el participante N°3 obtuvo en ambos instrumentos, ambas se suman para lograr el **Promedio por Habilidad**. De esta forma, la HBIS con un promedio de 39 puntos, la HC con un promedio de 40 puntos, la HES de 38,5 puntos, los promedios obtenidos demuestran que el participante, posee un nivel alto de desarrollo de dichas habilidades. Mientras que en la HSPI el promedio obtenido bajó notablemente a 23,5 puntos, lo cual indica que el nivel de desarrollo de tal habilidad, es medio. El promedio general es de 35,25 puntos, lo cual indica un nivel de desarrollo medio de las habilidades en general. En este participante, el promedio obtenido en la HSPI, está cercano al nivel de desarrollo bajo, por lo tanto a la hora de promediarlo con el resto de los puntajes, hace que su promedio total baje considerablemente.

Tabla 11- Comparación de puntuaciones y promedio del participante N° 4.

HHSS	Instrumento POE	Instrumento CHIS	Promedio/media
HBIS	46	44	45
HC	47	46	46,5
HES	39	44	41,5
HSPI	27	31	29
Total	159	165	40,5

Fuente: elaboración propia.

En esta tabla se observan las puntuaciones que el participante N°4 obtuvo en ambos instrumentos, ambas se suman para sacar el **Promedio por Habilidad**. De esta forma, la HBIS obtiene un promedio de 45 puntos, la HC un promedio de 46,5 puntos, la HES con un promedio de 41,5 puntos, demuestran que el alumno, posee un nivel alto

de desarrollo de dichas habilidades. Mientras que en la HSPI obtuvo un promedio de 29 puntos, lo cual indica que el nivel de desarrollo de tal habilidad, es medio. El promedio general es de 40,5 puntos, lo cual indica un nivel de desarrollo alto de las habilidades en general.

Tabla 12- *Comparación de puntuaciones y promedio del participante N° 5.*

HHSS	Instrumento POE	Instrumento CHIS	Promedio/media
HBIS	44	42	43
HC	43	44	43,5
HES	34	36	35
HSPI	27	28	27,5
Total	148	150	37,25

Fuente: elaboración propia.

En esta tabla se observan las puntuaciones que el participante N°5 obtuvo en ambos instrumentos, ambas se suman para sacar el **Promedio por Habilidad**. De esta forma, la HBIS con un promedio de 43 puntos, la HC con un promedio de 43,5 puntos, demuestran que el alumno, posee un nivel alto de desarrollo de dichas habilidades. Mientras que en la HES obtuvo un promedio de 35 puntos y en la HSPI obtuvo un promedio de 27,5 puntos, lo cual indica que el nivel de desarrollo de tales habilidades, es medio. El promedio general es de 37,25 puntos, lo cual indica un nivel de desarrollo alto de las habilidades en general.

Obtención del **Promedio por Habilidad**, entre POE y CHIS de cada uno de los alumnos del 1^{er} año (grupo control).

Tabla 13- *Comparación de puntuaciones y promedio del participante N° 6.*

HHSS	Instrumento POE	Instrumento CHIS	Promedio/media
HBIS	29	30	29,5
HC	28	31	29,5
HES	29	27	28
HSPI	19	23	21
Total	105	111	27

Fuente: elaboración propia

En esta tabla se observan las puntuaciones brutas y los **Promedios por Habilidad** del participante N° 6, donde la HBIS con un promedio de 29,5 puntos, la HC con un promedio de 29,5 puntos, la HES con un promedio de 28 puntos, estas tres puntuaciones

indican que el nivel de desarrollo de tales habilidades, es medio. Mientras que en la HSPI obtuvo un promedio de 21 puntos, esto indica que el nivel de desarrollo de la misma, es bajo. El promedio general es de 27 puntos, lo cual indica un nivel de desarrollo medio de las habilidades en general.

Tabla 14- *Comparación de puntuaciones y promedio del participante N° 7.*

HHSS	Instrumento POE	Instrumento CHIS	Promedio/media
HBIS	28	33	30,2
HC	27	31	29
HES	29	32	30,5
HSPI	23	26	24,5
Total	107	122	28,62

Fuente: elaboración propia.

En esta tabla se observan las puntuaciones obtenidas en el instrumento POE y en el instrumento CHIS, para sumarlas y obtener el **Promedio por Habilidad**. De esta forma, la HBIS con un promedio de 30,2 puntos, la HC con un promedio de 29 puntos, la HES con un promedio de 30,5 puntos, la HSPI obtuvo un promedio de 24,5 puntos, estas cuatro puntuaciones indican que el nivel de desarrollo de tales habilidades, es medio. El promedio general del participante N° 7 es de 28,62 puntos, lo cual indica un nivel de desarrollo medio de las habilidades en general.

Tabla 15- *Comparación de puntuaciones y promedio del participante N° 8.*

HHSS	Instrumento POE	Instrumento CHIS	Promedio/media
HBIS	26	30	28
HC	26	31	28,5
HES	29	33	31
HSPI	23	24	23,5
Total	104	118	27,75

Fuente: elaboración propia.

En esta tabla se observan las puntuaciones obtenidas tanto en el instrumento POE, como en el instrumento CHIS, para sumarlas y conseguir el **Promedio por Habilidad**. De esta forma, la HBIS con un promedio de 28 puntos, la HC con un promedio de 28,5 puntos, la HES con un promedio de 31 puntos, la HSPI obtuvo un promedio de 23,5 puntos, estas cuatro puntuaciones indican que el nivel de desarrollo de tales habilidades,

es medio. El promedio general del alumno N° 8 es de 27,75 puntos, lo cual indica un nivel de desarrollo medio de las habilidades en general.

Tabla 16- Comparación de puntuaciones y promedio del participante N° 9.

HHSS	Instrumento POE	Instrumento CHIS	Promedio/media
HBIS	31	34	32,5
HC	27	32	29,5
HES	31	30	30,5
HSPI	23	27	25
Total	112	123	29,37

Fuente: elaboración propia.

En esta tabla se observan las puntuaciones obtenidas, en el instrumento POE y en el CHIS, para sumarlas y obtener el Promedio por Habilidad. De esta forma, la HBIS con un promedio de 32,5 puntos, la HC con un promedio de 29,5 puntos, la HES con un promedio de 30,5 puntos, la HSPI obtuvo un promedio de 25 puntos, estas cuatro puntuaciones indican que el nivel de desarrollo de tales habilidades, es medio. El promedio general del participante N° 9 es de 29,37 puntos, lo cual indica un nivel de desarrollo medio de las habilidades en general.

Tabla 17- Comparación de puntuaciones y promedio del participante N° 10.

HHSS	Instrumento POE	Instrumento CHIS	Promedio/media
HBIS	32	36	34
HC	29	28	28,5
HES	25	22	23,5
HSPI	24	20	22
Total	110	106	27

Fuente: elaboración propia.

En esta tabla se observan las puntuaciones obtenidas tanto en el instrumento POE, como en el instrumento CHIS, para sumarlas y lograr el **Promedio por Habilidad**. De esta forma, la HBIS con un promedio de 34 puntos, la HC con un promedio de 28,5 puntos, la HES con un promedio de 23,5 puntos, estas puntuaciones indican que el nivel de desarrollo de tales habilidades, es medio. Mientras que la HSPI obtuvo un promedio de 22 puntos, por lo tanto el nivel de desarrollo es bajo. El promedio general del

participante N° 10 es de 27 puntos, lo cual indica un nivel de desarrollo medio de las habilidades en general.

Luego de obtener los **Promedios por Habilidad** de todos los participantes, se procede a la agrupación de los mismos, según el año en que se encuentran cursando.

Tabla 18- *Agrupación de promedios por habilidad del grupo experimental (3^{er} año).*

HHS	Promedios Participante N° 1	Promedios Participante N° 2	Promedios Participante N° 3	Promedios Participante N° 4	Promedios Participante N° 5
HBIS	42	41,5	39	45	43
HC	41,5	42,5	40	46,5	43,5
HES	39,5	39	38,5	41,5	35
HSPI	29	31,5	23,5	29	27,5
Promedio global	38	38,63	35,25	40,5	37,25

Fuente: elaboración propia.

En esta tabla se observan los **Promedios por Habilidad** de cada alumno del grupo experimental. En ella, se puede apreciar que los promedios más bajos se localizan en la HSPI, lo cual pone de manifiesto que los alumnos no han logrado desarrollar óptimamente tal habilidad cognitivo-social en el transcurso del programa y esto podría sugerir, que dicha habilidad a comparación de las otras tres resultaría de mayor complejidad para su mantenimiento y generalización. De lo anteriormente expuesto, tales individuos presentarían una dificultad en la capacidad de solución de problemas interpersonales, la cual tiene que ver con la capacidad adaptativa, que implica que el sujeto debe analizar la situación interpersonal en la que se encuentra inserto, identificar la existencia de un problema, pensar alternativas de solución, reflexionar sobre las posibles consecuencia y elegir la más adecuada para todos los actores que se encuentran implicados, entre otras conductas que se ponen en juego dentro de esta habilidad.

Tabla 19- *Agrupación de promedios del grupo control (1^{er} año).*

HHS	Promedio Participante N° 6	Promedio Participante N° 7	Promedio Participante N° 8	Promedio Participante N° 9	Promedio Participante N° 10
HBIS	29,5	30,2	28	32,5	34
HC	29,5	29	28,5	29,5	28,5
HES	28	30,5	31	30,5	23,5
HSPI	21	24,5	23,5	25	22
Promedio global	27	28,62	27,75	29,37	27

Fuente: elaboración propia.

En esta tabla se observan los **Promedios por Habilidad** de cada alumno del grupo control, es decir de los alumnos del 1^{er} año. A simple vista, se puede observar que los promedios son significativamente inferiores a comparación de los del grupo experimental, en lo que respecta a las HBIS, HC Y HES, sin embargo lo llamativo de tal exposición, es que las HSPI se encuentran en un nivel de desarrollo medio, al igual que los alumnos del grupo anterior. Vale aclarar, que tales alumnos al ingresar al 1^{er} año no recibieron aún el tratamiento en HHSS del PEA, por lo tanto, estos alumnos inician con un nivel de desarrollo medio en tales habilidades.

La obtención de los **Promedios Integrales**, permiten conocer e identificar el nivel de desarrollo de determinada habilidad a nivel grupal.

Tabla 20- *Comparación de medias totales obtenidas en cada habilidad por los grupos de estudio.*

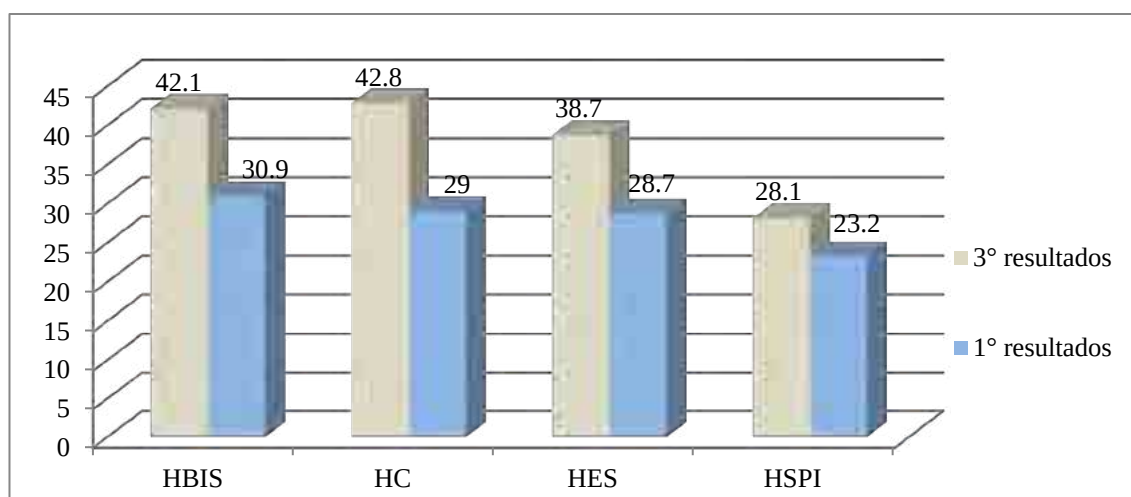
HHS	Promedio Integral del grupo experimental	Promedio Integral del grupo control
HBIS	42,1	30,9
HC	42,8	29
HES	38,7	28,7
HSPI	28,1	23,2
Promedio Total	37,92	27,95

Fuente: elaboración media

Esta tabla, posibilita visibilizar los **Promedios Integrales** y los **Promedios Totales**, entre el grupo experimental y el grupo control, respectivamente. En cuanto a los primeros promedios, resulta significativo señalar que el grupo experimental presentó promedios integrales superiores a los del grupo control en las HBIS, HC, HES, lo cual manifestaría que los alumnos han demostrado un mayor mantenimiento y generalización de tales HHSS en el contexto educativo, como en otros entornos extracurriculares. Si bien es cierto, que el Promedio Integral de la HSPI del grupo experimental, es de 28,1, el mismo presenta una diferencia de 5,1 puntos por arriba del Promedio Integral de la HSPI del grupo control.

En cuanto a los **Promedios Totales**, el grupo de 3^{er} año logró uno de **37,92 puntos**, lo que posiciona a los alumnos del grupo experimental en el rango alto de desarrollo de HHSS. Mientras que el grupo control, alcanzó un Promedio Total de 27,95 puntos, lo que posiciona a los alumnos de dicho grupo en el rango medio de desarrollo de HHSS. Esto evidencia, que los participantes del 3^{er} año presentan un mayor desarrollo de las mismas, pudiendo extrapolar las HHSS aprendidas y estimuladas en la organización a otros contextos.

Gráfico 1- Comparación de puntajes de cada grupo.



Fuente: elaboración propia.

A través de este gráfico, donde se plasman las medias obtenidas en cada HHSS perteneciente a cada grupo, se puede observar en orden de mayor a menor el nivel de desarrollo en que se encuentra cada una. En el caso del grupo experimental, la HHSS que logró un mayor desarrollo es la HC, la segunda es la HBIS, la tercera es la HES y la última es la HSPI. En cambio, en el grupo control, la habilidad con un mayor desarrollo es la HBIS, la segunda es la HC, la tercera es HES y por último, la HSPI. Se destaca la

similitud de que ambos grupos presentan como última HHSS, es decir como la de más bajo desarrollo a la HSPI.

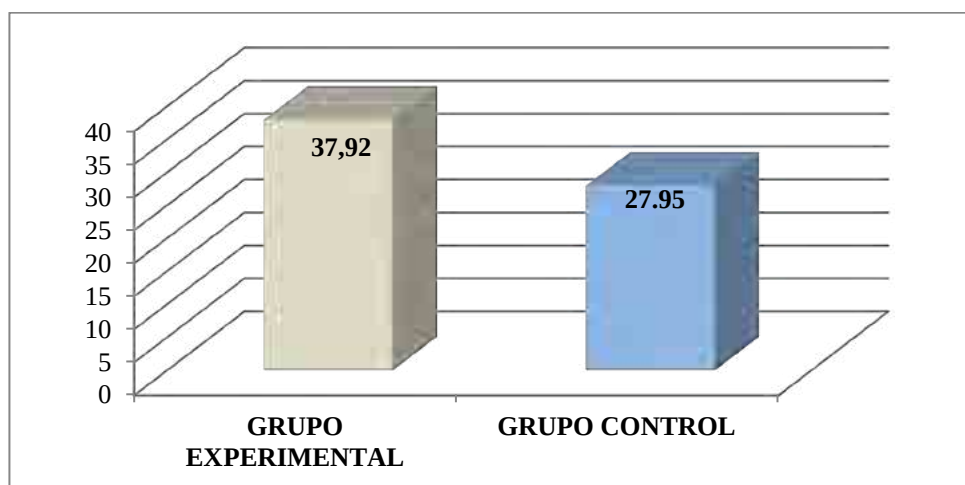
Tabla 21- *Resumen de los datos obtenidos en ambos grupos.*

GRUPOS	$\bar{x}$	S^2 (Varianza obtenida)	N (Datos por grupo)
EXPERIMENTAL	37,92	42,85	40
CONTROL	27,95	15,32	40

Fuente: elaboración propia

En esta tabla, se observan las medias obtenidas de cada grupo. El grupo control obtuvo una media de 27,95 y el grupo experimental una media de 37,92. La diferencia de medias entre ambos grupos es de 9,97 a favor del grupo experimental.

Gráfico 2- *Comparación de la media general del grupo control y grupo experimental.*



Fuente: elaboración propia

Graficando los resultados obtenidos por ambos grupos, se puede apreciar como el grupo experimental posee una media mayor al aplicar la post-prueba, a comparación del grupo control.

4.1.2 Análisis inferencial de los datos obtenidos.

Formulación de hipótesis

H₀ (Hipótesis nula): $\mu = 0$

No existe una diferencia significativa en el nivel de las habilidades sociales entre los alumnos que cursan el 3^{er} año del Programa de Cascos Verdes (grupo experimental) y aquellos que ingresaron al 1^{er} año del mismo (grupo control).

H₁ (Hipótesis alternativa): $\mu \neq 0$

Es probable que exista una diferencia significativa en el nivel de las habilidades sociales entre los alumnos que cursan el 3^{er} año del Programa de Cascos Verdes (grupo experimental) y aquellos que ingresaron al 1^{er} año del mismo (grupo control).

Elección de prueba

Se utiliza el método o prueba estadística T Student, que sirvió para aportar evidencia a favor de la hipótesis. Hernández Sampieri *et al* (1998) plantean que esta última, es una prueba estadística que sirve para evaluar si dos grupos difieren entre sí de manera significativa respecto a sus medias en una variable y se calculan de forma manual. Por lo tanto, se eligió la prueba T Student ya que se buscó hacer una comparación de promedios de dos grupos, en donde la variable es cuantitativa, la distribución es normal y las muestras son independientes. Para ello es necesario saber los siguientes datos de ambos grupos: promedio, varianza y varianza muestral.

Una vez obtenido los datos necesarios, se procede a realizar la Prueba t de Student con las siguientes formulas.

La estadística de prueba se forma de la siguiente manera:

$$t = \frac{(\bar{X}_1 - \bar{X}_2) - (\mu_1 - \mu_2)}{\sqrt{s_p^2 \left(\frac{1}{n_1} + \frac{1}{n_2} \right)}}$$

Dónde:

$\bar{X}_1$: Promedio grupo experimental

$\bar{X}_2$: Promedio grupo control

μ_1 : Varianza poblacional grupo experimental

μ_2 : Varianza poblacional grupo control

s_p^2 : Varianza muestral

n_1 : Número de datos grupo experimental

n_2 : Número de datos grupo control

Al no conocer las varianzas poblacionales, se utiliza el supuesto de que son iguales.

Para obtener la varianza muestral, se utiliza la siguiente fórmula:

$$S_P^2 = \frac{(n_1 - 1)S_1^2 + (n_2 - 1) S_2^2}{(n_1 - 1) + (n_2 - 1)}$$

Dónde:

S_1^2 : Varianza grupo experimental

S_2^2 : Varianza grupo control

Tamaño de muestra y nivel de significación

Grupo Control

N: 5 Alumnos

n (tamaño de la muestra): 40 datos

Grupo Experimental

N: 5 Alumnos

n (tamaño de la muestra): 40 datos

El nivel de significación que se utiliza es de $\alpha 0,05$.

Obtención grado de libertad:

$$t_{(n_1 + n_2 - 2; \frac{\alpha}{2})}$$

$$t_{(40 + 40 - 2; \frac{\alpha}{2})}$$

Gl (grado de libertad): 78

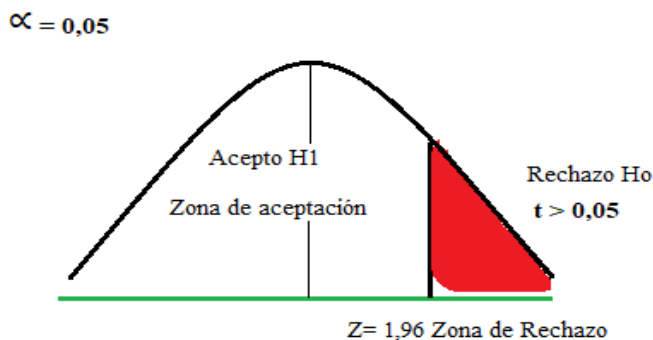
$t_{(78; 0,025)} = 1,96$ $Z_{\frac{\alpha}{2}}$ Tabla de distribución normal Z estandarizada

$Z_{\frac{\alpha}{2}} 1,96$ Estadística de tabla para comparar con estadística de prueba (t de Student)

Las probabilidades asociadas a la prueba T Student se encuentran agrupadas en la tabla de distribución normal Z estandarizada.

Región de rechazo

Gráfico 3- Gráfico de región de rechazo.



Fuente: elaboración propia

Si la probabilidad arrojada por la prueba t de Student es mayor al valor de α 0,05, se rechaza la H_0 y se acepta la H_1 . Caso contrario, se rechaza H_1 y se acepta H_0 .

Decisión:

$$S_p^2 = \frac{(n_1 - 1)S_1^2 + (n_2 - 1)S_2^2}{(n_1 - 1) + (n_2 - 1)}$$

Se reemplazan valores en la fórmula.

$$S_p^2 = \frac{(40 - 1)42,85 + (40 - 1)15,32}{(40 - 1) + (40 - 1)}$$

$$S_p^2 = 29,085$$

T de Student:

$$t = \frac{(\bar{X}_1 - \bar{X}_2) - (\mu_1 - \mu_2)}{\sqrt{S_p^2 \left(\frac{1}{n_1} + \frac{1}{n_2} \right)}}$$

$$t = \frac{(37,92 - 27,95) - 0}{\sqrt{29,085 \left(\frac{1}{40} + \frac{1}{40} \right)}}$$

$$t = \frac{9,97}{1,206} = 8,30$$

Valor $t = 8,30$

Regla de decisión en términos de la diferencia de la variable:

Se Rechaza la H_0 si:

$$(\bar{x}_1 - \bar{x}_2) < (\mu_1 - \mu_2) - t_{(n_1 + n_2 - 2; \frac{\alpha}{2})} \sqrt{s_p^2 \left(\frac{1}{n_1} + \frac{1}{n_2} \right)}$$

$$(37,92 - 27,95) < 0 - 1,96 \times 1,206$$

$$9,97 < -2,36$$

ó

$$(\bar{x}_1 - \bar{x}_2) < (\mu_1 - \mu_2) + t_{(n_1 + n_2 - 2; \frac{\alpha}{2})} \sqrt{s_p^2 \left(\frac{1}{n_1} + \frac{1}{n_2} \right)}$$

$$(37,92 - 27,95) > 0 + 1,96 \times 1,206$$

$$9,97 > 2,36$$

La t de prueba obtenida fue de 8.30, la cual excede el valor de tabla de distribución normal ($Z=1,96$), eso implica que **SI** existen pruebas suficientes para rechazar la hipótesis nula con el nivel de significación del 5%, y como consecuencia de ello se acepta la hipótesis alternativa, esto nos quiere decir que: **SI** existe una diferencia significativa en el nivel de las habilidades sociales entre los alumnos que cursan el 3^{er} año del Programa de Cascos Verdes (grupo experimental) sobre aquellos que ingresaron al 1^{er} año de tal programa (grupo control).

5. DISCUSIÓN

Recapitulando, el objetivo del presente trabajo consistió en conocer cuál era el nivel de desarrollo de las habilidades sociales en alumnos con discapacidad intelectual, que cursaban el 3^{er} año del Programa de Educación Ambiental, en la provincia de Salta. En general, los resultados aportaron evidencia indicando que los participantes han alcanzado un nivel alto de desarrollo de las habilidades sociales evaluadas.

Asimismo, se pudo constatar que el grupo experimental presentó una diferencia estadísticamente significativa en: Habilidades Básicas de Interacción Social (42,1, Cap. 4), Habilidades Conversacionales (42,8 Cap. 4), Habilidades relacionadas con las Emociones y Sentimientos (38,7 Cap. 4). No obstante, dicho grupo presentó un nivel medio de desarrollo en las Habilidades de Solución de Problemas Interpersonales (28,1 Cap. 4) comprobado en la post-prueba, pero aun así superior al nivel de desarrollo medio obtenido en la misma habilidad por el grupo control.

A partir de los distintos hallazgos en la presente investigación, es que puede establecerse relaciones de diferencia y similitud con investigaciones científicas ya existentes, para dar a conocer el aporte significativo que se logra a través de este estudio.

Los autores Conte *et al.* (2010) concluyen en su investigación que las personas con DI, presentaron bajos niveles de consolidación y generalización en relación a las habilidades sociales pero aun así presentaron variaciones luego del programa al que asistieron las mismas. Tales resultados hallados, no concuerdan con la presente investigación, ya que la misma arribó a resultados que visibilizaron que las habilidades sociales lograron ser mantenidas y generalizadas a lugares diferentes del que fueron aprendidas. Esto se debe a que el espacio en donde se lleva a cabo el Programa de Educación Ambiental, posibilitó a sus alumnos conocer la existencia de otras conductas y modos de actuar en sintonía con las normas sociales existentes en el ámbito universitario, como así también, tuvieron la oportunidad de ensayar y practicar, promoviendo su mantenimiento y generalización a otros espacios.

Pérez Sánchez y Cabezas Gómez (2007) encontraron en su investigación que las personas con DI que participaron del programa de entrenamiento en solución de problemas prácticos, manifestaron una mejoría, aunque no de manera estadísticamente significativa en las competencias sociales y comunicativas, no obstante consideran que dicho programa no logró favorecer la dimensión social y comunicativa. En contraposición con esto, la presente tesis evidenció que las Habilidades Conversacionales en el grupo experimental se destacaron por obtener el nivel de

desarrollo más alto, junto a las Habilidades básicas de Interacción Social que obtuvieron el segundo nivel de desarrollo más alto, esto quiere decir que los mismos han logrado el mantenimiento y generalización de conductas que permiten una interacción efectiva con las demás personas.

Se hace necesario resaltar, que las autoras Pérez Sánchez y Cabezas Gómez (2007) encontraron que las HSPI en su investigación obtuvieron una diferencia significativa entre el *pretest* y *posttest*, indicando que los participantes se vieron favorecidos a la hora de analizar y resolver situaciones-problema. Mientras que en la presente investigación, se debe reconocer que los resultados exhibidos en las HSPI obtuvieron un nivel de desarrollo medio, pero aun así superior al nivel de los alumnos de 1^{er} año, lo cual indicó que los participantes presentaron cierta dificultad para evaluar y analizar situaciones, como así también dificultades para visibilizar diferentes alternativas de solución y anticipar posibles consecuencias de su accionar. Ante esto, Pérez Sánchez y Gómez Cabezas (2007), afirman que las personas con DI, presentan déficits cognitivos que obstaculizan el desarrollo de dicha habilidad social, específicamente en la capacidad para identificar la existencia de un problema e interpretar claves sociales y por ende, tal habilidad es una de las más compleja a desarrollar.

En esta misma línea, Arellano Ordinola (2012), quien utilizó el CHIS para recoger los datos de su investigación, concluyó que los participantes que integraron su muestra y que no presentaron una DI, también demostraron un repertorio deficitario en las HSPI, lo cual es coincidente con los resultados hallados en la presente investigación respecto a que es posible que, en las personas con DI, dichas HHS requerirán más tiempo que otros sin DI para aprenderlas, lograr su mantenimiento y generalización, ya que las HSPI implican procesos cognitivos como razonar, reflexionar, planificar, valorar, entre otros, cuya ejecución se encuentra obstaculizada por déficits en el neurodesarrollo.

De acuerdo a los hallazgos encontrados por Russo *et al.* (2019), los participantes con trastorno por déficit de atención e hiperactividad (TDAH) que participaron de la investigación y que se caracterizaron por presentar síntomas como ser impulsividad emocional, respuestas de estilo agresivo o pasivo, dificultad para concentrarse en un estímulo y déficits en las Habilidades de Solución de Problemas Interpersonales, demostraron que un programa enfocado en el desarrollo y fortalecimiento de tales HHSS era capaz de promover una mejora significativa. Sin embargo, a través del instrumento CHIS se registró que las Habilidades Básicas de Interacción Social,

Habilidades Conversacionales y Habilidades relacionadas con Emociones y Sentimientos, no presentaron una evolución destacada. En contraposición con esto, en la presente investigación el CHIS, arrojó que los participantes no sólo manifestaron un nivel alto de desarrollo en las HBIS y las HC, sino también en las HES, la cual se ubica en el tercer lugar con un nivel de desarrollo alto.

En línea con la investigación de Arrigoni y Solans (2017), la cual tuvo como objetivo promover el desarrollo de las habilidades sociales, comunicacionales y emocionales en un grupo de alumnos con DI de 7^{mo} grado, llegaron a la conclusión de que dicho programa permitió el desarrollo y evolución de tales HHSS, asimismo, expresan que esto se logró gracias a la planificación de oportunidades, escenarios de práctica y a la modalidad grupal de cada una de sus intervenciones para que los individuos puedan ensayar la competencia social. Este tipo de propuesta guarda coherencia con la metodología utilizada en el PEA donde se encuentran los participantes de esta investigación y que a través del CHIS y POE, demostraron un alto nivel de desarrollo de las HHS. Por lo tanto, al guardar el PEA cierta similitud con el trabajo realizado por las investigadoras Arrigoni y Solans (2017), podría atribuirse la efectividad del PEA, en el fortalecimiento y generalización de las HHSS.

Al respecto, Siboldi (2011), cuya investigación tuvo una muestra conformada por personas con Síndrome de Asperger, cuyo diagnóstico implica déficits en las HHSS, destacó que la generalización de las Habilidades de Solución de Problemas Interpersonales no se produjo, ya que considera que es una de las más complejas y que además es necesario el desarrollo previo de otras habilidades como ser las Habilidades Conversacionales y las Habilidades relacionadas a las Emociones y Sentimientos. Tal conclusión, guarda semejanza con los hallazgos de la presente tesis, ya que los participantes con DI visibilizaron el mantenimiento y generalización de conductas específicas respecto a la dimensión social, comunicacional y emocional, lo que les permitió el desarrollo en menor medida, pero aun así importante de las HSPI, a comparación de los alumnos de 1^{er} año. Por ende, se podría agregar que, las HBIS, HC y HES, funcionarían como un pre-requisito para el desarrollo de las HSPI.

Por otro lado, Siboldi (2011) utilizó como instrumento de recolección el CHIS de Monjas Casares (1993), convirtiéndolo en una planilla de observación estructurada donde Siboldi debía marcar si la conducta específica aparecía o no. Respecto a esta modalidad de administración del tal instrumento, la presente investigadora considera que marcar la presencia o ausencia, no resulta funcional ya que podría enmascarar la

presencia rudimentaria de determinada conducta social y aun así la investigadora, podría interpretar esto como una ausencia. Desde la visión del presente trabajo, la planilla de observación debe poder registrar diferentes frecuencias de aparición, esto permite indicar: nunca, casi nunca, a veces, casi siempre y siempre. Lo anteriormente expuesto, coincide en que las HHSS no son innatas en la persona y por lo tanto, no se trata de que estén ausentes o presentes, sino que pueden aparecer de forma progresiva presentando avances y retrocesos en su desarrollo y el observador debe poder estar atento a esta variación.

Por su parte, Barale (2009) llevó a cabo un programa de actividades pre-laborales destinado a personas con retraso mental (término utilizado por el autor) de una duración de diez meses y con una carga semanal de 30 horas, aun así el autor llega a la conclusión de que al retirar la variable independiente (programa ecológico y pre-laboral), el nivel de socialización alcanzado por los sujetos disminuyó significativamente, es decir los individuos no lograron el mantenimiento de las HHSS aprendidas. Por el contrario, el programa donde se llevó a cabo la presente investigación, tiene una duración de cuatro años, dentro los cuales el grupo experimental se encuentra cursando el 3^{er} año, y que al momento de evaluar el nivel de HHSS, manifestaron un nivel alto en general, esto podría deberse a que cuanto mayor es el tiempo de la propuesta académica y mientras más escenarios se le presenten a los sujetos para ensayar y reiterar la conducta en contextos diversificados, tendrán mayores posibilidades de sostener y mantener en el tiempo las conductas sociales aprendidas.

5.1 Limitaciones

Las limitaciones con la que se ha encontrado el presente trabajo:

- No se distribuyeron de forma azarosa a los participantes tanto en el grupo control, como en el grupo experimental. Para subsanar la falta de equivalencia inicial de los grupos, la muestra de la presente tesis quedó reducida a un número de 10 participantes de una población total de 24 personas (1^{er} y 3^{er} año), debido a que los requisitos para ser incluidos fueron rigurosos y excluyentes. Esto condujo a no generalizar los resultados a otros contextos.
- No se pudo implementar una pre-prueba para obtener información sobre el estado inicial de las HHSS de los alumnos del 3^{er} año al momento en que éstos ingresaban al PEA, lo cual hubiera permitido tomar a cada individuo como sujeto de su propio control para evidenciar los cambios ocurridos.

- Al utilizar instrumentos cuantitativos, se pierden ciertos datos singulares y específicos de los participantes, como sucedió con el participante N° 3 del grupo experimental quien obtuvo en la HSPI una puntuación total entre POE y CHIS de 25 puntos, lo cual al promediar con los otros puntajes de las HHSS, hicieron que el nivel de desarrollo de las habilidades en general disminuyera significativamente.
- Respecto a las limitaciones del contexto en que desarrolló, se puede decir que la situación de cuarentena imposibilitó llevar a cabo la investigación en el entorno natural de los participantes, impidiendo la observación del desenvolvimiento de los mismos en el contexto universitario (UCASAL) donde se realizaban con regularidad sus clases.

5.2 Hallazgos específicos en el contexto

Resulta necesario destacar los hallazgos encontrados y registrados por la investigadora dentro del contexto particular y atípico donde se llevó la presente investigación (aislamiento social por COVID-19):

- Las observaciones no fueron realizadas de forma presencial como se plantearon originalmente, por lo que se dieron en un contexto virtual sincrónico, y esto dio lugar a la emergencia de aspectos que enriquecieron y facilitaron la labor de la investigadora. Como las clases se llevaban a cabo en la plataforma *Zoom*, esto permitió que la misma pueda ingresar con rapidez a cada uno de los cursos, lo que hubiese sido complejo de manejar en la presencialidad, ya que las distancias entre un aula y otra hubiesen provocado la pérdida de información relevante para su futuro análisis.
- Además, resulta necesario destacar que los recreos en la modalidad virtual eran presenciados durante el mismo *Zoom*, lo que posibilitó capturar situaciones e interacciones que de lo contrario, en la presencialidad, no se hubiese logrado, ya que los alumnos tienden a recorrer diferentes puntos de la universidad durante el descanso.
- La presencia virtual de la investigadora en las clases, al no estar expuesta a los alumnos, como hubiese sucedido en la presencialidad, posibilitó dedicar todos sus esfuerzos a observar cada una de las conductas de los sujetos participantes, lo cual

se vio facilitado por la posibilidad de apagar el dispositivo de la cámara durante las clases.

- En cuanto a los alumnos del grupo de 3^{er} año, pudieron acceder y explorar la plataforma virtual *Zoom*, en consecuencia, se pudo comprobar que los mismos lograron generalizar y trasladar las HHSS que fueron en primer lugar desarrolladas en un ámbito presencial y universitario al ambiente virtual, quedando esto constatado en los puntajes reflejados en la POE.
- Otro descubrimiento inesperado consistió en la manifestación de Habilidades Conversacionales a través de la plataforma de *Gmail*, donde tales alumnos buscaron iniciar una conversación, preguntar, sacarse dudas, informar sobre sus ausencias a las profesoras, responder a los correos enviados por la misma, normas de cortesía y amabilidad en la redacción de los mismos, Durante las clases de *Zoom*, el *chat* fue utilizado como canal de comunicación con las profesoras como con compañeros que presentan hipoacusia, encontrando una mayor comunicación e interacción entre ellos, a comparación de lo que sucedía en las clases virtuales, donde sólo era posible comunicarse a través de señas.
- Durante el espacio *Zoom*, se pusieron de manifiesto en reiteradas ocasiones situaciones complejas que requerían por parte de los alumnos una solución. Esto podría deberse a que se trató de un contexto totalmente desconocido para todos, donde se ponían en juego diversos factores que tuvieron que ver con cuestiones de conectividad a internet o cuestiones técnicas (manejo de diferentes funciones), lo que provocó que los alumnos tuvieran que poner en práctica las Habilidades de Solución de Problemas junto a otros, con mayor frecuencia que en la presencialidad. Esto también se puede vincular con el manejo de emociones y sentimientos, ya que muchas veces los alumnos debieron autorregularse, debido a que al encontrarse simultáneamente en un ámbito educativo y a la vez en sus hogares, debían incorporar límites invisibles para dejar de lado expresiones o actitudes de su vida privada.
- Respecto al grupo de 1^{er} año ante el contexto virtual donde se encontraron tomando sus clases, se observó cierta dificultad para que los alumnos aprendan y mantengan ciertas habilidades sociales básicas en el acotado período inaugural, lo que permitió visibilizar el estado inicial de las mismas en los sujetos y asentar la idea de que el proceso de enseñanza de las HHSS debe mantenerse de forma dilatada en el tiempo, para obtener resultados significativos.

5.3 Conclusiones

La conclusión a la que se llega a través de este trabajo, es que el nivel de habilidades sociales alcanzado por los participantes del 3^{er} año del PEA demuestra una diferencia significativa sobre el nivel de habilidades sociales manifestado por los participantes del 1^{er} año del PEA.

En línea con los objetivos específicos del presente estudio, se desprenden las siguientes explicaciones:

En primer lugar, frente al objetivo de evaluar el nivel de las Habilidades Básicas de Interacción Social, se encontró que los alumnos del grupo experimental obtuvieron un nivel alto de desarrollo (42,1, Cap. 4), a comparación de los alumnos del 1^{er} año, quienes alcanzaron un nivel de desarrollo medio (30,1, Cap. 4). Por lo tanto, se podría concluir que los participantes del 3^{er} año manifestaron diferentes habilidades básicas y esenciales de interacción social y que además de haberlas aprendido en un contexto educativo presencial (UCASAL), fueron trasladadas en ámbitos extracurriculares (CHIS) y en un contexto virtual sincrónico (POE). Cabe resaltar que estas habilidades son las más elementales y funcionarían como un prerrequisito para el desarrollo de las posteriores HHSS. Esto puede ser validado en el hecho de que dicha habilidad es la más desarrollada en los alumnos de 1^{er} año, quienes no han recibido tratamiento alguno respecto a tales conductas, aun así revelaron la presencia de las mismas.

En segundo lugar, los participantes del 3^{er} año obtuvieron un nivel de desarrollo alto (42,8, Cap. 4) respecto a las Habilidades Conversacionales, frente a los alumnos del 1^{er} año, que alcanzaron un nivel medio de desarrollo (29, Cap. 4) marcando una diferencia significativa a favor del grupo experimental. Tales promedios alcanzados por el grupo control manifiestan un descenso en relación al promedio alcanzado en las HBIS, lo cual podría confirmar que las HC mostrarían una mayor complejidad en su desarrollo a comparación de la HBIS. De acuerdo a lo observado, las HC implican no sólo relacionarse con otros compañeros a través de un gesto, un saludo o una respuesta, sino también involucran una combinación compleja de señales verbales y no verbales, que reflejan el interés e iniciativa para establecer una conversación, mantener la interacción una vez iniciada y saber cómo concluirla.

En tercer lugar, las Habilidades relacionadas con Emociones y Sentimientos obtuvieron un nivel de desarrollo alto (38,7, Cap. 4) en el grupo de 3^{er} año, en contraste con el grupo control que logró un nivel medio de desarrollo (28,7, Cap. 4). La diferencia de dichos niveles es de 10 puntos a favor del grupo experimental. Los alumnos que

visibilizaron un mayor nivel de desarrollo, manifestaron un control de los impulsos emocionales, logrando distinguir los momentos más adecuados para expresar sus emociones y sentimientos, como aquellos momentos en que no era oportuno hacerlo. Se percibió además, el interés por expresar su opinión personal sin lastimar, ni molestar a sus colegas, como así también verbalizaron expresiones positivas de sí, como de sus propios compañeros cuando efectuaban una acción y era lograda con éxito

En cuarto y último lugar, tanto los participantes del 3^{er} año como los alumnos de 1^{er} año lograron un nivel de desarrollo medio en las Habilidades de Solución de Problemas Interpersonales. No obstante, dentro de dicho rango de desarrollo, el grupo experimental presentó un puntaje mayor (28,1 frente a 23,2, Cap. 4). Se puede observar de este modo que ambos grupos registraron los puntajes más bajos en esta HHSS. Asimismo, dentro de este tipo de HSPI, las conductas específicas que demostraron una menor frecuencia de aparición son: pensar-anticipar posibles consecuencias del accionar propio y de los demás actores y buscar-proponer varias alternativas de solución. Estos resultados se complementan con que dicha habilidad cognitivo-social presenta mayores dificultades para ser mantenidas y generalizadas, como lo afirman diversos autores (Izuzquiza *et al.* 2003; Pérez Sánchez y Gómez Cabezas, 2007; Siboldi, 2011; Arellano Ordinola, 2012; Russo, 2019), debido a que se encuentran implicados procesos cognitivos como ser anticipación, imaginación, evaluación, organización, planificación, los mismo se encuentran obstaculizados en la discapacidad intelectual.

De lo anteriormente expuesto, se desprende la importancia de evaluar las HHSS en diferentes contextos, esto permite enfatizar la importancia de los procesos de mantenimiento y generalización, siendo éstos dos, las últimas etapas del proceso de enseñanza y de aprendizaje de las HHSS. En concordancia con esto, la utilización de los dos instrumentos utilizados (Cuestionario de Interacción Social de Monjas Casares y Planilla de Observación Estructurada), han servido para el propósito de capturar en forma sistemática y detallada las diferentes conductas específicas que fueron desplegadas en el ambiente natural y cotidiano, lo cual permitió evaluar si los participantes del 3^{er} año lograron conservar a través del tiempo las conductas sociales aprendidas y extrapolarlas a otras situaciones y a otras personas.

Asimismo, resulta valioso agregar un dato emergente que consistió en la diferencia encontrada entre los puntajes de los instrumentos administrados por la investigadora y por los representantes legales de los alumnos:

Las puntuaciones remitidas por los representantes legales (CHIS) y la investigadora (POE) ante una misma habilidad social en el grupo experimental, encontraron una mayor similitud. Esto podría indicar que los alumnos han logrado mantener en el tiempo las diferentes conductas sociales aprendidas en el ámbito universitario, teniendo las herramientas y recursos necesarios para generalizarlas a otros ámbitos extracurriculares y con otras personas. Por lo tanto, podríamos hablar de una mayor completitud del proceso de aprendizaje y desarrollo de las HHSS.

Mientras que las puntuaciones brindadas a los participantes del 1^{er} año por los representantes legales (CHIS) y la investigadora (POE) ante una misma habilidad social, presentaron una mayor diferencia. Los puntajes brindados por los responsables indicaron que los alumnos manifestarían cierto desarrollo de las HHSS en un contexto extracurricular, lo cual fue confirmado por ellos en el CHIS. Sin embargo, la investigadora no pudo observar la frecuencia de aparición de dichas conductas y esto podría deberse a que los sujetos aún no poseen los ensayos y prácticas suficientes que les permitieran generalizar dichas HHSS a un nuevo contexto. Esto denotaría un déficit en el proceso de mantenimiento que funciona como paso previo para lograr la generalización. Esto permite afirmar como plantea Argyle (1984, citado por Arellano Ordinola, 2012), que el aprendizaje de HHSS, no sólo consiste en la observación de personas habilidosas, ni por la enseñanza informal y espontánea, es necesario una educación planificada, directa y sistemática, de lo contrario los individuos no podrían replicarlas en otros contextos. Asimismo, las clases virtuales sincrónicas, representaron un entorno inexplorado, por lo que los alumnos desconocerían las conductas y habilidades necesarias para actuar en una situación, no sólo académica e interpersonal, sino también asincrónica.

En conclusión, se podría pensar que el PEA podría favorecer el desarrollo de dichas conductas sociales en los alumnos de 3^{er} año, ya que el programa al que asisten se caracterizó por:

- Promover las diferentes HHSS a través de diferentes estrategias de aprendizaje basadas en un modelo cognitivo conductual (instrucción verbal, modelado, imitación, *role-playing*, retroalimentación y reforzamiento).
- Ofrecer una modalidad de aprendizaje grupal de las HHSS, ante la cual los alumnos durante las clases podían aprender junto a sus pares formas de desenvolverse en sociedad. Esto posibilitó intercambios espontáneos que surgen de la dinámica grupal y que llevaría a que los sujetos con DI puedan establecer

intercambios verbales con otros, como así también preocuparse por escuchar, comprender y responder al compañero. Todo esto resulta de gran importancia ya que permitiría el desarrollo de las Habilidades Básicas de Interacción Social y las Habilidades Conversacionales junto a otros.

- Facilitar los procesos de mantenimiento y generalización. El primer proceso consistió en la planificación de actividades, como así también valiéndose de la práctica oportuna, donde los alumnos podían ensayar la competencia social las veces que se consideró necesario. En cuanto al segundo proceso, se permitió que los alumnos pudieran reiterar la conducta social aprendida en diferentes situaciones y contextos similares (aula, pasillos, confitería, parada de colectivos, entre otros).
- Además el programa contó con una duración dilatada en el tiempo antes de realizar la presente investigación (2018 – 2019) y tuvo lugar en un ámbito universitario (UCASAL), donde los alumnos podían encontrar múltiples situaciones y estímulos, para poner en práctica las HHSS aprendidas frente y junto a personas sin discapacidad intelectual.

Ante lo expuesto, se considera que el presente trabajo representó un aporte valioso al campo teórico y práctico de la psicología aplicada al colectivo de personas con discapacidad intelectual, favoreciendo la comprensión y el conocimiento sobre el desenvolvimiento social de jóvenes y adultos con dicho diagnóstico en un entorno universitario.

Del mismo modo, cabe resaltar que el presente tema bajo estudio constituye una temática potencialmente enriquecedora y novedosa, ya que son escasos los estudios a nivel nacional, mientras que en la provincia de Salta no se encontraron investigaciones semejantes. Asimismo, puede contribuir a la generación de conocimiento valioso acerca de este tipo de educación académica y emocional dirigida a personas con discapacidad intelectual.

5.4 Sugerencias

Más allá de los resultados obtenidos en la presente investigación, es razonable continuar investigando en relación a esta última temática, el desarrollo de Habilidades de Solución de Problemas Interpersonales en personas con discapacidad intelectual, ya que la misma posee gran relevancia teórica, como importancia social, para aquellas

personas interesadas en dotar a este colectivo de personas, habilidades para valerse ante diferentes situaciones de la vida.

Por lo tanto, se sugiere un tratamiento enfocado a trabajar la habilidad anteriormente mencionada, ya que no se ve suficientemente favorecida por el PEA. Probablemente, la aplicación de una mayor cantidad de ejercicios o situaciones prácticas, favorecerían la capacidad del individuo, de percibir el problema y analizar la situación, generar diversas soluciones, elegir la mejor opción y evaluar los resultados. A través de esto, se podrían favorecer unos resultados positivos y cambios más significativos.

Asimismo, se aconseja investigaciones destinadas a conocer el desarrollo de las habilidades sociales a través de una plataforma asincrónica en personas con discapacidad intelectual.

Para las futuras investigaciones que se interesen en continuar con esta línea, se sugiere la aplicación de pruebas en diferentes momentos, particularmente se recomienda emplear en la medida de lo posible la pre-prueba, es decir, una medición previa a la aplicación del tratamiento, a fin de analizar la equivalencia entre los grupos, para conocer la evolución real de cada grupo y para conocer con mayor profundidad la efectividad de determinado programa, con la aplicación de una post-prueba. También se recomienda el estudio, con muestras más amplias y con grupos equivalentes, para que los resultados sean generalizados a la población. Así mismo, se sugiere investigaciones que dediquen sus esfuerzos en conocer el impacto que tuvo la modalidad virtual en el desarrollo de competencias sociales en los alumnos que cursan dichos estudios.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguado, D. A. (1995). *Historia de las Deficiencias*. Recuperado de http://repositoriocdpd.net:8080/bitstream/handle/123456789/428/Art_AguadoD%EDazAL_HistoriaDeficiencias_1995.pdf?sequence=1
- Ajuriaguerra J. (1.977). *Manual de Psiquiatría Infantil*. España: S.A. Masson, 4^{ta} edición. Recuperado de: https://espaciopsicopatologico.files.wordpress.com/2017/02/manual_de_psiquiatria_infantil_ajuriaguerra.pdf
- Alba, C. P. y Zubillaga, A. (2012) De la accesibilidad de las tecnologías a la educación accesible: Aportaciones del Diseño Universal para el aprendizaje. *Actas de las VIII Jornadas Científicas Internacionales de Investigación sobre Discapacidad* Salamanca: INICO, Salamanca. Recuperado de <https://diversidad.murciaeduca.es/publicaciones/dea2012/docs/calba.pdf>
- Alonso, A. y Díez, E., (2008), *Universidad y discapacidad: indicadores de buenas prácticas y estándares de actuación para programas y servicios*. Revista española sobre discapacidad intelectual, vol. 39 (2) n°226: 82-88.
- Alonso Arana, D. (2017). El desarrollo de las habilidades sociales de las personas con diversidad funcional a través del proceso creativo. *Arteterapia. Papeles De Arteterapia Y educación artística Para La inclusión Social*, 12, 159-177. <https://doi.org/10.5209/ARTE.57568>
- Andrade Vázquez, S. (2013) *Propuesta de un sistema de información de mercado para las Pymes del municipio de Puebla*. (Tesis profesional) Licenciatura en Mercadotecnia. Departamento de Mercadotecnia. Escuela de Negocios y Economía, Universidad de las Américas Puebla, México. Recuperado de: http://catarina.udlap.mx/u_dl_a/tales/documentos/lmk/andrade_v_s/
- Arancibia V, Herrera P., Strasser S., (1999). *Manual de Psicología Educacional*. Santiago, Chile: Universidad Católica de Chile. Sexta edición (2008) Recuperado de: <https://bibliotecafrancisco.files.wordpress.com/2016/06/manual-de-psicolog3ada-educacional-arancibia-v-herrera-p-strasser-k.pdf>

- Arellano Ordinola (2012). *Efectos de un Programa de Intervención Psicoeducativa para la Optimización de las Habilidades Sociales de Alumnos de Primer Grado de Educación Secundaria del Centro Educativo Diocesano El Buen Pastor* (tesis de maestría). Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima, Perú.
- Arrigoni F. y Solans A. (2017). Programa de promoción de habilidades sociales (PHAS) para niños con discapacidad intelectual. Proyecto de extensión universitaria de la facultad de psicología, Universidad del Aconcagua, provincia de Mendoza, Argentina. Recuperado de: <https://www.uda.edu.ar/images/editorial/archivos/experiencias/EXPERIENCIAS-DE-EXTENSION-UNIVERSITARIA-DE-LA-FACULTAD-DE-PSICOLOGA-DIGITAL.pdf>
- Bandura A. (1977). *Autoeficacia: hacia una teoría unificadora del cambio de comportamiento*. Revisión psicológica, vol. 84, núm. 2.191-215
- Barale A. (2009). Estudio sobre la influencia de un programa de actividades laborales en la socialización de jóvenes diagnosticados con retraso mental. *Diálogos Pedagógico*. Recuperado de <http://revistas.bibdigital.uccor.edu.ar/index.php/dialogos/article/viewFile/529/pdf>
- Bariffi, F. J. (2014). *El Régimen Jurídico Internacional de la Capacidad jurídica de las Personas con Discapacidad y su relación actual con los ordenamientos jurídicos internos*. Tesis doctoral. Universidad Carlos III. Madrid. Recuperado de: https://e-archivo.uc3m.es/bitstream/handle/10016/18991/Francisco_%20Bariffi_tesis.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Bisquerra, R. (2017) *10 ideas clave: educación emocional*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: Editorial GRAÓ.

- Caballo, V. E. (1983) *Asertividad: definiciones y dimensiones*. Estudios de psicología N° 13. Universidad Autónoma de Madrid: Siglo XXI
- Caballo, V. E. (2007). Manual de evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales. Madrid: Siglo XXI.
- Cabezas y Flórez. (2015) *Educación postsecundaria en entorno universitario para alumnos con discapacidad intelectual: Experiencias y resultados*. España: Fundación Iberoamericana Down21. Recuperado de <http://www.down21materialdidactico.org/libroDown21-Prodis/libro-down21-prodis.pdf>
- Campbell, D. T. y Stanley, J. C. (1995). *Diseños experimentales y cuasiexperimentales en la investigación social*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu editores. Recuperado en: <https://knowledgesociety.usal.es/sites/default/files/campbell-stanley-disec3b1os-experimentales-y-cuasiexperimentales-en-la-investigac3b3n-social.pdf>
- Capello, M. F. (2016). *El Acceso a la Justicia de las Personas con Discapacidad en el Régimen Jurídico Argentino* (Tesis Final de Grado). Universidad Siglo XXI, Buenos Aires. Recuperado de: <https://repositorio.uesiglo21.edu.ar/bitstream/handle/ues21/13821/CAPPELLO%20FLORENCIA.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Cascos Verdes (2019). *Reporte anual 2019*. Recuperado de: https://www.cascosverdes.org/wp-content/uploads/2020/02/Cascos_Verdes_Reporte_Anual_2019.pdf
- Centro de Escritura Javeriano. (2018). *Normas APA, sexta edición*. Cali, Colombia: Pontificia Universidad Javeriana. Recuperado de: <https://www.javerianacali.edu.co/centro-escritura/recursos/manual-de-normas-apa>

- Cobeñas, P. (2014). Buenas prácticas inclusivas en la educación de personas con discapacidad en la provincia de Buenos Aires y desafíos pendientes. Buenos Aires: Asociación por los Derechos Civiles
- Collado González, C., García Iglesias, M. T., y Fernández Sabín, C. (2019). Inteligencia emocional en personas reclusas con discapacidad intelectual. *Siglo Cero*. Doi: <http://dx.doi.org/10.14201/scero2019501725>
- Convención por los Derechos de las Personas con Discapacidad y su Protocolo Facultativo aprobados el 13 de diciembre de 2006. Naciones Unidas. Recuperado de: <https://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>
- Conte E., Marco S., Rodríguez J. y Coronas E. (2010). Programa de Habilidades Sociales, autonomía personal y autorregulación. Aplicación en alumnos con síndrome De Down. Llevado a cabo en el II Congreso Iberoamericano sobre el síndrome de down: La fuerza de la visión compartida, organizado por la Federación española de Síndrome de Down, en Granada. Recuperado de http://www.sindromedown.net/wp-content/uploads/2014/09/92L_congreso.pdf
- Federación de Psicólogos de la República Argentina. (1999). *Código de ética*. Buenos Aires, Argentina: Autor.
- Fierro, A. (1984). Modelos psicológicos de análisis del retraso mental. *Papeles del Colegio de Psicólogos*. Recuperado de <http://www.papelesdelpsicologo.es/modelospsicologicos?pii=155>
- García Ramos, M. (2011). *Habilidades sociales en niños y niñas con discapacidad intelectual*. Recuperado de: <http://www.edu.innova.es/monografia2011/ene2011/habilidades.pdf>.
- Gardner, H. (1987). La teoría de las inteligencias múltiples. México: Fondo de Cultura. Recuperado de: https://utecno.files.wordpress.com/2014/07/howard_gardner_-_estructuras_de_la_mente.pdf

- Goleman, D. (1996). *Emotional Intelligence*. Barcelona, España: Editorial Kairós.
Recuperado de <https://books.google.com.ar/books?hl=es&lr=&id=x8cTlu1rmA4C&oi=fnd&pg=PA9&dq=inteligencia+emocional+gardner&ots=5e4U3QAxsG&sig=q4wqwFL0zJwP5yLpbXSvebGgOxE#v=onepage&q=inteligencia%20emocional%20gardner&f=>
- Goleman, D. (1998). *What Makes a Leader*. (Capítulo 13) En Lyman W. Porter, Harold L. Angle & Robert W. Allen, *Organizational influence processes* (p.229-230). Armok, New York, M. E. Sharpe, Inc.
- González Alonso J. y Pazmiño Santacruz M. (2015) Cálculo e interpretación del Alfa de Cronbach para el caso de validación de la consistencia interna de un cuestionario, con dos posibles escalas tipo Likert. *Revista Publicando*.
Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/272682754_Calculo_e_interpretacion_del_Alfa_de_Cronbach_para_el_caso_de_validacion_de_la_consistencia_interna_de_un_cuestionario_con_dos_posibles_escalas_tipo_Likert
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, P. (1998) *Metodología de la investigación*. México. McGraw-Hill.
- Hormigo (2006) *“Retraso mental en niños y adolescentes”*. Aspectos biológicos, subjetivos, cognitivos y educativos. Buenos aires. Novedades educativas.
Recuperado de: [https://books.google.com.ar/books?id=jgSwoJ6fnvsC&pg=PA57&lpg=PA57&dq=Hormigo+Ana+Karina+et+al.+\(2006\)&source=bl&ots=JRbPt58kkX&sig=ACfU3U3iisPAL0vi00q9fMcgQgZ1eRXrSg&hl=es-419&sa=X&ved=2ahUKEwjQrZj2j77mAhU9I7kGHTVzB88Q6AEwA3oECAoQAQ#v=onepage&q&f=false](https://books.google.com.ar/books?id=jgSwoJ6fnvsC&pg=PA57&lpg=PA57&dq=Hormigo+Ana+Karina+et+al.+(2006)&source=bl&ots=JRbPt58kkX&sig=ACfU3U3iisPAL0vi00q9fMcgQgZ1eRXrSg&hl=es-419&sa=X&ved=2ahUKEwjQrZj2j77mAhU9I7kGHTVzB88Q6AEwA3oECAoQAQ#v=onepage&q&f=false)
- Ibarrola López, B. (Noviembre de 2003). Dirigir y educar con Inteligencia Emocional. En Jorge Oroz (Presidencia), *La Gestión de los Centros Educativos*, llevado a cabo en el VII Congreso de Educación y Gestión, Madrid, España. Recuperado

de:

https://extension.uned.es/archivos_publicos/webex_actividades/4980/iegfernandez4.pdf

Inhelder y Piaget (1997). *Psicología del niño*. Madrid: Ediciones Morata, S. L. Décimo cuarta edición. Recuperado de: <http://www.pensamientopenal.com.ar/system/files/2014/12/doctrina38882.pdf>

Izuzquiza, Arribas, Almería y Ruiz (2003). Programa para la enseñanza de las habilidades sociales en el hogar. Manual para familias de niños entre 5 y 10 años. Madrid: Fundación Prodis. Recuperado de https://www.sindromedown.net/wp-content/uploads/2014/09/32L_hsocialesfamilias1.pdf

Jimenez Alfonso, L. (2013). *DSM-5: Novedades y Criterios Diagnósticos*. Madrid: Edita CEDE. Recuperado de <http://www.codajic.org/sites/www.codajic.org/files/DSM%205%20%20Novedades%20y%20Criterios%20Diagnósticos.pdf>

Martin E. P. Seligman & Mihaly Csikszentmihalyi (2000). *Positive Psychology, An Introduction*. *Journal of the American Psychological Association*, On Volume 55 Number 1. Recupérate https://www.researchgate.net/publication/232536135_Positive_psychology_An_introduction_Reply

Matesanz, A. (1997). *Evaluación estructurada de la personalidad*. Madrid: Pirámide.

Medina Gómez (2010). *Evaluación de la conducta adaptativa de las personas con discapacidad intelectual. Valoración y usos de la Escala ABS-RC: 2*. Tesis Doctoral. Universidad de Burgos, España. Recuperado de: <https://studylib.es/doc/7771774/repositorio-institucional-de-la-universidad-de-burgos>

- Méndez J., Boluarte A., Martell R. (2006). Programa de entrenamiento en habilidades sociales para jóvenes con retraso mental leve y moderado. *Mosaico Cient.* Recuperado de: http://www.inr.gob.pe/transparencia/docencia2015/publicaciones_copia.html
- Molina, S. (1999). *Deficiencia mental*. Madrid: Ediciones ALJIBE. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/autor?codigo=114907>
- Monjas Casares, M. I. (1993). Programa de enseñanza de habilidades de interacción social para niños y niñas en edad escolar. *Valladolid: Casares*.
- Monjas Casares, M. I. y González Moreno, B. (2000) *Las habilidades sociales en el currículo*. Madrid: Centro de Investigación y Documentación Educativa
- Organización Panamericana de la Salud y Consejo de Organizaciones Internacionales de las Ciencias Médica. *Pautas éticas internacionales para la investigación relacionada con la salud con seres humanos*, Cuarta Edición. Ginebra: Consejo de Organizaciones Internacionales de las Ciencias Médicas (CIOMS); 2016.
- Palacios, A. (2008), El modelo social de discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, Cinca, Madrid. Recuperado de <https://www.cermi.es/sites/default/files/docs/colecciones/Elmodelosocialdediscapacidad.pdf>
- Paredes, Gomez D. (2008). *Estética ambiental y bienestar emocional. Explorando dos ámbitos positivos de la vida de las personas adultas con discapacidad intelectual*. Tesis doctoral de la Lic. En Psicología. Universidad de Extremadura Badajoz- Cáceres.
- Pérez, I. (2000). *Habilidades sociales: educar hacia la autorregulación. Conceptualización, evaluación e intervención*. Barcelona. Ice-Horsori <http://bibliotecadigital.uca.edu.ar/repositorio/tesis/sindrome-asperger-habilidades-sociales-abordaje.pdf>

- Pérez Sánchez, A. M. (2013). TDI. Trastornos del Desarrollo Intelectual. Recuperado de <https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/33196/1/TDI.%20Trastornos%20del%20Desarrollo%20Intelectual%20%28apuntes%29.pdf>
- Pérez Sánchez L. y Cabezas Gómez D. (2007). Programa de entrenamiento en solución de problemas prácticos aplicado a personas con discapacidad intelectual. *Psicothema* Vol. 19, N° 19, N° 4, pp. 578-584. https://sid.usal.es/idocs/F8/ART11147/programa_de_entrenamiento_solucion_problemas.pdf
- Pestana, L. (2005). Integración de personas con discapacidad en la educación superior en Venezuela. *Colección educación superior en Venezuela*, (12), 27-56. Recuperado de http://repositoriocdpd.net:8080/bitstream/handle/123456789/267/Inf_PestanaCorreiaL_IntegracionEducacionSuperior_2005.pdf?sequence=1
- Rose, D. (2000) Walking the Walk: Universal Design on the Web. Center for Applied Special Technology. Volume: 15: 3, page(s): 45-49
- Ruiz, E. (2017, Marzo). Emociona Down: Programa de Educación Emocional. *Down España*. Recuperado de: <http://www.sindromedown.net/wp-content/uploads/2018/01/Programa-Emociones.-Guía-del-mediador.pdf>
- Russo, Bakker, Rubiales y Lacunza (2019). *Intervenciones en habilidades de solución de problemas interpersonales: resultados preliminares en niños con diagnóstico de tdah* (tesis doctoral). Facultad de psicología, Universidad Nacional de Mar del Plata. Recuperado de http://www.mdp.edu.ar/psicologia/psico/images/inves2015/2016/anuario_becarios2015.pdf, 1297-1307
- Sánchez Ávila, M. C. (2018). *Educando emocionalmente en la diversidad: Propuesta práctica basada en el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA)*. Trabajo fin de Máster). Universidad de Cádiz: Andalucía, España

Siboldi, J. E., (2011). *Síndrome de Asperger y habilidades sociales: un abordaje grupal*. Tesis de Licenciatura en Psicopedagogía, Universidad Católica Argentina, Facultad de Humanidades “Teresa de Ávila”. Paraná.

Sierra Bravo (1983). *Técnicas de investigación social* (3ª ed.), Madrid: Paraninfo. (y 13ª Edición de 1.999) Recuperado de: https://issuu.com/shikomaru/docs/modalidades_de_investigaci_n_documento_de_c_tedra

Vygotsky, L.S. (1989). *El Desarrollo de los Procesos Psicológicos Superiores*. Barcelona: Crítica. (Publicado originalmente en 1931).

7. ANEXOS

ANEXO N° 1: Modificaciones realizadas al CHIS por Arellano Ordinola (2012)

En este apartado se recuperan las modificaciones realizadas al CHIS por la investigadora Arellano Ordinola (2012).

En las instrucciones del cuestionario para facilitar la comprensión de quienes lo completan, se realizó la siguiente modificación:

Tabla 22- *Modificación de consigna para la administración del cuestionario.*

ANTES	DESPUES
“Por favor, lee cuidadosamente cada enunciado y rodea con un circulo el número que mejor describa el funcionamiento interpersonal del niño, niña o adolescente, teniendo en cuenta las siguientes calificaciones”	“A continuación se describen algunas conductas habituales en situaciones que ocurren diariamente. Lea cuidadosamente cada enunciado y marque con una X la respuesta que más se aproxime a la forma habitual de actuar que tiene la persona en cuestión”.

Fuente: Tomada de “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” por Arellano Ordinola, 2012.

Para facilitar la comprensión de las calificaciones utilizadas en el cuestionario:

Tabla 23-*Modificación de la redacción en cuanto a la calificación.*

ANTES	DESPUÉS
Significa que el sujeto no hace la conducta NUNCA	Nunca hace la conducta
Significa que el sujeto no hace la conducta CASI NUNCA	Casi nunca hace la conducta
Significa que el sujeto hace la conducta BASTANTES VECES	Algunas veces hace la conducta
Significa que el sujeto hace la conducta CASI SIEMPRE	Casi siempre hace la conducta
Significa que el sujeto hace la conducta SIEMPRE.	Siempre hace la conducta

Fuente: Tomada de “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” por Arellano Ordinola, 2012.

Dentro de las calificaciones, se eliminaron los números para evitar influenciar a la persona y que esta se guíe por los mismos:

ANTES:

Tabla 24- *Tabla representativa del valor numérico de la frecuencia.*

ITEMS	NUNCA	CASI NUNCA	BASTANTE VECES	CASI SIEMPRE	SIEMPRE
3- Expresa y defiende adecuadamente sus opiniones	1	2	3	4	5

Fuente: Tomada de “*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*” por Arellano Ordinola, 2012.

DESPUES:

Tabla 25- *Eliminación del valor numérico de las frecuencias*

ITEMS	NUNCA	CASI NUNCA	BASTANTE VECES	CASI SIEMPRE	SIEMPRE
3- Expresa y defiende adecuadamente sus opiniones					

Fuente: Tomada de “*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*” por Arellano Ordinola, 2012.

ANEXO N° 2: Nota de autorización

Al director Ejecutivo de la ONG CASCOS VERDES

Lucas Puente

S _____ D:

Quien suscribe Fernández Valeria Irene DNE 37.961.105, tengo el agrado de dirigirme a Ud. como estudiante de la carrera de Lic. En Psicología de la Universidad Católica de Salta, a fin de solicitar su autorización para realizar mi trabajo de integración final en la ONG Cascos Verdes con los alumnos de 1° año y con los alumnos del 3° año del Programa de Educación Ambiental, en la provincia de Salta.

Este trabajo de integración final tiene como objetivo conocer el nivel de desarrollo de las habilidades sociales alcanzado por los alumnos que cursan el 3° año de dicho programa, en la provincia de Salta.

Cabe aclarar que se confeccionó un consentimiento informado para los representantes legales autorizados de cada uno de los estudiantes, para que tomen conocimiento de dicha investigación, además de un asentimiento para los participantes, el mismo se encuentra adaptado a un lenguaje comprensible. De esta manera, serán ellos quienes decidirán participar de manera voluntaria o no en este proceso, pudiendo abandonarlo en el momento en que ellos lo decidan.

La información que se obtenga en el curso de esta investigación es estrictamente confidencial y no será usada para ningún otro propósito fuera de los de este estudio.

Con respecto al procedimiento de recolección de información se llevará a cabo en el año 2020 durante las clases virtuales, allí se realizará un registro de observación sistemática y transversal de cada uno de los alumnos que se encuentren en la muestra, el cual será administrado por la investigadora. Además de este instrumento, se solicitará la participación de los representantes legales de los alumnos, quienes deberán completar un cuestionario destinado a medir las habilidades sociales de la persona que cursa el programa.

He decidido realizar mi trabajo de integración final en esta ONG, ya que he tenido la posibilidad de trabajar en tal programa desde 2016, como voluntaria, por lo tanto tener esta experiencia despertó en mí, el interés por trabajar con personas con discapacidad intelectual en el área educacional.

Considero que esta investigación podría ser beneficiosa también para ustedes ya que confirmaría el valor del Programa de Educación Ambiental en su inclusión social y educacional, como así también para la contribución de nuevas intervenciones que apunten al trabajo de las habilidades sociales en personas con discapacidad intelectual.

Desde ya agradezco su atención y espero contar con la autorización y su apoyo.
A la espera de su pronta y favorable respuesta, me despido cordialmente.


PUENTE LUCAS GASTÓN
DNI: 33857907
CEL: 154.087-8731
DIRECTOR EJECUTIVO
ASOCIACIÓN CIVIL CASCA VERDES.

Fernández, Valeria Irene
DNI: 37.961.105
Cel: 387-5394040

ANEXO N° 3: Consentimiento Informado

El propósito de este consentimiento es proveer al representante legalmente autorizado del alumno que actualmente cursa el Programa de Educación Ambiental, una clara explicación sobre la naturaleza de la investigación que deseo realizar, así como el rol de quien está leyendo como participante.

La presente investigación es conducida por Fernández Valeria, tesista en la Licenciatura de Psicología, en la Universidad Católica de Salta.

La meta de este estudio es conocer el nivel de desarrollo de las habilidades sociales alcanzado por los alumnos que cursan el 3^{er} año de dicho programa, en la provincia de Salta.

Si usted está de acuerdo con la participación de tal persona, se le proveerá a usted, un cuestionario que deberá completar, que permitirá conocer e identificar cuál es el nivel de habilidades sociales de la persona en cuestión.

La participación en este estudio es estrictamente voluntaria. La información que se recoja será confidencial y no se usará para ningún otro propósito fuera de los de esta investigación. En consonancia con el principio de confidencialidad, la identidad de esta persona, será resguardada, para ello se utilizará una codificación.

Si tiene alguna duda sobre este proyecto, puede hacer preguntas en cualquier momento. Igualmente, la persona que participe puede retirarse del proyecto en cualquier momento sin que eso lo perjudique en ninguna forma.

Desde ya le agradezco su atención.

Acepto participar voluntariamente en esta investigación, conducida por Fernández Valeria Irene. He sido informado(a) de que la meta de este estudio es conocer el nivel de desarrollo de las habilidades sociales alcanzado por los alumnos que cursan el 3^{er} año de dicho programa, en la provincia de Salta.

Me han indicado también que quien firma esta notificación tendrá que responder a preguntas en un cuestionario.

Reconozco que la información que se provea en el curso de esta investigación es estrictamente confidencial y no será usada para ningún otro propósito fuera de los de este estudio sin mi consentimiento.

He sido informado de que puedo hacer preguntas sobre el estudio en cualquier momento y que puedo retirarme del mismo cuando así lo decida, sin que esto acarree

perjuicio alguno para su persona. De tener preguntas sobre su participación en este estudio, puedo contactar a Fernández Valeria al teléfono 0387-5394040

Entiendo que una copia de esta ficha de consentimiento me será entregada, y que puedo pedir información sobre los resultados de este estudio cuando éste haya concluido. Para esto, puedo contactar a Fernández Valeria, al teléfono anteriormente mencionado.

FIRMA DEL
REPRESENTANTE

NOMBRE DEL
REPRESENTANTE LEGAL

ANEXO N° 4: Asentimiento Informado para el alumno

Hola, mi nombre es Valeria Fernández y soy estudiante de la Licenciatura en Psicología, en la Universidad Católica de Salta. Actualmente estoy preparando mi tesis y para poder hacerla necesito hacer una investigación.

La misma tiene como objetivo, conocer el nivel de las habilidades sociales en los estudiantes que serán futuros Educadores Ambientales y para ello quiero pedirte que me ayudes.

Tu colaboración será muy importante para mí, porque me ayudará a conocer si el Programa de Educación Ambiental de Cascos Verdes que se dicta dentro de la Universidad Católica de Salta, te ayuda a relacionarte adecuadamente con tus compañeros, a expresar y defender tus ideas, a controlar tus emociones y a buscar soluciones a problemas que surjan en la universidad y en otras situaciones.

Esta información será confidencial. Esto quiere decir que nadie sabrá que tú participaste de este estudio.

Tu participación en el estudio es voluntaria, es decir, es tu decisión si participas o no en este estudio.

- Si aceptas participar, te pido que por favor escribas abajo: “Sí quiero participar” y escribe tu nombre.
- Si no quieres participar, no escribas nada.

Nombre: _____

Nombre y firma de la persona que obtiene el consentimiento:

Fecha: _____ de _____ de ____.

ANEXO N° 5: Confiabilidad de la Planilla de Observación Estructurada (POE)

La aplicación de la prueba se desarrolla con el objetivo de observar la consistencia interna del instrumento a partir del alfa de Cronbach, el cual permite conocer la confiabilidad y es un método de cálculo que requiere una sola administración.

A partir de los datos obtenidos en las planillas administradas, se obtiene la siguiente puntuación del alfa de Cronbach= 0,920. Siguiendo los criterios de George y Mallery, 2003 (citado en Andrade Vázquez, 2013, p. 31) esta puntuación posiciona a la planilla de observación estructurada (POE) con un 0,920 presentando por lo tanto una confiabilidad aceptable para sus futuras administraciones.

Posteriormente se describe el procedimiento realizado que permite alcanzar al resultado anteriormente expuesto:

ITEMS																																									
Nº	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33	34	35	36	37	38	39	40	Total
1	1	2	3	4	3	1	3	2	4	3	3	4	3	4	2	5	3	3	2	5	2	1	2	3	1	2	4	1	2	3	1	4	1	5	3	4	2	1	2	3	107
2	2	2	3	2	1	4	2	1	2	3	2	2	2	2	2	1	2	4	2	3	2	3	2	2	3	2	3	2	4	5	4	1	3	1	2	1	1	3	3	3	94
3	4	1	3	4	2	1	1	4	1	3	2	1	4	1	2	2	3	2	1	2	1	3	1	3	2	1	3	2	3	2	2	3	2	2	3	3	2	1	2	3	88
4	4	3	2	1	3	5	2	2	2	2	3	2	4	2	3	1	3	2	2	2	3	2	2	3	2	2	3	2	1	2	4	3	3	3	2	2	4	3	4	4	104
5	3	4	3	2	1	1	3	3	3	3	2	3	3	3	4	3	1	3	3	3	1	2	3	4	2	4	1	3	4	3	4	1	2	3	1	4	4	3	3	2	108
6	1	3	4	1	5	3	1	1	1	3	1	1	3	1	2	2	3	1	3	1	3	3	3	2	1	2	3	1	3	2	2	4	5	4	5	2	1	4	3	4	98
7	4	4	5	2	2	2	5	3	5	3	4	5	2	5	2	5	1	2	5	2	5	3	4	5	3	2	1	5	1	4	3	1	2	2	3	1	3	2	1	1	120
8	3	3	1	2	4	1	4	2	4	1	2	4	4	2	4	4	2	4	4	1	4	1	2	3	4	1	4	2	2	3	5	1	3	1	2	2	4	1	2	5	108
9	2	1	3	4	1	5	3	4	3	5	1	3	3	1	2	2	2	5	4	3	2	4	3	4	1	3	2	2	4	1	3	2	2	2	2	4	5	3	4	1	111
10	2	2	1	3	5	1	1	3	2	4	2	2	4	3	1	3	2	4	4	2	1	2	4	3	3	4	3	4	3	2	5	1	4	2	4	1	2	3	2	4	108
11	3	1	3	4	1	3	5	4	4	3	1	5	3	4	3	4	1	5	3	3	1	3	3	3	2	1	2	3	4	5	4	4	2	1	2	3	3	2	3	1	115
12	1	4	3	4	2	3	5	3	3	5	2	1	5	2	5	1	2	3	2	5	4	3	4	5	5	3	2	3	4	4	3	2	2	3	2	1	1	1	2	2	117
13	1	2	3	3	3	4	1	2	4	1	3	1	2	3	1	1	3	1	2	1	4	1	2	2	4	1	3	4	2	1	3	3	4	2	3	4	3	1	2	4	95
14	2	3	1	3	5	4	3	1	3	5	3	2	3	3	2	3	4	3	4	5	3	2	3	1	1	3	1	1	3	2	2	1	4	1	2	3	4	4	4	5	112
15	3	4	3	4	2	2	1	3	4	4	1	4	1	3	1	2	1	2	1	3	1	3	1	3	1	5	1	3	3	3	1	2	3	4	2	5	2	3	5	3	103
16	4	4	1	5	5	3	2	1	2	1	2	2	2	3	2	2	1	3	2	4	2	5	2	3	2	1	2	3	4	5	4	1	2	5	3	1	2	2	2	2	104
17	2	4	2	5	4	4	1	1	1	4	1	2	5	1	3	1	2	3	1	2	1	1	3	3	1	1	1	1	3	2	5	4	3	4	2	3	4	1	3	2	97
18	4	3	3	2	5	4	3	4	2	3	2	2	2	2	1	2	2	2	2	2	4	2	3	2	3	2	3	2	1	3	3	2	1	3	2	4	3	2	2	1	100
19	1	2	1	1	1	1	2	2	4	3	2	2	1	2	2	4	2	2	4	3	4	4	2	1	4	5	2	5	2	5	3	5	4	2	3	2	3	4	2	1	105
20	5	1	1	4	3	2	3	1	3	3	4	3	3	4	3	2	3	1	3	4	1	3	4	3	3	3	3	1	2	2	3	1	5	1	5	2	1	2	4	3	108
Varianzas	1,621	1,292	1,313	1,684	2,411	2,011	1,945	1,292	1,397	1,463	0,871	1,629	1,313	1,313	1,187	1,737	0,766	1,461	1,379	1,642	1,839	1,208	0,871	1,147	1,516	1,726	0,976	1,632	2	1,734	1,4316	1,8	1,39737	1,7342	1,08158	1,621	1,4842	1,168	1,039	1,8	65,67

$$\alpha = \frac{K}{K-1} \left[1 - \frac{\sum V_i}{V_t} \right]$$

Dónde:

α = Alfa de Cronbach

K = Número de Items

V_i = Varianza de cada Item

V_t = Varianza del total

Imagen 1- Fórmula Alfa de Cronbach.

Fuente de elaboración: Cronbach 1951, citado en Gonzáles Alonso y Pazmiño Santacruz, 2015.

$$K = 40$$

$$V_i = 58,150$$

$$V_t = 78,362$$

$$\text{Alfa de Cronbach} = \frac{40}{40 - 1} \times \left(1 - \frac{58,150}{78,362} \right)$$

Imagen 2- Cálculo Alfa de Cronbach. Fuente: elaboración propia.

$$\text{Alfa} = 0,920$$

ANEXO N° 6: Planillas de Observación Estructurada (POE), administradas por la investigadora a ambos grupos.

PLANILLA DE OBSERVACIÓN ESTRUCTURADA

NOMBRE DEL ALUMNO: Participante N° 1

CURSA: 3º APO.

QUIEN OBSERVA: Valeria.

	CONDUCTAS ESPECÍFICAS	FRECUENCIA DE OBSERVACIÓN				
		1	2	3	4	5
Habilidades Básicas de Interacción Social	1. Saluda				X	
	2. Ríe con otras personas			X		
	3. Responde el saludo de otras personas			X		
	4. Pide favores			X		
	5. Sonríe a los demás			X		
	6. Responde amablemente			X		
	7. Se presenta a sí mismo cuando es necesario					X
	8. Hace favores cuando se lo solicitan			X		
	9. Presenta a otras personas cuando no se conocen entre sí.		X			
	10. Dice: por favor, gracias, se disculpa, etc.					X
	11. Acepta cuando otras personas quieren terminar la conversación.					X
	12. Dialoga, escucha y responde lo que se le pregunta.				X	

Habilidades Conversacionales	13. Termina la conversación de modo adecuado.			X		
	14. Acepta amigablemente cuando otros quieren entrar a la conversación.				X	
	15. Acepta que otros quieran iniciar una conversación con él/ella.					X
	16. Se une a la conversación con otros.					X
	17. Participa activamente en la conversación.					X
	18. Inicia él/ella las conversaciones.				X	
	19. Participa de conversaciones, respetando las normas establecidas.			X		
	20. Interviene cuando es necesario.				X	
	21. Se dice así mismo/a cosas positivas.			X		
	22. Defiende sus derechos					X
	23. Expresa sus opiniones adecuadamente.				X	
	24. Responde con agrado a las emociones y sentimientos agradables y positivos de los demás.			X		
	25. Responde con respeto a las emociones y sentimientos desagradables y negativos de los demás.				X	
	26. Expresa sus emociones y sentimientos agradables y positivos			X		

Habilidades relacionadas con las Emociones y Sentimientos	27. Expresa sus emociones y sentimientos desagradables y negativos.				X	
	28. Respeta la expresión de los derechos de las demás personas.				X	
	29. Expresa su desacuerdo con otras personas cuando es oportuno.					X
	30. Expresa cosas positivas de sí mismo/a ante otras personas.				X	
Habilidades de Solución de Problemas Interpersonales	31. Luego de poner en práctica la solución elegida, evalúa los resultados.			X		
	32. Elige una solución efectiva y justa			X		
	33. Se pone en el lugar de otros y busca soluciones.			X		
	34. Prepara como pondrá en práctica la solución elegida		X			
	35. Piensa en las consecuencias de su accionar.			X		
	36. Anticipa las consecuencias probables de los actos de los demás.			X		
	37. Ante un problema con los demás, busca las causas que lo motivaron.			X		
	38. Identifica los problemas que surgen en su relación con los demás.		X			
	39. Ante un problema con otros, busca muchas soluciones.			X		
	40. Piensa en las consecuencias que pueden traer el actuar de los demás.			X		

PLANILLA DE OBSERVACIÓN ESTRUCTURADA

NOMBRE DEL ALUMNO: *Participante N° 2*CURSA: *3º Año*QUIEN OBSERVA: *Valeria.*

	CONDUCTAS ESPECÍFICAS	FRECUENCIA DE OBSERVACIÓN				
		1	2	3	4	5
Habilidades Básicas de Interacción Social	1. Saluda					X
	2. Ríe con otras personas				X	
	3. Responde el saludo de otras personas					X
	4. Pide favores				X	
	5. Sonríe a los demás				X	
	6. Responde amablemente			X		
	7. Se presenta a sí mismo cuando es necesario					X
	8. Hace favores cuando se lo solicitan				X	
	9. Presenta a otras personas cuando no se conocen entre sí.			X		
	10. Dice: por favor, gracias, se disculpa, etc.			X		
	11. Acepta cuando otras personas quieren terminar la conversación.					X
	12. Dialoga, escucha y responde lo que se le pregunta.					X

Habilidades Conversacionales	13. Termina la conversación de modo adecuado.				X	
	14. Acepta amigablemente cuando otros quieren entrar a la conversación.			X		
	15. Acepta que otros quieran iniciar una conversación con él/ella.				X	
	16. Se une a la conversación con otros.					X
	17. Participa activamente en la conversación.					X
	18. Inicia él/ella las conversaciones.				X	
	19. Participa de conversaciones, respetando las normas establecidas.			X		
	20. Interviene cuando es necesario.					X
	21. Se dice así mismo/a cosas positivas.			X		
	22. Defiende sus derechos.					X
	23. Expresa sus opiniones adecuadamente.			X		
	24. Responde con agrado a las emociones y sentimientos agradables y positivos de los demás.				X	
	25. Responde con respeto a las emociones y sentimientos desagradables y negativos de los demás.			X		
	26. Expresa sus emociones y sentimientos agradables y positivos.			X		

Habilidades relacionadas con las Emociones y Sentimientos	27. Expresa sus emociones y sentimientos desagradables y negativos.			X		
	28. Respeta la expresión de los derechos de las demás personas.					X
	29. Expresa su desacuerdo con otras personas cuando es oportuno.			X		
	30. Expresa cosas positivas de sí mismo/a ante otras personas.			X		
Habilidades de Solución de Problemas Interpersonales	31. Luego de poner en práctica la solución elegida, evalúa los resultados.				X	
	32. Elige una solución efectiva y justa				X	
	33. Se pone en el lugar de otros y busca soluciones.					X
	34. Prepara como pondrá en práctica la solución elegida			X		
	35. Piensa en las consecuencias de su accionar.	X				
	36. Anticipa las consecuencias probables de los actos de los demás.	X				
	37. Ante un problema con los demás, busca las causas que lo motivaron.			X		
	38. Identifica los problemas que surgen en su relación con los demás.	X				
	39. Ante un problema con otros, busca muchas soluciones.	X				
	40. Piensa en las consecuencias que pueden traer el actuar de los demás.	X				

PLANILLA DE OBSERVACIÓN ESTRUCTURADA

NOMBRE DEL ALUMNO: Participante 3

CURSA: 3º Año

QUIEN OBSERVA: Valeria.

	CONDUCTAS ESPECÍFICAS	FRECUENCIA DE OBSERVACIÓN				
		1	2	3	4	5
Habilidades Básicas de Interacción Social	1. Saluda			X		
	2. Ríe con otras personas					X
	3. Responde el saludo de otras personas				X	
	4. Pide favores				X	
	5. Sonríe a los demás					X
	6. Responde amablemente			X		
	7. Se presenta a sí mismo cuando es necesario			X		
	8. Hace favores cuando se lo solicitan				X	
	9. Presenta a otras personas cuando no se conocen entre sí.				X	
	10. Dice: por favor, gracias, se disculpa, etc.			X		
	11. Acepta cuando otras personas quieren terminar la conversación.					X
	12. Dialoga, escucha y responde lo que se le pregunta.			X		

Habilidades Conversacionales	13. Termina la conversación de modo adecuado.			X		
	14. Acepta amigablemente cuando otros quieren entrar a la conversación.				X	
	15. Acepta que otros quieran iniciar una conversación con él/ella.				X	
	16. Se une a la conversación con otros.			X		
	17. Participa activamente en la conversación.				X	
	18. Inicia él/ella las conversaciones.			X		
	19. Participa de conversaciones, respetando las normas establecidas.					X
	20. Interviene cuando es necesario.			X		
	21. Se dice así mismo/a cosas positivas.			X		
	22. Defiende sus derechos.			X		
	23. Expresa sus opiniones adecuadamente.				X	
	24. Responde con agrado a las emociones y sentimientos agradables y positivos de los demás.					X
	25. Responde con respeto a las emociones y sentimientos desagradables y negativos de los demás.			X		
	26. Expresa sus emociones y sentimientos agradables y positivos.				X	

Habilidades relacionadas con las Emociones y Sentimientos	27. Expresa sus emociones y sentimientos desagradables y negativos.			X		
	28. Respeta la expresión de los derechos de las demás personas.					X
	29. Expresa su desacuerdo con otras personas cuando es oportuno.				X	
	30. Expresa cosas positivas de sí mismo/a ante otras personas.			X		
Habilidades de Solución de Problemas Interpersonales	31. Luego de poner en práctica la solución elegida, evalúa los resultados.			X		
	32. Elije una solución efectiva y justa			X		
	33. Se pone en el lugar de otros y busca soluciones.			X		
	34. Prepara como pondrá en práctica la solución elegida		X			
	35. Piensa en las consecuencias de su accionar.		X			
	36. Anticipa las consecuencias probables de los actos de los demás.	X				
	37. Ante un problema con los demás, busca las causas que lo motivaron.	X				
	38. Identifica los problemas que surgen en su relación con los demás.		X			
	39. Ante un problema con otros, busca muchas soluciones.		X			
	40. Piensa en las consecuencias que pueden traer el actuar de los demás.		X			

PLANILLA DE OBSERVACIÓN ESTRUCTURADA

NOMBRE DEL ALUMNO: Participante nº 4

CURSA: 3º Año

QUIEN OBSERVA: Valeria.

	CONDUCTAS ESPECÍFICAS	FRECUENCIA DE OBSERVACIÓN				
		1	2	3	4	5
Habilidades Básicas de Interacción Social	1. Saluda					X
	2. Ríe con otras personas				X	
	3. Responde el saludo de otras personas					X
	4. Pide favores					X
	5. Sonríe a los demás				X	
	6. Responde amablemente					X
	7. Se presenta a sí mismo cuando es necesario					X
	8. Hace favores cuando se lo solicitan					X
	9. Presenta a otras personas cuando no se conocen entre sí.				X	
	10. Dice: por favor, gracias, se disculpa, etc.				X	
	11. Acepta cuando otras personas quieren terminar la conversación.					X
	12. Dialoga, escucha y responde lo que se le pregunta.					X

Habilidades Conversacionales	13. Termina la conversación de modo adecuado.					X
	14. Acepta amigablemente cuando otros quieren entrar a la conversación.				X	
	15. Acepta que otros quieran iniciar una conversación con él/ella.					X
	16. Se une a la conversación con otros.					X
	17. Participa activamente en la conversación.					X
	18. Inicia él/ella las conversaciones.				X	
	19. Participa de conversaciones, respetando las normas establecidas.					X
	20. Interviene cuando es necesario.				X	
	21. Se dice así mismo/a cosas positivas.		X			
	22. Defiende sus derechos				X	
	23. Expresa sus opiniones adecuadamente.					X
	24. Responde con agrado a las emociones y sentimientos agradables y positivos de los demás.				X	
	25. Responde con respeto a las emociones y sentimientos desagradables y negativos de los demás.				X	
	26. Expresa sus emociones y sentimientos agradables y positivos					X

Habilidades relacionadas con las Emociones y Sentimientos	27. Expresa sus emociones y sentimientos desagradables y negativos.				X	
	28. Respeta la expresión de los derechos de las demás personas.					X
	29. Expresa su desacuerdo con otras personas cuando es oportuno.				X	
	30. Expresa cosas positivas de sí mismo/a ante otras personas.		X			
Habilidades de Solución de Problemas Interpersonales	31. Luego de poner en práctica la solución elegida, evalúa los resultados.			X		
	32. Elige una solución efectiva y justa				X	
	33. Se pone en el lugar de otros y busca soluciones.			X		
	34. Prepara como pondrá en práctica la solución elegida			X		
	35. Piensa en las consecuencias de su accionar.			X		
	36. Anticipa las consecuencias probables de los actos de los demás.		X			
	37. Ante un problema con los demás, busca las causas que lo motivaron.		X			
	38. Identifica los problemas que surgen en su relación con los demás.			X		
	39. Ante un problema con otros, busca muchas soluciones.		X			
	40. Piensa en las consecuencias que pueden traer el actuar de los demás.		X			

PLANILLA DE OBSERVACIÓN ESTRUCTURADA

NOMBRE DEL ALUMNO: Participante N°5

CURSA: 3º Año

QUIEN OBSERVA: Valerio.

	CONDUCTAS ESPECÍFICAS	FRECUENCIA DE OBSERVACIÓN				
		1	2	3	4	5
Habilidades Básicas de Interacción Social	1. Saluda					X
	2. Ríe con otras personas			X		
	3. Responde el saludo de otras personas					X
	4. Pide favores					X
	5. Sonríe a los demás			X		
	6. Responde amablemente					X
	7. Se presenta a sí mismo cuando es necesario				X	
	8. Hace favores cuando se lo solicitan					X
	9. Presenta a otras personas cuando no se conocen entre sí.				X	
	10. Dice: por favor, gracias, se disculpa, etc.					X
	11. Acepta cuando otras personas quieren terminar la conversación.					X
	12. Dialoga, escucha y responde lo que se le pregunta.					X

Habilidades Conversacionales	13. Termina la conversación de modo adecuado.					X
	14. Acepta amigablemente cuando otros quieren entrar a la conversación.					X
	15. Acepta que otros quieran iniciar una conversación con él/ella.			X		
	16. Se une a la conversación con otros.			X		
	17. Participa activamente en la conversación.				X	
	18. Inicia él/ella las conversaciones.				X	
	19. Participa de conversaciones, respetando las normas establecidas.					X
	20. Interviene cuando es necesario.				X	
	21. Se dice así mismo/a cosas positivas.		X			
	22. Defiende sus derechos					X
	23. Expresa sus opiniones adecuadamente.					X
	24. Responde con agrado a las emociones y sentimientos agradables y positivos de los demás.			X		
	25. Responde con respeto a las emociones y sentimientos desagradables y negativos de los demás.			X		
	26. Expresa sus emociones y sentimientos agradables y positivos				X	

Habilidades relacionadas con las Emociones y Sentimientos	27. Expresa sus emociones y sentimientos desagradables y negativos.				X	
	28. Respeta la expresión de los derechos de las demás personas.					X
	29. Expresa su desacuerdo con otras personas cuando es oportuno.			X		
	30. Expresa cosas positivas de sí mismo/a ante otras personas.		X			
Habilidades de Solución de Problemas Interpersonales	31. Luego de poner en práctica la solución elegida, evalúa los resultados.		X			
	32. Elige una solución efectiva y justa			X		
	33. Se pone en el lugar de otros y busca soluciones.				X	
	34. Prepara como pondrá en práctica la solución elegida				X	
	35. Piensa en las consecuencias de su accionar.			X		
	36. Anticipa las consecuencias probables de los actos de los demás.		X			
	37. Ante un problema con los demás, busca las causas que lo motivaron.		X			
	38. Identifica los problemas que surgen en su relación con los demás.		X			
	39. Ante un problema con otros, busca muchas soluciones.			X		
	40. Piensa en las consecuencias que pueden traer el actuar de los demás.		X			

PLANILLA DE OBSERVACIÓN ESTRUCTURADA

NOMBRE DEL ALUMNO: Participante N° 6

CURSA: 1.º Año

QUIEN OBSERVA: Valeio.

	CONDUCTAS ESPECÍFICAS	FRECUENCIA DE OBSERVACIÓN				
		1	2	3	4	5
Habilidades Básicas de Interacción Social	1. Saluda		X			
	2. Ríe con otras personas			X		
	3. Responde el saludo de otras personas			X		
	4. Pide favores		X			
	5. Sonríe a los demás					X
	6. Responde amablemente				X	
	7. Se presenta a sí mismo cuando es necesario		X			
	8. Hace favores cuando se lo solicitan			X		
	9. Presenta a otras personas cuando no se conocen entre sí.		X			
	10. Dice: por favor, gracias, se disculpa, etc.			X		
	11. Acepta cuando otras personas quieren terminar la conversación.			X		
	12. Dialoga, escucha y responde lo que se le pregunta.			X		

Habilidades Conversacionales	13. Termina la conversación de modo adecuado.			X		
	14. Acepta amigablemente cuando otros quieren entrar a la conversación.				X	
	15. Acepta que otros quieran iniciar una conversación con él/ella.			X		
	16. Se une a la conversación con otros.	X				
	17. Participa activamente en la conversación.			X		
	18. Inicia él/ella las conversaciones.	X				
	19. Participa de conversaciones, respetando las normas establecidas.			X		
	20. Interviene cuando es necesario.	X				
	21. Se dice así mismo/a cosas positivas.	X				
	22. Defiende sus derechos.	X				
	23. Expresa sus opiniones adecuadamente.			X		
	24. Responde con agrado a las emociones y sentimientos agradables y positivos de los demás.			X		
	25. Responde con respeto a las emociones y sentimientos desagradables y negativos de los demás.			X		
	26. Expresa sus emociones y sentimientos agradables y positivos			X		

Habilidades relacionadas con las Emociones y Sentimientos	27. Expresa sus emociones y sentimientos desagradables y negativos.			X		
	28. Respeta la expresión de los derechos de las demás personas.					X
	29. Expresa su desacuerdo con otras personas cuando es oportuno.		X			
	30. Expresa cosas positivas de sí mismo/a ante otras personas.			X		
Habilidades de Solución de Problemas Interpersonales	31. Luego de poner en práctica la solución elegida, evalúa los resultados.		X			
	32. Elige una solución efectiva y justa			X		
	33. Se pone en el lugar de otros y busca soluciones.		X			
	34. Prepara como pondrá en práctica la solución elegida		X			
	35. Piensa en las consecuencias de su accionar.		X			
	36. Anticipa las consecuencias probables de los actos de los demás.	X				
	37. Ante un problema con los demás, busca las causas que lo motivaron.	X				
	38. Identifica los problemas que surgen en su relación con los demás.		X			
	39. Ante un problema con otros, busca muchas soluciones.		X			
	40. Piensa en las consecuencias que pueden traer el actuar de los demás.		X			

PLANILLA DE OBSERVACIÓN ESTRUCTURADA

NOMBRE DEL ALUMNO: Participante N° 7

CURSA: 2º AÑO

QUIEN OBSERVA: Valerio.

	CONDUCAS ESPECÍFICAS	FRECUENCIA DE OBSERVACIÓN				
		1	2	3	4	5
Habilidades Básicas de Interacción Social	1. Saluda			X		
	2. Ríe con otras personas			X		
	3. Responde el saludo de otras personas			X		
	4. Pide favores		X			
	5. Sonríe a los demás		X			
	6. Responde amablemente			X		
	7. Se presenta a sí mismo cuando es necesario		X			
	8. Hace favores cuando se lo solicitan				X	
	9. Presenta a otras personas cuando no se conocen entre sí.		X			
	10. Dice: por favor, gracias, se disculpa, etc.				X	
	11. Acepta cuando otras personas quieren terminar la conversación.			X		
	12. Dialoga, escucha y responde lo que se le pregunta.		X			

Habilidades Conversacionales	13. Termina la conversación de modo adecuado.			X		
	14. Acepta amigablemente cuando otros quieren entrar a la conversación.				X	
	15. Acepta que otros quieran iniciar una conversación con él/ella.			X		
	16. Se une a la conversación con otros.		X			
	17. Participa activamente en la conversación.		X			
	18. Inicia él/ella las conversaciones.		X			
	19. Participa de conversaciones, respetando las normas establecidas.				X	
	20. Interviene cuando es necesario.		X			
	21. Se dice así mismo/a cosas positivas.		X			
	22. Defiende sus derechos.		X			
	23. Expresa sus opiniones adecuadamente.			X		
	24. Responde con agrado a las emociones y sentimientos agradables y positivos de los demás.			X		
	25. Responde con respeto a las emociones y sentimientos desagradables y negativos de los demás.				X	
	26. Expresa sus emociones y sentimientos agradables y positivos.			X		

Habilidades relacionadas con las Emociones y Sentimientos	27. Expresa sus emociones y sentimientos desagradables y negativos.			X		
	28. Respeta la expresión de los derechos de las demás personas.				X	
	29. Expresa su desacuerdo con otras personas cuando es oportuno.			X		
	30. Expresa cosas positivas de sí mismo/a ante otras personas.		X			
Habilidades de Solución de Problemas Interpersonales	31. Luego de poner en práctica la solución elegida, evalúa los resultados.			X		
	32. Elige una solución efectiva y justa			X		
	33. Se pone en el lugar de otros y busca soluciones.			X		
	34. Prepara como pondrá en práctica la solución elegida		X			
	35. Piensa en las consecuencias de su accionar.		X			
	36. Anticipa las consecuencias probables de los actos de los demás.		X			
	37. Ante un problema con los demás, busca las causas que lo motivaron.		X			
	38. Identifica los problemas que surgen en su relación con los demás.		X			
	39. Ante un problema con otros, busca muchas soluciones.		X			
	40. Piensa en las consecuencias que pueden traer el actuar de los demás.		X			

PLANILLA DE OBSERVACIÓN ESTRUCTURADA

NOMBRE DEL ALUMNO: Participante N° 8

CURSA: 14 Años

QUIEN OBSERVA: Valeria.

	CONDUCTAS ESPECÍFICAS	FRECUENCIA DE OBSERVACIÓN				
		1	2	3	4	5
Habilidades Básicas de Interacción Social	1. Saluda		X			
	2. Ríe con otras personas			X		
	3. Responde el saludo de otras personas				X	
	4. Pide favores		X			
	5. Sonríe a los demás			X		
	6. Responde amablemente			X		
	7. Se presenta a sí mismo cuando es necesario		X			
	8. Hace favores cuando se lo solicitan			X		
	9. Presenta a otras personas cuando no se conocen entre sí.		X			
	10. Dice: por favor, gracias, se disculpa, etc.		X			
	11. Acepta cuando otras personas quieren terminar la conversación.			X		
	12. Dialoga, escucha y responde lo que se le pregunta.		X			

Habilidades Conversacionales	13. Termina la conversación de modo adecuado.			X		
	14. Acepta amigablemente cuando otros quieren entrar a la conversación.			X		
	15. Acepta que otros quieran iniciar una conversación con él/ella.	X				
	16. Se une a la conversación con otros.			X		
	17. Participa activamente en la conversación.			X		
	18. Inicia él/ella las conversaciones.	X				
	19. Participa de conversaciones, respetando las normas establecidas.			X		
	20. Interviene cuando es necesario.		X			
	21. Se dice así mismo/a cosas positivas.	X				
	22. Defiende sus derechos.			X		
	23. Expresa sus opiniones adecuadamente.			X		
	24. Responde con agrado a las emociones y sentimientos agradables y positivos de los demás.				X	
	25. Responde con respeto a las emociones y sentimientos desagradables y negativos de los demás.			X		
	26. Expresa sus emociones y sentimientos agradables y positivos.			X		

Habilidades relacionadas con las Emociones y Sentimientos	27. Expresa sus emociones y sentimientos desagradables y negativos.		X			
	28. Respeta la expresión de los derechos de las demás personas.				X	
	29. Expresa su desacuerdo con otras personas cuando es oportuno.			X		
	30. Expresa cosas positivas de sí mismo/a ante otras personas.		X			
Habilidades de Solución de Problemas Interpersonales	31. Luego de poner en práctica la solución elegida, evalúa los resultados.		X			
	32. Elige una solución efectiva y justa			X		
	33. Se pone en el lugar de otros y busca soluciones.			X		
	34. Prepara como pondrá en práctica la solución elegida		X			
	35. Piensa en las consecuencias de su accionar.		X			
	36. Anticipa las consecuencias probables de los actos de los demás.		X			
	37. Ante un problema con los demás, busca las causas que lo motivaron.		X			
	38. Identifica los problemas que surgen en su relación con los demás.		X			
	39. Ante un problema con otros, busca muchas soluciones.			X		
	40. Piensa en las consecuencias que pueden traer el actuar de los demás.		X			

PLANILLA DE OBSERVACIÓN ESTRUCTURADA

NOMBRE DEL ALUMNO: Participante N° 9

CURSA: 1º Año

QUIEN OBSERVA: Valeria.

	CONDUCTAS ESPECÍFICAS	FRECUENCIA DE OBSERVACIÓN				
		1	2	3	4	5
Habilidades Básicas de Interacción Social	1. Saluda			X		
	2. Ríe con otras personas			X		
	3. Responde el saludo de otras personas			X		
	4. Pide favores				X	
	5. Sonríe a los demás		X			
	6. Responde amablemente				X	
	7. Se presenta a sí mismo cuando es necesario				X	
	8. Hace favores cuando se lo solicitan			X		
	9. Presenta a otras personas cuando no se conocen entre sí.		X			
	10. Dice: por favor, gracias, se disculpa, etc.			X		
	11. Acepta cuando otras personas quieren terminar la conversación.			X		
	12. Dialoga, escucha y responde lo que se le pregunta.			X		

Habilidades Conversacionales	13. Termina la conversación de modo adecuado.		X			
	14. Acepta amigablemente cuando otros quieren entrar a la conversación.			X		
	15. Acepta que otros quieran iniciar una conversación con él/ella.			X		
	16. Se une a la conversación con otros.	X				
	17. Participa activamente en la conversación.		X			
	18. Inicia él/ella las conversaciones.		X			
	19. Participa de conversaciones, respetando las normas establecidas.					X
	20. Interviene cuando es necesario.			X		
	21. Se dice así mismo/a cosas positivas.		X			
	22. Defiende sus derechos.			X		
	23. Expresa sus opiniones adecuadamente.				X	
	24. Responde con agrado a las emociones y sentimientos agradables y positivos de los demás.			X		
	25. Responde con respeto a las emociones y sentimientos desagradables y negativos de los demás.			X		
	26. Expresa sus emociones y sentimientos agradables y positivos.			X		

Habilidades relacionadas con las Emociones y Sentimientos	27. Expresa sus emociones y sentimientos desagradables y negativos.			X		
	28. Respeta la expresión de los derechos de las demás personas.				X	
	29. Expresa su desacuerdo con otras personas cuando es oportuno.				X	
	30. Expresa cosas positivas de sí mismo/a ante otras personas.	X				
Habilidades de Solución de Problemas Interpersonales	31. Luego de poner en práctica la solución elegida, evalúa los resultados.			X		
	32. Elige una solución efectiva y justa			X		
	33. Se pone en el lugar de otros y busca soluciones.	X				
	34. Prepara como pondrá en práctica la solución elegida	X				
	35. Piensa en las consecuencias de su accionar.			X		
	36. Anticipa las consecuencias probables de los actos de los demás.	X				
	37. Ante un problema con los demás, busca las causas que lo motivaron.	X				
	38. Identifica los problemas que surgen en su relación con los demás.	X				
	39. Ante un problema con otros, busca muchas soluciones.	X				
	40. Piensa en las consecuencias que pueden traer el actuar de los demás.	X				

PLANILLA DE OBSERVACIÓN ESTRUCTURADA

NOMBRE DEL ALUMNO: Participante N° 10

CURSA: 1º Año

QUIEN OBSERVA: Valeria.

	CONDUCTAS ESPECÍFICAS	FRECUENCIA DE OBSERVACIÓN				
		1	2	3	4	5
Habilidades Básicas de Interacción Social	1. Saluda			X		
	2. Ríe con otras personas				X	
	3. Responde el saludo de otras personas				X	
	4. Pide favores		X			
	5. Sonríe a los demás			X		
	6. Responde amablemente				X	
	7. Se presenta a sí mismo cuando es necesario			X		
	8. Hace favores cuando se lo solicitan			X		
	9. Presenta a otras personas cuando no se conocen entre sí.			X		
	10. Dice: por favor, gracias, se disculpa, etc.			X		
	11. Acepta cuando otras personas quieren terminar la conversación.		X			
	12. Dialoga, escucha y responde lo que se le pregunta.			X		

Habilidades Conversacionales	13. Termina la conversación de modo adecuado.		X			
	14. Acepta amigablemente cuando otros quieren entrar a la conversación.			X		
	15. Acepta que otros quieran iniciar una conversación con él/ella.				X	
	16. Se une a la conversación con otros.			X		
	17. Participa activamente en la conversación.				X	
	18. Inicia él/ella las conversaciones.			X		
	19. Participa de conversaciones, respetando las normas establecidas.		X			
	20. Interviene cuando es necesario.			X		
	21. Se dice así mismo/a cosas positivas.		X			
	22. Defiende sus derechos			X		
	23. Expresa sus opiniones adecuadamente.		X			
	24. Responde con agrado a las emociones y sentimientos agradables y positivos de los demás.			X		
	25. Responde con respeto a las emociones y sentimientos desagradables y negativos de los demás.			X		
	26. Expresa sus emociones y sentimientos agradables y positivos			X		

Habilidades relacionadas con las Emociones y Sentimientos	27. Expresa sus emociones y sentimientos desagradables y negativos.	X				
	28. Respeta la expresión de los derechos de las demás personas.		X			
	29. Expresa su desacuerdo con otras personas cuando es oportuno.	X				
	30. Expresa cosas positivas de sí mismo/a ante otras personas.	X				
Habilidades de Solución de Problemas Interpersonales	31. Luego de poner en práctica la solución elegida, evalúa los resultados.		X			
	32. Elige una solución efectiva y justa	X				
	33. Se pone en el lugar de otros y busca soluciones.		X			
	34. Prepara como pondrá en práctica la solución elegida	X				
	35. Piensa en las consecuencias de su accionar.		X			
	36. Anticipa las consecuencias probables de los actos de los demás.	X				
	37. Ante un problema con los demás, busca las causas que lo motivaron.	X				
	38. Identifica los problemas que surgen en su relación con los demás.		X			
	39. Ante un problema con otros, busca muchas soluciones.	X				
	40. Piensa en las consecuencias que pueden traer el actuar de los demás.	X				

**ANEXO N° 7: Cuestionarios de Habilidades de Interacción Social
(CHIS) administrados a los representantes legales.**

Cuestionario de Habilidades de Interacción Social (CHIS)

Monjas, 1993

Nombre de quien completa el cuestionario: **[REDACTED]**

Persona evaluada: **[REDACTED]** - Participante 1

Año que cursa: 3^{er} año

INSTRUCCIONES:

A continuación se describen algunas conductas habituales en situaciones que ocurren diariamente. Lea cuidadosamente cada enunciado y marque con una X la respuesta que más se aproxime a la forma habitual de actuar que tiene la persona en cuestión:

Calificaciones utilizadas:

- Nunca hace la conducta
- Casi nunca hace la conducta
- Algunas veces hace la conducta
- Casi siempre hace la conducta
- Siempre hace la conducta

ITEMS	Nunca	Casi Nunca	Bastantes Veces	Casi Siempre	Siempre
1. Cuando tiene un problema con otros chicos y chicas, después de poner en práctica la solución elegida, evalúa los resultados obtenidos.		X			
2. Se dice así mismo/a cosas				X	

positivas.					
3. Defiende y reclama sus derechos ante las y los demás.					X
4. Saluda de modo adecuado a otras personas.					X
5. Expresa y defiende adecuadamente sus opiniones.			X		
6. Ante un problema con otros chicos y chicas, elije una solución efectiva y justa para las personas implicadas.				X	
7. Responde adecuadamente a las emociones y sentimientos agradables y positivos de los y las demás (felicitaciones, alegría).				X	
8. Cuando tiene un problema con otros chicos y chicas, se pone en su lugar y busca soluciones.			X		
9. Se ríe con otras personas cuando es oportuno.				X	
10. Responde adecuadamente cuando las personas con las que está hablando quieren terminar la conversación.				X	
11. Responde adecuadamente a las emociones y sentimientos desagradables y negativos de los y las demás (críticas, enfado, tristeza).				X	
12. Responde adecuadamente cuando otras personas lo/a saludan.					X
13. Pide favores a otras personas cuando necesita algo.					X
14. Sonríe a las demás personas en las situaciones adecuadas.				X	

15. Expresa adecuadamente a las demás personas sus emociones y sentimientos agradables y positivos (felicidad, placer, alegría).				X	
16. Cuando tiene un conflicto con otros chicos y chicas, prepara cómo va a poner en práctica la solución elegida.				X	
17. Cuando tiene un problema con otros chicos y chicas, piensa en las consecuencias de lo que puede hacer para solucionarlo.			X		
18. Cuando habla con otra persona, escucha lo que le dice, responde a lo que le pregunta y dice lo que piensa y siente.				X	
19. Cuando charla con otros chicos y chicas, termina la conversación de modo adecuado.			X		
20. Responde adecuadamente cuando otros chicos y chicas se dirigen a él/ella de modo amable y educado.				X	
21. Expresa adecuadamente a las demás personas sus emociones y sentimientos desagradables y negativos (tristeza, enfado, fracaso).				X	
22. Responde adecuadamente cuando otros chicos y chicas quieren entrar en su conversación			X		
23. Responde adecuadamente cuando otros chicos y chicas quieren iniciar una conversación con él/ella.					X

24. Cuando tiene un problema con otros, anticipa las consecuencias probables de los actos de los demás.			X		
25. Se presenta ante otras personas cuando es necesario.				X	
26. Hace favores a otras personas en distintas ocasiones.					X
27. Se une a la conversación que tienen otros.					X
28. Responde adecuadamente cuando otras personas defienden sus derechos.			X		
29. Expresa desacuerdo con otras personas cuando es oportuno.					X
30. Cuando tiene un problema con otros, trata de buscar las causas que lo motivaron.			X		
31. Cuando tiene una conversación con otras personas, participa activamente (cambia de tema, interviene en la conversación, etc.).					X
32. Identifica los problemas que le surgen cuando se relaciona con otros.		X			
33. Ante un problema con otros, busca muchas soluciones.			X		
34. Inicia conversaciones con otros.					X
35. Cuando tiene un problema con otros, piensa en las consecuencias de lo que hagan los demás para solucionarlo.			X		

36. Expresa cosas positivas de sí mismo/a ante otras personas				X	
37. Presenta a otras personas que no se conocen entre sí.			X		
38. Cuando habla con un grupo de personas, participa de acuerdo a las normas establecidas.			X		
39. Cuando se relaciona con otras personas pide las cosas por favor, dice gracias, se disculpa, etc.					X
40. Cuando tiene una conversación en grupo, interviene cuando es necesario y lo hace de modo correcto.				X	

Cuestionario de Habilidades de Interacción Social (CHIS)

Monjas, 1993

Nombre de quien completa el cuestionario: [REDACTED]

Persona evaluada: [REDACTED] - Participante 2

Año que cursa: 3^{er} año

INSTRUCCIONES:

A continuación se describen algunas conductas habituales en situaciones que ocurren diariamente. Lea cuidadosamente cada enunciado y marque con una X la respuesta que más se aproxime a la forma habitual de actuar que tiene la persona en cuestión:

Calificaciones utilizadas:

- Nunca hace la conducta
- Casi nunca hace la conducta
- Algunas veces hace la conducta
- Casi siempre hace la conducta
- Siempre hace la conducta

ITEMS	Nunca	Casi Nunca	Bastantes Veces	Casi Siempre	Siempre
1. Cuando tiene un problema con otros chicos y chicas, después de poner en práctica la solución elegida, evalúa los resultados obtenidos.			X		
2. Se dice así mismo/a cosas				X	

positivas					
3. Defiende y reclama sus derechos ante las y los demás.					X
4. Saluda de modo adecuado a otras personas.					X
5. Expresa y defiende adecuadamente sus opiniones.				X	
6. Ante un problema con otros chicos y chicas, elige una solución efectiva y justa para las personas implicadas.			X		
7. Responde adecuadamente a las emociones y sentimientos agradables y positivos de los y las demás (felicitaciones, alegría).			X		
8. Cuando tiene un problema con otros chicos y chicas, se pone en su lugar y busca soluciones.				X	
9. Se ríe con otras personas cuando es oportuno.				X	
10. Responde adecuadamente cuando las personas con las que está hablando quieren terminar la conversación.				X	
11. Responde adecuadamente a las emociones y sentimientos desagradables y negativos de los y las demás (críticas, enfado, tristeza).					X
12. Responde adecuadamente cuando otras personas lo/a saludan.					X
13. Pide favores a otras personas cuando necesita algo.			X		
14. Sonríe a las demás personas en las situaciones adecuadas				X	

15. Expresa adecuadamente a las demás personas sus emociones y sentimientos agradables y positivos (felicidad, placer, alegría).					X
16. Cuando tiene un conflicto con otros chicos y chicas, prepara cómo va a poner en práctica la solución elegida.			X		
17. Cuando tiene un problema con otros chicos y chicas, piensa en las consecuencias de lo que puede hacer para solucionarlo.			X		
18. Cuando habla con otra persona, escucha lo que le dice, responde a lo que le pregunta y dice lo que piensa y siente.					X
19. Cuando charla con otros chicos y chicas, termina la conversación de modo adecuado.					X
20. Responde adecuadamente cuando otros chicos y chicas se dirigen a él/ella de modo amable y educado.				X	
21. Expresa adecuadamente a las demás personas sus emociones y sentimientos desagradables y negativos (tristeza, enfado, fracaso).				X	
22. Responde adecuadamente cuando otros chicos y chicas quieren entrar en su conversación.				X	
23. Responde adecuadamente cuando otros chicos y chicas quieren iniciar una conversación con él/ella.				X	

24. Cuando tiene un problema con otros, anticipa las consecuencias probables de los actos de los demás.			X		
25. Se presenta ante otras personas cuando es necesario.				X	
26. Hace favores a otras personas en distintas ocasiones.					X
27. Se une a la conversación que tienen otros.					X
28. Responde adecuadamente cuando otras personas defienden sus derechos.				X	
29. Expresa desacuerdo con otras personas cuando es oportuno.				X	
30. Cuando tiene un problema con otros, trata de buscar las causas que lo motivaron.				X	
31. Cuando tiene una conversación con otras personas, participa activamente (cambia de tema, interviene en la conversación, etc.)					X
32. Identifica los problemas que le surgen cuando se relaciona con otros.			X		
33. Ante un problema con otros, busca muchas soluciones.		X			
34. Inicia conversaciones con otros.					X
35. Cuando tiene un problema con otros, piensa en las consecuencias de lo que hagan los demás para solucionarlo.			X		

36. Expresa cosas positivas de sí mismo/a ante otras personas.				X	
37. Presenta a otras personas que no se conocen entre sí.					X
38. Cuando habla con un grupo de personas, participa de acuerdo a las normas establecidas.				X	
39. Cuando se relaciona con otras personas pide las cosas por favor, dice gracias, se disculpa, etc.				X	
40. Cuando tiene una conversación en grupo, interviene cuando es necesario y lo hace de modo correcto.				X	

Cuestionario de Habilidades de Interacción Social (CHIS)

Monjas, 1993

Nombre de quien completa el cuestionario: 

Persona evaluada:  - Participante 3

Año que cursa: 3^{er} año

INSTRUCCIONES:

A continuación se describen algunas conductas habituales en situaciones que ocurren diariamente. Lea cuidadosamente cada enunciado y marque con una X la respuesta que más se aproxime a la forma habitual de actuar que tiene la persona en cuestión:

Calificaciones utilizadas:

- Nunca hace la conducta
- Casi nunca hace la conducta
- Algunas veces hace la conducta
- Casi siempre hace la conducta
- Siempre hace la conducta

ITEMS	Nunca	Casi Nunca	Bastantes Veces	Casi Siempre	Siempre
1. Cuando tiene un problema con otros chicos y chicas, después de poner en práctica la solución elegida, evalúa los resultados obtenidos.		X			
2. Se dice así mismo/a cosas			X		

positivas.					
3. Defiende y reclama sus derechos ante las y los demás.			X		
4. Saluda de modo adecuado a otras personas.				X	
5. Expresa y defiende adecuadamente sus opiniones.			X		
6. Ante un problema con otros chicos y chicas, elige una solución efectiva y justa para las personas implicadas.			X		
7. Responde adecuadamente a las emociones y sentimientos agradables y positivos de los y las demás (felicitaciones, alegría).					X
8. Cuando tiene un problema con otros chicos y chicas, se pone en su lugar y busca soluciones.		X			
9. Se ríe con otras personas cuando es oportuno.					X
10. Responde adecuadamente cuando las personas con las que está hablando quieren terminar la conversación.				X	
11. Responde adecuadamente a las emociones y sentimientos desagradables y negativos de los y las demás (críticas, enfado, tristeza).					X
12. Responde adecuadamente cuando otras personas lo/a saludan.					X
13. Pide favores a otras personas cuando necesita algo.			X		
14. Sonríe a las demás personas en las situaciones adecuadas.					X

15. Expresa adecuadamente a las demás personas sus emociones y sentimientos agradables y positivos (felicidad, placer, alegría).				X	
16. Cuando tiene un conflicto con otros chicos y chicas, prepara cómo va a poner en práctica la solución elegida.			X		
17. Cuando tiene un problema con otros chicos y chicas, piensa en las consecuencias de lo que puede hacer para solucionarlo.			X		
18. Cuando habla con otra persona, escucha lo que le dice, responde a lo que le pregunta y dice lo que piensa y siente.				X	
19. Cuando charla con otros chicos y chicas, termina la conversación de modo adecuado.			X		
20. Responde adecuadamente cuando otros chicos y chicas se dirigen a ella de modo amable y educado.				X	
21. Expresa adecuadamente a las demás personas sus emociones y sentimientos desagradables y negativos (tristeza, enfado, fracaso).				X	
22. Responde adecuadamente cuando otros chicos y chicas quieren entrar en su conversación.				X	
23. Responde adecuadamente cuando otros chicos y chicas quieren iniciar una conversación con ella.			X		

24. Cuando tiene un problema con otros, anticipa las consecuencias probables de los actos de los demás.		X			
25. Se presenta ante otras personas cuando es necesario.				X	
26. Hace favores a otras personas en distintas ocasiones.			X		
27. Se une a la conversación que tienen otros.				X	
28. Responde adecuadamente cuando otras personas defienden sus derechos.					X
29. Expresa desacuerdo con otras personas cuando es oportuno.				X	
30. Cuando tiene un problema con otros, trata de buscar las causas que lo motivaron.			X		
31. Cuando tiene una conversación con otras personas, participa activamente (cambia de tema, interviene en la conversación, etc.).				X	
32. Identifica los problemas que le surgen cuando se relaciona con otros.		X			
33. Ante un problema con otros, busca muchas soluciones.			X		
34. Inicia conversaciones con otros.				X	
35. Cuando tiene un problema con otros, piensa en las consecuencias de lo que hagan los demás para solucionarlo.		X			

36. Expresa cosas positivas de sí mismo/a ante otras personas.				X	
37. Presenta a otras personas que no se conocen entre sí.			X		
38. Cuando habla con un grupo de personas, participa de acuerdo a las normas establecidas.				X	
39. Cuando se relaciona con otras personas pide las cosas por favor, dice gracias, se disculpa, etc.				X	
40. Cuando tiene una conversación en grupo, interviene cuando es necesario y lo hace de modo correcto.					X

Cuestionario de Habilidades de Interacción Social (CHIS)

Monjas, 1993

Nombre de quien completa el cuestionario: **Carla**Persona evaluada: **María** - Participante 4Año que cursa: 3^{er} AÑO**INSTRUCCIONES:**

A continuación se describen algunas conductas habituales en situaciones que ocurren diariamente. Lea cuidadosamente cada enunciado y marque con una X la respuesta que más se aproxime a la forma habitual de actuar que tiene la persona en cuestión:

Calificaciones utilizadas:

- Nunca hace la conducta
- Casi nunca hace la conducta
- Algunas veces hace la conducta
- Casi siempre hace la conducta
- Siempre hace la conducta

ITEMS	Nunca	Casi Nunca	Bastantes Veces	Casi Siempre	Siempre
1. Cuando tiene un problema con otros chicos y chicas, después de poner en práctica la solución elegida, evalúa los resultados obtenidos.		X			
2. Se dice así mismo/a cosas			X		

positivas.					
3. Defiende y reclama sus derechos ante las y los demás.				X	
4. Saluda de modo adecuado a otras personas.				X	
5. Expresa y defiende adecuadamente sus opiniones.					X
6. Ante un problema con otros chicos y chicas, elige una solución efectiva y justa para las personas implicadas.				X	
7. Responde adecuadamente a las emociones y sentimientos agradables y positivos de los y las demás (felicitaciones, alegría).					X
8. Cuando tiene un problema con otros chicos y chicas, se pone en su lugar y busca soluciones.			X		
9. Se ríe con otras personas cuando es oportuno.					X
10. Responde adecuadamente cuando las personas con las que está hablando quieren terminar la conversación.				X	
11. Responde adecuadamente a las emociones y sentimientos desagradables y negativos de los y las demás (críticas, enfado, tristeza).				X	
12. Responde adecuadamente cuando otras personas lo/a saludan.				X	
13. Pide favores a otras personas cuando necesita algo.				X	
14. Sonríe a las demás personas en las situaciones adecuadas.					X

15. Expresa adecuadamente a las demás personas sus emociones y sentimientos agradables y positivos (felicidad, placer, alegría).					X
16. Cuando tiene un conflicto con otros chicos y chicas, prepara cómo va a poner en práctica la solución elegida.			X		
17. Cuando tiene un problema con otros chicos y chicas, piensa en las consecuencias de lo que puede hacer para solucionarlo.				X	
18. Cuando habla con otra persona, escucha lo que le dice, responde a lo que le pregunta y dice lo que piensa y siente.					X
19. Cuando charla con otros chicos y chicas, termina la conversación de modo adecuado.					X
20. Responde adecuadamente cuando otros chicos y chicas se dirigen a él/ella de modo amable y educado.					X
21. Expresa adecuadamente a las demás personas sus emociones y sentimientos desagradables y negativos (tristeza, enfado, fracaso).					X
22. Responde adecuadamente cuando otros chicos y chicas quieren entrar en su conversación.				X	
23. Responde adecuadamente cuando otros chicos y chicas quieren iniciar una conversación con él/ella.				X	

24. Cuando tiene un problema con otros, anticipa las consecuencias probables de los actos de los demás.			X		
25. Se presenta ante otras personas cuando es necesario.					X
26. Hace favores a otras personas en distintas ocasiones.				X	
27. Se une a la conversación que tienen otros.					X
28. Responde adecuadamente cuando otras personas defienden sus derechos.				X	
29. Expresa desacuerdo con otras personas cuando es oportuno.					X
30. Cuando tiene un problema con otros, trata de buscar las causas que lo motivaron.		X			
31. Cuando tiene una conversación con otras personas, participa activamente (cambia de tema, interviene en la conversación, etc.)					X
32. Identifica los problemas que le surgen cuando se relaciona con otros.			X		
33. Ante un problema con otros, busca muchas soluciones.				X	
34. Inicia conversaciones con otros.					X
35. Cuando tiene un problema con otros, piensa en las consecuencias de lo que hagan los demás para solucionarlo.			X		

36. Expresa cosas positivas de sí mismo/a ante otras personas				X	
37. Presenta a otras personas que no se conocen entre sí				X	
38. Cuando habla con un grupo de personas, participa de acuerdo a las normas establecidas.				X	
39. Cuando se relaciona con otras personas pide las cosas por favor, dice gracias, se disculpa, etc.				X	
40. Cuando tiene una conversación en grupo, interviene cuando es necesario y lo hace de modo correcto.					X

Cuestionario de Habilidades de Interacción Social (CHIS)

Monjas, 1993

Nombre de quien completa el cuestionario: **[REDACTED]**

Persona evaluada: **[REDACTED]** - Participante 5

Año que cursa: 3^{er} año

INSTRUCCIONES:

A continuación se describen algunas conductas habituales en situaciones que ocurren diariamente. Lea cuidadosamente cada enunciado y marque con una X la respuesta que más se aproxime a la forma habitual de actuar que tiene la persona en cuestión:

Calificaciones utilizadas:

- Nunca hace la conducta
- Casi nunca hace la conducta
- Algunas veces hace la conducta
- Casi siempre hace la conducta
- Siempre hace la conducta

ITEMS	Nunca	Casi Nunca	Bastantes Veces	Casi Siempre	Siempre
1. Cuando tiene un problema con otros chicos y chicas, después de poner en práctica la solución elegida, evalúa los resultados obtenidos.		X			
2. Se dice así mismo/a cosas			X		

positivas.					
3. Defiende y reclama sus derechos ante las y los demás			X		
4. Saluda de modo adecuado a otras personas.					X
5. Expresa y defiende adecuadamente sus opiniones.					X
6. Ante un problema con otros chicos y chicas, elige una solución efectiva y justa para las personas implicadas.		X			
7. Responde adecuadamente a las emociones y sentimientos agradables y positivos de los y las demás (felicitaciones, alegría).				X	
8. Cuando tiene un problema con otros chicos y chicas, se pone en su lugar y busca soluciones.			X		
9. Se ríe con otras personas cuando es oportuno.				X	
10. Responde adecuadamente cuando las personas con las que está hablando quieren terminar la conversación.				X	
11. Responde adecuadamente a las emociones y sentimientos desagradables y negativos de los y las demás (críticas, enfado, tristeza).			X		
12. Responde adecuadamente cuando otras personas lo/a saludan.			X		
13. Pide favores a otras personas cuando necesita algo.				X	
14. Sonríe a las demás personas en las situaciones adecuadas					X

15. Expresa adecuadamente a las demás personas sus emociones y sentimientos agradables y positivos (felicidad, placer, alegría).				X	
16. Cuando tiene un conflicto con otros chicos y chicas, prepara cómo va a poner en práctica la solución elegida.			X		
17. Cuando tiene un problema con otros chicos y chicas, piensa en las consecuencias de lo que puede hacer para solucionarlo.		X			
18. Cuando habla con otra persona, escucha lo que le dice, responde a lo que le pregunta y dice lo que piensa y siente.					X
19. Cuando charla con otros chicos y chicas, termina la conversación de modo adecuado.				X	
20. Responde adecuadamente cuando otros chicos y chicas se dirigen a él/ella de modo amable y educado.				X	
21. Expresa adecuadamente a las demás personas sus emociones y sentimientos desagradables y negativos (tristeza, enfado, fracaso).				X	
22. Responde adecuadamente cuando otros chicos y chicas quieren entrar en su conversación.					X
23. Responde adecuadamente cuando otros chicos y chicas quieren iniciar una conversación con él/ella.				X	

24. Cuando tiene un problema con otros, anticipa las consecuencias probables de los actos de los demás.			X		
25. Se presenta ante otras personas cuando es necesario.					X
26. Hace favores a otras personas en distintas ocasiones.					X
27. Se une a la conversación que tienen otros.				X	
28. Responde adecuadamente cuando otras personas defienden sus derechos.				X	
29. Expresa desacuerdo con otras personas cuando es oportuno.			X		
30. Cuando tiene un problema con otros, trata de buscar las causas que lo motivaron.			X		
31. Cuando tiene una conversación con otras personas, participa activamente (cambia de tema, interviene en la conversación, etc.).				X	
32. Identifica los problemas que le surgen cuando se relaciona con otros.			X		
33. Ante un problema con otros, busca muchas soluciones.				X	
34. Inicia conversaciones con otros.					X
35. Cuando tiene un problema con otros, piensa en las consecuencias de lo que hagan los demás para solucionarlo.			X		

36. Expresa cosas positivas de sí mismo/a ante otras personas			X		
37. Presenta a otras personas que no se conocen entre sí				X	
38. Cuando habla con un grupo de personas, participa de acuerdo a las normas establecidas.				X	
39. Cuando se relaciona con otras personas pide las cosas por favor, dice gracias, se disculpa, etc.				X	
40. Cuando tiene una conversación en grupo, interviene cuando es necesario y lo hace de modo correcto.					X

Cuestionario de Habilidades de Interacción Social (CHIS)

Monjas, 1993

Nombre de quien completa el cuestionario: ~~Alfonso~~

Persona evaluada: ~~Alfonso~~ - Participante 6

Año que cursa: 1^{er} año

INSTRUCCIONES:

A continuación se describen algunas conductas habituales en situaciones que ocurren diariamente. Lea cuidadosamente cada enunciado y marque con una X la respuesta que más se aproxime a la forma habitual de actuar que tiene la persona en cuestión:

Calificaciones utilizadas:

- Nunca hace la conducta
- Casi nunca hace la conducta
- Algunas veces hace la conducta
- Casi siempre hace la conducta
- Siempre hace la conducta

ITEMS	Nunca	Casi Nunca	Bastantes Veces	Casi Siempre	Siempre
1. Cuando tiene un problema con otros chicos y chicas, después de poner en práctica la solución elegida, evalúa los resultados obtenidos.			X		
2. Se dice así mismo/a cosas		X			

positivas.					
3. Defiende y reclama sus derechos ante las y los demás.	X				
4. Saluda de modo adecuado a otras personas.				X	
5. Expresa y defiende adecuadamente sus opiniones.		X			
6. Ante un problema con otros chicos y chicas, elige una solución efectiva y justa para las personas implicadas.			X		
7. Responde adecuadamente a las emociones y sentimientos agradables y positivos de los y las demás (felicitaciones, alegría).				X	
8. Cuando tiene un problema con otros chicos y chicas, se pone en su lugar y busca soluciones.		X			
9. Se ríe con otras personas cuando es oportuno.			X		
10. Responde adecuadamente cuando las personas con las que está hablando quieren terminar la conversación.			X		
11. Responde adecuadamente a las emociones y sentimientos desagradables y negativos de los y las demás (críticas, enfado, tristeza).			X		
12. Responde adecuadamente cuando otras personas lo/a saludan.			X		
13. Pide favores a otras personas cuando necesita algo.		X			
14. Sonríe a las demás personas en las situaciones adecuadas.				X	

15. Expresa adecuadamente a las demás personas sus emociones y sentimientos agradables y positivos (felicidad, placer, alegría).			X		
16. Cuando tiene un conflicto con otros chicos y chicas, prepara cómo va a poner en práctica la solución elegida.			X		
17. Cuando tiene un problema con otros chicos y chicas, piensa en las consecuencias de lo que puede hacer para solucionarlo.		X			
18. Cuando habla con otra persona, escucha lo que le dice, responde a lo que le pregunta y dice lo que piensa y siente.				X	
19. Cuando charla con otros chicos y chicas, termina la conversación de modo adecuado.				X	
20. Responde adecuadamente cuando otros chicos y chicas se dirigen a él/ella de modo amable y educado.			X		
21. Expresa adecuadamente a las demás personas sus emociones y sentimientos desagradables y negativos (tristeza, enfado, fracaso).			X		
22. Responde adecuadamente cuando otros chicos y chicas quieren entrar en su conversación			X		
23. Responde adecuadamente cuando otros chicos y chicas quieren iniciar una conversación con él/ella.		X			

15. Expresa adecuadamente a las demás personas sus emociones y sentimientos agradables y positivos (felicidad, placer, alegría).			X		
16. Cuando tiene un conflicto con otros chicos y chicas, prepara cómo va a poner en práctica la solución elegida.			X		
17. Cuando tiene un problema con otros chicos y chicas, piensa en las consecuencias de lo que puede hacer para solucionarlo.		X			
18. Cuando habla con otra persona, escucha lo que le dice, responde a lo que le pregunta y dice lo que piensa y siente.				X	
19. Cuando charla con otros chicos y chicas, termina la conversación de modo adecuado.				X	
20. Responde adecuadamente cuando otros chicos y chicas se dirigen a él/ella de modo amable y educado.			X		
21. Expresa adecuadamente a las demás personas sus emociones y sentimientos desagradables y negativos (tristeza, enfado, fracaso).			X		
22. Responde adecuadamente cuando otros chicos y chicas quieren entrar en su conversación			X		
23. Responde adecuadamente cuando otros chicos y chicas quieren iniciar una conversación con él/ella.		X			

24. Cuando tiene un problema con otros, anticipa las consecuencias probables de los actos de los demás.		X			
25. Se presenta ante otras personas cuando es necesario.			X		
26. Hace favores a otras personas en distintas ocasiones.		X			
27. Se une a la conversación que tienen otros.			X		
28. Responde adecuadamente cuando otras personas defienden sus derechos.				X	
29. Expresa desacuerdo con otras personas cuando es oportuno.			X		
30. Cuando tiene un problema con otros, trata de buscar las causas que lo motivaron.		X			
31. Cuando tiene una conversación con otras personas, participa activamente (cambia de tema, interviene en la conversación, etc.).			X		
32. Identifica los problemas que le surgen cuando se relaciona con otros.		X			
33. Ante un problema con otros, busca muchas soluciones.		X			
34. Inicia conversaciones con otros.			X		
35. Cuando tiene un problema con otros, piensa en las consecuencias de lo que hagan los demás para solucionarlo.		X			

36. Expresa cosas positivas de sí mismo/a ante otras personas.		X			
37. Presenta a otras personas que no se conocen entre sí.			X		
38. Cuando habla con un grupo de personas, participa de acuerdo a las normas establecidas.			X		
39. Cuando se relaciona con otras personas pide las cosas por favor, dice gracias, se disculpa, etc.			X		
40. Cuando tiene una conversación en grupo, interviene cuando es necesario y lo hace de modo correcto.			X		

Cuestionario de Habilidades de Interacción Social (CHIS)

Monjas, 1993

Nombre de quien completa el cuestionario: [REDACTED]

Persona evaluada: [REDACTED] - Participante 7

Año que cursa: 1^{er} año

INSTRUCCIONES:

A continuación se describen algunas conductas habituales en situaciones que ocurren diariamente. Lea cuidadosamente cada enunciado y marque con una X la respuesta que más se aproxime a la forma habitual de actuar que tiene la persona en cuestión:

Calificaciones utilizadas:

- Nunca hace la conducta
- Casi nunca hace la conducta
- Algunas veces hace la conducta
- Casi siempre hace la conducta
- Siempre hace la conducta

ITEMS	Nunca	Casi Nunca	Bastantes Veces	Casi Siempre	Siempre
1. Cuando tiene un problema con otros chicos y chicas, después de poner en práctica la solución elegida, evalúa los resultados obtenidos.			X		
2. Se dice así mismo/a cosas			X		

positivas.					
3. Defiende y reclama sus derechos ante las y los demás.			X		
4. Saluda de modo adecuado a otras personas.				X	
5. Expresa y defiende adecuadamente sus opiniones.			X		
6. Ante un problema con otros chicos y chicas, elige una solución efectiva y justa para las personas implicadas.			X		
7. Responde adecuadamente a las emociones y sentimientos agradables y positivos de los y las demás (felicitaciones, alegría).			X		
8. Cuando tiene un problema con otros chicos y chicas, se pone en su lugar y busca soluciones.			X		
9. Se ríe con otras personas cuando es oportuno.			X		
10. Responde adecuadamente cuando las personas con las que está hablando quieren terminar la conversación.			X		
11. Responde adecuadamente a las emociones y sentimientos desagradables y negativos de los y las demás (críticas, enfado, tristeza).			X		
12. Responde adecuadamente cuando otras personas lo/a saludan.			X		
13. Pide favores a otras personas cuando necesita algo.			X		
14. Sonríe a las demás personas en las situaciones adecuadas.			X		

15. Expresa adecuadamente a las demás personas sus emociones y sentimientos agradables y positivos (felicidad, placer, alegría).				X	
16. Cuando tiene un conflicto con otros chicos y chicas, prepara cómo va a poner en práctica la solución elegida.		X			
17. Cuando tiene un problema con otros chicos y chicas, piensa en las consecuencias de lo que puede hacer para solucionarlo.			X		
18. Cuando habla con otra persona, escucha lo que le dice, responde a lo que le pregunta y dice lo que piensa y siente.			X		
19. Cuando charla con otros chicos y chicas, termina la conversación de modo adecuado.			X		
20. Responde adecuadamente cuando otros chicos y chicas se dirigen a él/ella de modo amable y educado.			X		
21. Expresa adecuadamente a las demás personas sus emociones y sentimientos desagradables y negativos (tristeza, enfado, fracaso).			X		
22. Responde adecuadamente cuando otros chicos y chicas quieren entrar en su conversación.				X	
23. Responde adecuadamente cuando otros chicos y chicas quieren iniciar una conversación con él/ella.				X	

24. Cuando tiene un problema con otros, anticipa las consecuencias probables de los actos de los demás.		X			
25. Se presenta ante otras personas cuando es necesario.			X		
26. Hace favores a otras personas en distintas ocasiones.				X	
27. Se une a la conversación que tienen otros.		X			
28. Responde adecuadamente cuando otras personas defienden sus derechos.				X	
29. Expresa desacuerdo con otras personas cuando es oportuno.			X		
30. Cuando tiene un problema con otros, trata de buscar las causas que lo motivaron.			X		
31. Cuando tiene una conversación con otras personas, participa activamente (cambia de tema, interviene en la conversación, etc.)			X		
32. Identifica los problemas que le surgen cuando se relaciona con otros.		X			
33. Ante un problema con otros, busca muchas soluciones.			X		
34. Inicia conversaciones con otros.			X		
35. Cuando tiene un problema con otros, piensa en las consecuencias de lo que hagan los demás para solucionarlo.		X			

36. Expresa cosas positivas de sí mismo/a ante otras personas			X		
37. Presenta a otras personas que no se conocen entre sí			X		
38. Cuando habla con un grupo de personas, participa de acuerdo a las normas establecidas.				X	
39. Cuando se relaciona con otras personas pide las cosas por favor, dice gracias, se disculpa, etc.				X	
40. Cuando tiene una conversación en grupo, interviene cuando es necesario y lo hace de modo correcto.		X			

Cuestionario de Habilidades de Interacción Social (CHIS)

Monjas, 1993

Nombre de quien completa el cuestionario: **████████**

Persona evaluada: **██████** - Participante 8

Año que cursa: 1^{er} año

INSTRUCCIONES:

A continuación se describen algunas conductas habituales en situaciones que ocurren diariamente. Lea cuidadosamente cada enunciado y marque con una X la respuesta que más se aproxime a la forma habitual de actuar que tiene la persona en cuestión:

Calificaciones utilizadas:

- Nunca hace la conducta
- Casi nunca hace la conducta
- Algunas veces hace la conducta
- Casi siempre hace la conducta
- Siempre hace la conducta

ITEMS	Nunca	Casi Nunca	Bastantes Veces	Casi Siempre	Siempre
1. Cuando tiene un problema con otros chicos y chicas, después de poner en práctica la solución elegida, evalúa los resultados obtenidos.		X		X	
2. Se dice así mismo/a cosas			X		

positivas.					
3. Defiende y reclama sus derechos ante las y los demás.			X		
4. Saluda de modo adecuado a otras personas.					
5. Expresa y defiende adecuadamente sus opiniones.				X	
6. Ante un problema con otros chicos y chicas, elige una solución efectiva y justa para las personas implicadas.		X			
7. Responde adecuadamente a las emociones y sentimientos agradables y positivos de los y las demás (felicitaciones, alegría).					X
8. Cuando tiene un problema con otros chicos y chicas, se pone en su lugar y busca soluciones.		X			
9. Se ríe con otras personas cuando es oportuno.		X			
10. Responde adecuadamente cuando las personas con las que está hablando quieren terminar la conversación.				X	
11. Responde adecuadamente a las emociones y sentimientos desagradables y negativos de los y las demás (críticas, enfado, tristeza).		X			
12. Responde adecuadamente cuando otras personas lo/a saludan.			X		
13. Pide favores a otras personas cuando necesita algo.				X	
14. Sonríe a las demás personas en las situaciones adecuadas.				X	

15. Expresa adecuadamente a las demás personas sus emociones y sentimientos agradables y positivos (felicidad, placer, alegría).			X		
16. Cuando tiene un conflicto con otros chicos y chicas, prepara cómo va a poner en práctica la solución elegida.			X		
17. Cuando tiene un problema con otros chicos y chicas, piensa en las consecuencias de lo que puede hacer para solucionarlo.			X		
18. Cuando habla con otra persona, escucha lo que le dice, responde a lo que le pregunta y dice lo que piensa y siente.			X		
19. Cuando charla con otros chicos y chicas, termina la conversación de modo adecuado.		X			
20. Responde adecuadamente cuando otros chicos y chicas se dirigen a él/ella de modo amable y educado.		X			
21. Expresa adecuadamente a las demás personas sus emociones y sentimientos desagradables y negativos (tristeza, enfado, fracaso).			X		
22. Responde adecuadamente cuando otros chicos y chicas quieren entrar en su conversación.				X	
23. Responde adecuadamente cuando otros chicos y chicas quieren iniciar una conversación con él/ella.			X		

24. Cuando tiene un problema con otros, anticipa las consecuencias probables de los actos de los demás.			X		
25. Se presenta ante otras personas cuando es necesario.			X		
26. Hace favores a otras personas en distintas ocasiones.		X			
27. Se une a la conversación que tienen otros.				X	
28. Responde adecuadamente cuando otras personas defienden sus derechos.				X	
29. Expresa desacuerdo con otras personas cuando es oportuno.		X			
30. Cuando tiene un problema con otros, trata de buscar las causas que lo motivaron.		X			
31. Cuando tiene una conversación con otras personas, participa activamente (cambia de tema, interviene en la conversación, etc.).				X	
32. Identifica los problemas que le surgen cuando se relaciona con otros.		X			
33. Ante un problema con otros, busca muchas soluciones.			X		
34. Inicia conversaciones con otros.			X		
35. Cuando tiene un problema con otros, piensa en las consecuencias de lo que hagan los demás para solucionarlo.		X			

36. Expresa cosas positivas de sí mismo/a ante otras personas.				X	
37. Presenta a otras personas que no se conocen entre sí.			X		
38. Cuando habla con un grupo de personas, participa de acuerdo a las normas establecidas.		X			
39. Cuando se relaciona con otras personas pide las cosas por favor, dice gracias, se disculpa, etc.			X		
40. Cuando tiene una conversación en grupo, interviene cuando es necesario y lo hace de modo correcto.		X			

Cuestionario de Habilidades de Interacción Social (CHIS)

Monjas, 1993

Nombre de quien completa el cuestionario: [Redacted]

Persona evaluada: [Redacted] Participante 9

Año que cursa: 1^{er} año

INSTRUCCIONES:

A continuación se describen algunas conductas habituales en situaciones que ocurren diariamente. Lea cuidadosamente cada enunciado y marque con una X la respuesta que más se aproxime a la forma habitual de actuar que tiene la persona en cuestión:

Calificaciones utilizadas:

- Nunca hace la conducta
- Casi nunca hace la conducta
- Algunas veces hace la conducta
- Casi siempre hace la conducta
- Siempre hace la conducta

ITEMS	Nunca	Casi Nunca	Bastantes Veces	Casi Siempre	Siempre
1. Cuando tiene un problema con otros chicos y chicas, después de poner en práctica la solución elegida, evalúa los resultados obtenidos.			X		
2. Se dice así mismo/a cosas			X		

positivas.					
3. Defiende y reclama sus derechos ante las y los demás.				X	
4. Saluda de modo adecuado a otras personas.				X	
5. Expresa y defiende adecuadamente sus opiniones.				X	
6. Ante un problema con otros chicos y chicas, elige una solución efectiva y justa para las personas implicadas.			X		
7. Responde adecuadamente a las emociones y sentimientos agradables y positivos de los y las demás (felicitaciones, alegría).		X			
8. Cuando tiene un problema con otros chicos y chicas, se pone en su lugar y busca soluciones.			X		
9. Se ríe con otras personas cuando es oportuno.				X	
10. Responde adecuadamente cuando las personas con las que está hablando quieren terminar la conversación.			X		
11. Responde adecuadamente a las emociones y sentimientos desagradables y negativos de los y las demás (críticas, enfado, tristeza).		X			
12. Responde adecuadamente cuando otras personas lo/a saludan.				X	
13. Pide favores a otras personas cuando necesita algo.			X		
14. Sonríe a las demás personas en las situaciones adecuadas.			X		

15. Expresa adecuadamente a las demás personas sus emociones y sentimientos agradables y positivos (felicidad, placer, alegría).		X			
16. Cuando tiene un conflicto con otros chicos y chicas, prepara cómo va a poner en práctica la solución elegida.		X			
17. Cuando tiene un problema con otros chicos y chicas, piensa en las consecuencias de lo que puede hacer para solucionarlo.			X		
18. Cuando habla con otra persona, escucha lo que le dice, responde a lo que le pregunta y dice lo que piensa y siente.				X	
19. Cuando charla con otros chicos y chicas, termina la conversación de modo adecuado.			X		
20. Responde adecuadamente cuando otros chicos y chicas se dirigen a él/ella de modo amable y educado.			X		
21. Expresa adecuadamente a las demás personas sus emociones y sentimientos desagradables y negativos (tristeza, enfado, fracaso).		X			
22. Responde adecuadamente cuando otros chicos y chicas quieren entrar en su conversación				X	
23. Responde adecuadamente cuando otros chicos y chicas quieren iniciar una conversación con él/ella.		X			

24. Cuando tiene un problema con otros, anticipa las consecuencias probables de los actos de los demás.			X		
25. Se presenta ante otras personas cuando es necesario.			X		
26. Hace favores a otras personas en distintas ocasiones.				X	
27. Se une a la conversación que tienen otros.		X			
28. Responde adecuadamente cuando otras personas defienden sus derechos.				X	
29. Expresa desacuerdo con otras personas cuando es oportuno.				X	
30. Cuando tiene un problema con otros, trata de buscar las causas que lo motivaron.		X			
31. Cuando tiene una conversación con otras personas, participa activamente (cambia de tema, interviene en la conversación, etc.)			X		
32. Identifica los problemas que le surgen cuando se relaciona con otros.			X		
33. Ante un problema con otros, busca muchas soluciones.		X			
34. Inicia conversaciones con otros.				X	
35. Cuando tiene un problema con otros, piensa en las consecuencias de lo que hagan los demás para solucionarlo.			X		

36. Expresa cosas positivas de sí mismo/a ante otras personas.			X		
37. Presenta a otras personas que no se conocen entre sí.			X		
38. Cuando habla con un grupo de personas, participa de acuerdo a las normas establecidas.			X		
39. Cuando se relaciona con otras personas pide las cosas por favor, dice gracias, se disculpa, etc.				X	
40. Cuando tiene una conversación en grupo, interviene cuando es necesario y lo hace de modo correcto.				X	

Cuestionario de Habilidades de Interacción Social (CHIS)

Monjas, 1993

Nombre de quien completa el cuestionario: ██████████

Persona evaluada: ██████████ Participante 10

Año que cursa: 1^{er} año

INSTRUCCIONES:

A continuación se describen algunas conductas habituales en situaciones que ocurren diariamente. Lea cuidadosamente cada enunciado y marque con una X la respuesta que más se aproxime a la forma habitual de actuar que tiene la persona en cuestión:

Calificaciones utilizadas:

- Nunca hace la conducta
- Casi nunca hace la conducta
- Algunas veces hace la conducta
- Casi siempre hace la conducta
- Siempre hace la conducta

ITEMS	Nunca	Casi Nunca	Bastantes Veces	Casi Siempre	Siempre
1. Cuando tiene un problema con otros chicos y chicas, después de poner en práctica la solución elegida, evalúa los resultados obtenidos		X			
2. Se dice así mismo/a cosas		X			

positivas.					
3. Defiende y reclama sus derechos ante las y los demás.		X			
4. Saluda de modo adecuado a otras personas.					X
5. Expresa y defiende adecuadamente sus opiniones.		X			
6. Ante un problema con otros chicos y chicas, elige una solución efectiva y justa para las personas implicadas.			X		
7. Responde adecuadamente a las emociones y sentimientos agradables y positivos de los y las demás (felicitaciones, alegría).		X			
8. Cuando tiene un problema con otros chicos y chicas, se pone en su lugar y busca soluciones.		X			
9. Se ríe con otras personas cuando es oportuno.			X		
10. Responde adecuadamente cuando las personas con las que está hablando quieren terminar la conversación.			X		
11. Responde adecuadamente a las emociones y sentimientos desagradables y negativos de los y las demás (críticas, enfado, tristeza).		X			
12. Responde adecuadamente cuando otras personas lo/a saludan.				X	
13. Pide favores a otras personas cuando necesita algo.			X		
14. Sonríe a las demás personas en las situaciones adecuadas.				X	

15. Expresa adecuadamente a las demás personas sus emociones y sentimientos agradables y positivos (felicidad, placer, alegría).		X			
16. Cuando tiene un conflicto con otros chicos y chicas, prepara cómo va a poner en práctica la solución elegida.			X		
17. Cuando tiene un problema con otros chicos y chicas, piensa en las consecuencias de lo que puede hacer para solucionarlo.		X			
18. Cuando habla con otra persona, escucha lo que le dice, responde a lo que le pregunta y dice lo que piensa y siente.		X			
19. Cuando charla con otros chicos y chicas, termina la conversación de modo adecuado.		X			
20. Responde adecuadamente cuando otros chicos y chicas se dirigen a él/ella de modo amable y educado.			X		
21. Expresa adecuadamente a las demás personas sus emociones y sentimientos desagradables y negativos (tristeza, enfado, fracaso...).			X		
22. Responde adecuadamente cuando otros chicos y chicas quieren entrar en su conversación.				X	
23. Responde adecuadamente cuando otros chicos y chicas quieren iniciar una conversación			X		

con él/ella.					
24. Cuando tiene un problema con otros, anticipa las consecuencias probables de los actos de los demás.		X			
25. Se presenta ante otras personas cuando es necesario.			X		
26. Hace favores a otras personas en distintas ocasiones.				X	
27. Se une a la conversación que tienen otros.				X	
28. Responde adecuadamente cuando otras personas defienden sus derechos.			X		
29. Expresa desacuerdo con otras personas cuando es oportuno.		X			
30. Cuando tiene un problema con otros, trata de buscar las causas que lo motivaron.		X			
31. Cuando tiene una conversación con otras personas, participa activamente (cambia de tema, interviene en la conversación, etc.).			X		
32. Identifica los problemas que le surgen cuando se relaciona con otros.		X			
33. Ante un problema con otros, busca muchas soluciones.	X				
34. Inicia conversaciones con otros.		X			
35. Cuando tiene un problema con otros, piensa en las consecuencias de lo que hagan los demás para solucionarlo.	X				

36. Expresa cosas positivas de sí mismo/a ante otras personas.		X			
37. Presenta a otras personas que no se conocen entre sí.			X		
38. Cuando habla con un grupo de personas, participa de acuerdo a las normas establecidas.			X		
39. Cuando se relaciona con otras personas pide las cosas por favor, dice gracias, se disculpa, etc.				X	
40. Cuando tiene una conversación en grupo, interviene cuando es necesario y lo hace de modo correcto.				X	

ANEXO N° 8: Puntuaciones Brutas del grupo experimental (3^{er} año) en ambos instrumentos.

Resultados obtenidos en la Planilla de Observación Estructurada (POE) de los alumnos de 3^{er} año que corresponden al grupo experimental:

Tabla 26- *Puntajes brutos en el POE del participante N° 1.*

HHSS	Mínimo	Puntaje bruto	Máximo
HBIS	10	40	50
HC	10	42	50
HES	10	39	50
HSPI	10	28	50
POE	40	149	200
Global Media		37,25	

Fuente: elaboración propia.

El participante N° 1, obtuvo en el instrumento POE los siguientes puntajes brutos: en la Habilidad Básica de Interacción Social 40 puntos, en la Habilidad Conversacional 42 puntos, en la Habilidad de Emociones y Sentimientos 39 puntos y por último, en la Habilidad de Solución de problemas interpersonales 28 puntos, logrando una media de 37,25. Tales resultados visibilizaron la frecuencia de aparición de las diferentes conductas sociales dentro de las clases virtuales sincrónicas.

Tabla 27- *Puntajes brutos en el POE del participante N° 2.*

HHSS	Mínimo	Puntaje bruto	Máximo
HBIS	10	40	50
HC	10	43	50
HES	10	36	50
HSPI	10	29	50
POE	40	148	200
Global Media		37	

Fuente: elaboración propia.

El participante N° 2, obtuvo en el instrumento POE, los siguientes puntajes brutos: en la Habilidad Básica de Interacción Social 40 puntos, en la Habilidad Conversacional 43 puntos, en la Habilidad de Emociones y Sentimientos 36 puntos y por último, en la Habilidad de Solución de Problemas Interpersonales con 29 puntos. El presente alumno obtuvo una media de 37. Tales resultados visibilizaron la frecuencia de aparición de las diferentes conductas sociales dentro de las clases virtuales sincrónicas.

Tabla 28- *Puntajes brutos en el POE del participante N° 3.*

HHSS	Mínimo	Puntaje bruto	Máximo
HBIS	10	38	50
HC	10	41	50
HES	10	37	50
HSPI	10	22	50
POE	40	138	200
Global Media		34,5	

Fuente: elaboración propia.

El participante N° 3, obtuvo en el instrumento POE, los siguientes puntajes brutos: en la Habilidad Básica de Interacción Social 38 puntos, en la Habilidad Conversacional 41 puntos, en la Habilidad de Emociones y Sentimientos 37 puntos y por último, en la Habilidad de Solución de Problemas Interpersonales 22 puntos. Este alumno obtuvo una media de 34,5, se observa una baja significativa, debido al bajo puntaje asignado en la HSPI. Tales resultados visibilizaron la frecuencia de aparición de las diferentes conductas sociales dentro de las clases virtuales sincrónicas.

Tabla 29- *Puntajes brutos en el POE del participante N° 4.*

HHSS	Mínimo	Puntaje bruto	Máximo
HBIS	10	46	50
HC	10	47	50
HES	10	39	50
HSPI	10	27	50
POE	40	159	200
Global Media		39,75	

Fuente: elaboración propia.

El participantes N° 4, obtuvo en el instrumento POE, los siguientes puntajes brutos: en la Habilidad Básica de Interacción Social 46 puntos, en la Habilidad Conversacional 47 puntos, en la Habilidad de Emociones y Sentimientos 39 puntos y por último, en la Habilidad de Solución de Problemas Interpersonales con 27 puntos. Este alumno obtuvo una media de 39,75. Tales resultados visibilizaron la frecuencia de aparición de las diferentes conductas sociales dentro de las clases virtuales sincrónicas.

Tabla 30- *Puntajes brutos en el POE del participante N° 5.*

HHSS	Mínimo	Puntaje bruto	Máximo
HBIS	10	44	50
HC	10	43	50
HES	10	34	50
HSPI	10	27	50
POE	40	148	200
Global Media		37	

Fuente: elaboración propia.

El participante N° 5, obtuvo en el instrumento POE, los siguientes puntajes brutos: en la Habilidad Básica de Interacción Social 44 puntos, en la Habilidad Conversacional 43 puntos, en la Habilidad de Emociones y Sentimientos 34 puntos y por último, en la Habilidad de Solución de problemas interpersonales con 27 puntos. El alumno obtuvo una media de 37. Tales resultados visibilizaron la frecuencia de aparición de las diferentes conductas sociales dentro de las clases virtuales sincrónicas.

Tabla 31- *Puntajes globales, media y desviación típica de la POE en alumnos de 3^{er} año.*

ALUMNOS	POE GLOBAL	MEDIA	DESVIACIÓN TÍPICA
Participante N°1	149	37,25	6,3
Participante N°2	148	37	5,8
Participante N°3	138	34,5	8,5
Participante N°4	159	39,75	9,2
Participante N°5	148	37	8
Total 3^{er} año	742	37,1	7

Fuente: elaboración propia.

En esta tabla se pueden observar cada uno de los puntajes brutos totales obtenidos en la POE de los alumnos de 3^{er} año, como así también las diferentes medias. Los participantes N°1, N°2, N°4, N°5 se encuentran dentro del rango de alto (36,68 - 50) desarrollo, no así el participante N°3, cuya media se posiciona en el rango medio (23,34 - 36,68) de desarrollo.

A continuación, se hacen visibles los puntajes brutos alcanzados en el Cuestionario de Habilidades de Interacción Social (CHIS) de Monjas Casares. Para verificar el grado de habilidades sociales de los alumnos que conforman la muestra, se

administró este cuestionario a los representantes legales. Por lo tanto, en este apartado se plasman los resultados arrojados por el CHIS.

Tabla 32- *Puntajes obtenidos en el CHIS del participante N°1.*

HHSS	Mínimo	Puntaje bruto	Máximo
HBIS	10	44	50
HC	10	41	50
HES	10	40	50
HSPI	10	30	50
CHIS	40	155	200
Global Media		38,75	

Fuente: elaboración propia.

El participantes N° 1, obtuvo en el instrumento CHIS, los siguientes puntajes brutos: en la Habilidad Básica de Interacción Social 44 puntos, en la Habilidad Conversacional 41 puntos, en la Habilidad de Emociones y Sentimientos 40 puntos y por último, en la Habilidad de Solución de Problemas Interpersonales de 30 puntos. El presente alumno obtuvo una media de 38,75. Tales puntuaciones fueron registradas por el representante legal, dejando constancia de la frecuencia de aparición de cada conducta social en un contexto extracurricular.

Tabla 33- *Puntajes obtenidos en el CHIS del participante N° 2.*

HHSS	Mínimo	Puntaje bruto	Máximo
HBIS	10	43	50
HC	10	42	50
HES	10	42	50
HSPI	10	34	50
CHIS	40	161	200
Global Media		40,25	

Fuente: elaboración propia.

El participantes N° 2, obtuvo en el instrumento CHIS, los siguientes puntajes brutos: en la Habilidad Básica de Interacción Social 43 puntos, en la Habilidad Conversacional 42 puntos, en la Habilidad de Emociones y Sentimientos 42 puntos y por último, en la Habilidad de Solución de problemas interpersonales 34 puntos. La media alcanzada es de 40,25. Tales puntuaciones fueron registradas por el representante legal, dejando constancia de la frecuencia de aparición de cada conducta social en un contexto extracurricular.

Tabla 34- *Puntajes obtenidos en el CHIS del participante N° 3*

HHSS	Mínimo	Puntaje bruto	Máximo
HBIS	10	40	50
HC	10	39	50
HES	10	40	50
HSPI	10	25	50
CHIS	40	144	200
Global Media		36	

Fuente: elaboración propia.

El participantes N° 3, obtuvo en el instrumento CHIS, los siguientes puntajes brutos: en la Habilidad Básica de Interacción Social 40 puntos, en la Habilidad Conversacional 39 puntos, en la Habilidad de Emociones y Sentimientos 40 puntos y por último, en la Habilidad de Solución de Problemas Interpersonales de 25 puntos. Logrando una media de 36. Tales puntuaciones fueron registradas por el representante legal, dejando constancia de la frecuencia de aparición de cada conducta social en un contexto extracurricular.

Tabla 35- *Puntajes obtenidos en el CHIS del participante N° 4.*

HHSS	Mínimo	Puntaje bruto	Máximo
HBIS	10	44	50
HC	10	46	50
HES	10	44	50
HSPI	10	31	50
CHIS	40	165	200
Global Media		41,25	

Fuente: elaboración propia.

El participantes N° 4, obtuvo en el instrumento CHIS, los siguientes puntajes brutos: en la Habilidad Básica de Interacción Social 44 puntos, en la Habilidad Conversacional 46 puntos, en la Habilidad de Emociones y Sentimientos 44 puntos y por último, en la Habilidad de Solución de Problemas Interpersonales de 31 puntos. Exhibiendo una media de 41,25. Tales puntuaciones fueron registradas por el representante legal, dejando constancia de la frecuencia de aparición de cada conducta social en un contexto extracurricular.

Tabla 36- Puntajes obtenidos en el CHIS del participante N° 5.

HHSS	Mínimo	Puntaje bruto	Máximo
HBIS	10	42	50
HC	10	44	50
HES	10	36	50
HSPI	10	28	50
CHIS	40	150	200
Global Media		37,5	

Fuente: elaboración propia.

El participante N° 5, obtuvo en el instrumento CHIS, los siguientes puntajes brutos: en la Habilidad Básica de Interacción Social de 42 puntos, en la Habilidad Conversacional 44 puntos, en la Habilidad de Emociones y Sentimientos 36 puntos y por último, en la Habilidad de Solución de Problemas Interpersonales de 28 puntos. Éste participante, evidenció una media de 37,5. Tales puntuaciones fueron registradas por el representante legal, dejando constancia de la frecuencia de aparición de cada conducta social en un contexto extracurricular.

Tabla 37- Puntajes globales, media y desviación típica en el CHIS en alumnos de 3er año

ALUMNOS	CHIS GLOBAL	MEDIA	DESVIACIÓN TÍPICA
Participante N° 1	155	38,75	10
Participante N° 2	161	40,25	4,19
Participante N° 3	144	36	7,34
Participante N° 4	165	41,25	6,71
Participante N° 5	150	37,5	7,18
Total 3er año	775	38,75	6,04

Fuente: elaboración propia.

En esta tabla se plasman los distintos puntajes totales del CHIS, de cada uno de los alumnos con su respectiva media. De acuerdo, a la columna de medias, se puede observar que todas ellas se ubican dentro del rango alto (36,68 - 50) de desarrollo de habilidades sociales.

ANEXO N° 9: Puntuaciones Brutas del grupo control (1^{er} año) en ambos instrumentos

Los resultados obtenidos en la Planilla de Observación Estructurada (POE) de los alumnos de 1^{er} año que corresponden al grupo control:

Tabla 38- *Puntajes brutos en la POE del participante N° 6.*

HHSS	Mínimo	Puntaje bruto	Máximo
HBIS	10	29	50
HC	10	28	50
HES	10	29	50
HSPI	10	19	50
POE Global	40	105	200
Media		26,25	

Fuente: elaboración propia.

El participante N° 6, obtuvo los siguientes puntajes brutos en la POE: en las Habilidades Básicas de Interacción Social 29 puntos, en las Habilidades Conversacionales 28 puntos, en las Habilidades relacionadas con las Emociones y Sentimientos 29 puntos, y por último en las Habilidades de Solución de Problemas Interpersonales 19 puntos. Dicho participante logró una media de 26,25. Tales puntajes fueron asignados por la investigadora dando constancia de la frecuencia de aparición de cada una de las conductas sociales observadas en la clase virtual sincrónica.

Tabla 39- *Puntajes brutos en la POE del participante N° 7.*

HHSS	Mínimo	Puntaje bruto	Máximo
HBIS	10	28	50
HC	10	27	50
HES	10	29	50
HSPI	10	23	50
POE Global	40	107	200
Media		26,75	

Fuente: elaboración propia.

El participante N° 7, obtuvo los siguientes puntajes brutos en la POE: en las Habilidades básicas de Interacción Social 28 puntos, en las Habilidades Conversacionales 27 puntos, en las Habilidades relacionadas con las Emociones y Sentimientos 29 puntos, y por último en las Habilidades de Solución de Problemas Interpersonales 23 puntos. Dicho participante logró una media de 26,75. Tales puntajes fueron asignados por la investigadora dando constancia de la frecuencia de aparición de cada una de las conductas sociales observadas en la clase virtual sincrónica.

Tabla 40- *Puntajes brutos en la POE del participante N° 8.*

HHSS	Mínimo	Puntaje bruto	Máximo
HBIS	10	26	50
HC	10	26	50
HES	10	29	50
HSPI	10	23	50
POE Global	40	104	200
Media		26	

Fuente: elaboración propia.

El participante N° 8, obtuvo los siguientes puntajes brutos en la POE: en las Habilidades Básicas de Interacción Social 26 puntos, en las Habilidades Conversacionales 26 puntos, en las Habilidades relacionadas con las Emociones y Sentimientos 29 puntos, y por último en las Habilidades de Solución de Problemas Interpersonales 23 puntos. Dicho participante logró una media de 26. Tales puntajes fueron asignados por la investigadora dando constancia de la frecuencia de aparición de cada una de las conductas sociales observadas en la clase virtual sincrónica.

Tabla 41- *Puntajes brutos en la POE del participante N° 9.*

HHSS	Mínimo	Puntaje bruto	Máximo
HBIS	10	31	50
HC	10	27	50
HES	10	31	50
HSPI	10	23	50
POE Global	40	112	200
Media		28	

Fuente: elaboración propia.

El participante N° 9, obtuvo los siguientes puntajes brutos en la POE: en las Habilidades básicas de Interacción Social 31 puntos, en las Habilidades Conversacionales 27 puntos, en las Habilidades relacionadas con las Emociones y Sentimientos 31 puntos, y por último en las Habilidades de Solución de Problemas Interpersonales 23 puntos. Dicho participante logró una media de 28. Tales puntajes fueron asignados por la investigadora dando constancia de la frecuencia de aparición de cada una de las conductas sociales observadas en la clase virtual sincrónica.

Tabla 42- Puntajes brutos en la POE del participante N°10.

HHSS	Mínimo	Puntaje bruto	Máximo
HBIS	10	32	50
HC	10	29	50
HES	10	25	50
HSPI	10	24	50
POE Global	40	110	200
Media		27,5	

Fuente: elaboración propia.

El participante N° 10, obtuvo los siguientes puntajes brutos en la POE: en las Habilidades Básicas de Interacción Social 32 puntos, en las Habilidades Conversacionales 29 puntos, en las Habilidades relacionadas con las Emociones y Sentimientos 25 puntos, y por último en las Habilidades de Solución de Problemas Interpersonales 24 puntos. Dicho participante logró una media de 27,5. Tales puntajes fueron asignados por la investigadora dando constancia de la frecuencia de aparición de cada una de las conductas sociales observadas en la clase virtual sincrónica.

Tabla 43- Puntajes globales, media y desviación típica en la POE en alumnos de 1^{er} año.

ALUMNOS	POE GLOBAL	MEDIA	DESVIACIÓN TÍPICA
Participante N° 6	105	26,25	4,85
Participante N° 7	107	26,75	2,63
Participante N° 8	104	26	2,44
Participante N° 9	112	28	3,8
Participante N° 10	110	27,5	3,7
Total 1^{er} año	538	26,9	3,24

Fuente: elaboración propia.

En esta tabla se plasman los distintos puntajes totales del POE, de cada uno de los alumnos de 1^{er} año con su respectiva media, como así también la media total. Observando los promedios individuales, se puede observar que todos ellos se ubican, incluyendo el promedio total dentro del rango medio (23,34 - 36,68) de desarrollo de habilidades sociales.

En adelante, se exhiben los puntajes brutos obtenidos en el Cuestionario de Habilidades Sociales (CHIS) de Monjas Casares. Aquí se dan a conocer, los resultados arrojados por el CHIS, del 1^{er} año, que corresponde al grupo control:

Tabla 44- *Puntajes obtenidos en el CHIS del participante N° 6.*

HHSS	Mínimo	Puntaje bruto	Máximo
HIS	10	30	50
HC	10	31	50
HES	10	27	50
HSPI	10	23	50
CHIS	40	111	200
Global Media		27,75	

Fuente: elaboración propia.

El participante N° 6, obtuvo los siguientes puntajes brutos en el CHIS: en las Habilidades Básicas de Interacción Social 30 puntos, en las Habilidades Conversacionales 31 puntos, en las Habilidades relacionadas con las Emociones y Sentimientos 27 puntos, y por último en las Habilidades de Solución de Problemas Interpersonales 23 puntos, logrando una media de 27,75. Tales puntajes fueron asignados por la investigadora dando constancia de la frecuencia de aparición de cada una de las conductas sociales observadas en la clase virtual sincrónica.

Tabla 45- *Puntajes brutos en el CHIS del participante N° 7*

HHSS	Mínimo	Puntaje bruto	Máximo
HIS	10	33	50
HC	10	31	50
HES	10	32	50
HSPI	10	26	50
CHIS	40	122	200
Global Media		30,5	

Fuente: elaboración propia.

El participante N° 7, obtuvo los siguientes puntajes brutos en el CHIS: en las Habilidades Básicas de Interacción Social 33 puntos, en las Habilidades Conversacionales 31 puntos, en las Habilidades relacionadas con las Emociones y Sentimientos 32 puntos, y por último en las Habilidades de Solución de Problemas Interpersonales 26 puntos, alcanzando una media de 30,5. Tales puntajes fueron asignados por la investigadora dando constancia de la frecuencia de aparición de cada una de las conductas sociales observadas en la clase virtual sincrónica.

Tabla 46- *Puntajes brutos en el CHIS del participante N° 8*

HHSS	Mínimo	Puntaje bruto	Máximo
HIS	10	30	50
HC	10	31	50
HES	10	33	50
HSPI	10	24	50
CHIS	40	118	200
Global Media		29,5	

Fuente: elaboración propia.

El participante N° 8, obtuvo los siguientes puntajes brutos en el CHIS: en las Habilidades Básicas de Interacción Social 30 puntos, en las Habilidades Conversacionales 31 puntos, en las Habilidades relacionadas con las Emociones y Sentimientos 33 puntos, y por último en las Habilidades de Solución de Problemas Interpersonales 24 puntos, obteniendo una media de 29,5. Tales puntajes fueron asignados por la investigadora dando constancia de la frecuencia de aparición de cada una de las conductas sociales observadas en la clase virtual sincrónica.

Tabla 47- *Puntajes brutos en el CHIS del participante N° 9*

HHSS	Mínimo	Puntaje bruto	Máximo
HIS	10	34	50
HC	10	32	50
HES	10	30	50
HSPI	10	27	50
CHIS	40	123	200
Global Media		30,75	

Fuente: elaboración propia.

El participante N° 9, obtuvo los siguientes puntajes brutos en el CHIS: en las Habilidades Básicas de Interacción Social 34 puntos, en las Habilidades Conversacionales 32 puntos, en las Habilidades relacionadas con las Emociones y Sentimientos 30 puntos, y por último en las Habilidades de Solución de Problemas Interpersonales 27 puntos, alcanzando una media de 30,75. Tales puntajes fueron asignados por la investigadora dando constancia de la frecuencia de aparición de cada una de las conductas sociales observadas en la clase virtual sincrónica.

Tabla 48- Puntajes brutos en el CHIS del participante N° 10

HHSS	Mínimo	Puntaje bruto	Máximo
HIS	10	36	50
HC	10	28	50
HES	10	22	50
HSPI	10	20	50
CHIS	40	106	200
Global			
Media		26,5	

Fuente: elaboración propia.

El participante N° 10, obtuvo los siguientes puntajes brutos en el CHIS: en las Habilidades Básicas de Interacción Social 36 puntos, en las Habilidades Conversacionales 28 puntos, en las Habilidades relacionadas con las Emociones y Sentimientos 22 puntos, y por último en las Habilidades de Solución de Problemas Interpersonales 20 puntos, logrando una media de 26,5. Tales puntajes fueron asignados por la investigadora dando constancia de la frecuencia de aparición de cada una de las conductas sociales observadas en la clase virtual sincrónica.

Tabla 49-Puntajes globales, media y desviación típica el CHIS en alumnos de 1^{er} año

ALUMNOS	POE GLOBAL	MEDIA	DESVIACIÓN TÍPICA
Participante N° 6	111	27,75	3,59
Participante N° 7	122	30,5	3,10
Participante N° 8	118	29,5	3,87
Participante N° 9	123	30,75	2,98
Participante N° 10	106	26,5	7,18
Total 1^{er} año	580	29	4,14

Fuente: elaboración propia.

En esta tabla se plasman los distintos puntajes totales del CHIS, de cada uno de los alumnos de 1^{er} año con su respectiva media, como así también la media total. Observando los promedios individuales, se puede observar que todos ellos, incluyéndola la total, se ubican dentro del rango medio (23,34 - 36,68) de desarrollo de habilidades sociales.

UNIVERSIDAD CATÓLICA DE SALTA
FACULTAD DE ARTES Y CIENCIAS
LICENCIATURA EN PSICOLOGÍA

DESARROLLO DE HABILIDADES SOCIALES EN ALUMNOS CON
DISCAPACIDAD INTELECTUAL, QUE CURSAN EL PROGRAMA DE
EDUCACIÓN AMBIENTAL DE CASCOS VERDES, EN LA UNIVERSIDAD
CATÓLICA DE SALTA, EN EL AÑO 2.020

Alumna: Fernández Valeria Irene

DNI: 31964105

Firma:

Directora: Salas Machuca Carina

DNI: 21633252

Firma:

Carina Salas Machuca

S.P. 531
M.E. 111

EVALUACIÓN

Calificación:

Tribunal evaluador:

Jurado:

Jurado:

Jurado

Lugar y fecha: