qwertyuiopasdfghjklzxcvbnmqwertyuiopasdfghjklzxcvbnmqwertyuiopasdfghjklzxcvbnmqwertyuiopasdfghjklzxcvbnmqwertyuiopasdfghjklzxcvbnmqwertyuiopasdfghjklzxcvbnmqwertyuiopasdfghjklzxcvbnmqwertyuiopasdfghjklzxcvbnmqwertyuiopasdfghjklzxcvbnmqwertyuiopasdfghjklzxcvbnmqwertyuiopasdfghjklzxcvbnmqwertyuiopasdfghjklzxcvbnmqwertyuiopasdfghjklzxcvbnmqwertyuiopasdfghjklzxcvbnmqwertyuiopasdfghjklzxcvbnmqwertyuiopasdfghjklzxcvbnmqwertyuiopasdfghjklzxcvbnmqwertyuiopasdfghjklzxcvbnmrtyuiopasdfghjklzxcvbnmqwertyuiopasdfghjklzxcvbnmqwertyuiopasdfghjklzxcvbnmqwertyuiopasdfghjklzxcvbnmqwertyuiopasdfghjklzxcvbnmqwertyuiopasdfghjklzxcvbnmqwertyuiopasdfghjklzxcvbnmqwertyuiopasdfghjklzxcvbnmqwertyuiopasdfghjklzxcvbnmqwertyuiopasdfghjklzxcvbnmqwertyuiopasdfghjklzxcvbnmqwertyuiopasdfghjklzxcvbnmqwertyuiopasdfghjklzxcvbnmrtyuiopasdfghjklzxcvbnmqwertyuiopasdfghjklzxcvbnmqwertyuiopasdfghjklzxcvbnmqwertyuiopasdfghjklzxcvbnmqwertyuiopasdfghjklzxcvbnmqwertyuiopasdfghjklzxcvbnmqwertyuiopasdfghjklzxcvbnmqwertyuiopasdfghjklzxcvbnmqwertyuiopasdfghjklzxcvbnmqwertyuiopasdfghjklzxcvbnmqwertyuiopasdfghjklzxcvbnmqwertyuiopasdfghjklzxcvbnmqwertyuiopasdfghjklzxcvbnmrtyuiopasdfghjklzxcvbnmqwertyuiopasdfghjklzxcvbnmqwertyuiopasdfghjklzxcvbnmqwertyuiopasdfghjklzxcvbnmqwertyuiopasdfghjklzxcvbnmqwertyuiopasdfghjklzxcvbnmqwertyuiopasdfghjklzxcvbnmqwertyuiopasdfghjklzxcvbnmqwertyuiopasdfghjklzxcvbnmqwertyuiopasdfghjklzxcvbnmqwertyuiopasdfghjklzxcvbnmqwertyuiopasdfghjklzxcvbnmqwertyuiopasdfghjklzxcvbnmrtyuiopasdfghjklzxcvbnmqwertyuiopasdfghjklzxcvbnmqwertyuiopasdfghjklzxcvbnmqwertyuiopasdfghjklzxcvbnmqwertyuiopasdfghjklzxcvbnmqwertyuiopasdfghjklzxcvbnmqwertyuiopasdfghjklzxcvbnmqwertyuiopasdfghjklzxcvbnmqwertyuiopasdfghjklzxcvbnmqwertyuiopasdfghjklzxcvbnmqwertyuiopasdfghjklzxcvbnmqwertyuiopasdfghjklzxcvbnmqwertyuiopasdfghjklzxcvbnmrtyuiopasdfghjklzxcvbnmqwertyuiopasdfghjklzxcvbnmqwertyuiopasdfghjklzxcvbnmqwertyuiopasdfghjklzxcvbnmqwertyuiopasdfghjklzxcvbnmqwertyuiopasdfghjklzxcvbnmqwertyuiopasdfghjklzxcvbnmqwertyuiopasdfghjklzxcvbnmqwertyuiopasdfghjklzxcvbnmqwertyuiopasdfghjklzxcvbnmqwertyuiopasdfghjklzxcvbnmqwertyuiopasdfghjklzxcvbnmqwertyuiopasdfghjklzxcvbnmrtyuiopasdfghjklzxcvbnmqwertyuiopasdfghjklzxcvbnmqwertyuiopasdfghjklzxcvbnmqwertyuiopasdfghjklzxcvbnmqwertyuiopasdfghjklzxcvbnmqwertyuiopasdfghjklzxcvbnmqwertyuiopasdfghjklzxcvbnmqwertyuiopasdfghjklzxcvbnmqwertyuiopasdfghjklzxcvbnmqwertyuiopasdfghjklzxcvbnmqwertyuiopasdfghjklzxcvbnmqwertyuiopasdfghjklzxcvbnmqwertyuiopasdfghjklzxcvbnmrtyuiopasdfghjklzxcvbnmqwertyuiopasdfghjklzxcvbnmqwertyuiopasdfghjklzxcvbnmqwertyuiopasdfghjklzxcvbnmqwertyuiopasdfghjklzxcvbnmqwertyuiopasdfghjklzxcvbnmqwertyuiopasdfghjklzxcvbnmqwertyuiopasdfghjklzxcvbnmqwertyuiopasdfghjklzxcvbnmqwertyuiopasdfghjklzxcvbnmqwertyuiopasdfghjklzxcvbnmqwertyuiopasdfghjklzxcvbnmqwertyuiopasdfghjklzxcvbnmqwwertyuiopasdfghjklzxcvbnmqwertyuiopasdfghjklzxcvbnmqwertyuiopasdfghjklzxcvbnmqwertyuiopasdfghjklzxcvbnm

|  |
| --- |
| **CARENCIAS EN EL DESARROLLO DE HABILIDADES PSICOSOCIALES EN LA DISCAPACIDAD VISUAL**  Centro de Estudios para Invidentes A.C.  2011-2012  Lic. Mayra Sierra Rodríguez |

**INTRODUCCIÓN**

El presente trabajo trata de un modelo de intervención desarrollado en el Centro de Estudios para Invidentes AC, partiendo del análisis de las causales en las alteraciones del comportamiento que muestran los niños y adolescentes en sus actividades diarias en la interacción con los demás.

Nos enfocamos en personas con discapacidad visual que cuentan con mayores barreras para integrarse, lo cual en algunos casos se debe al desconocimiento de todas aquellas personas que de alguna u otra forma están involucrados en su desarrollo (los padres, los profesionales, los maestros) en la necesidad de incidir en los procesos psicosociales y del peso que esto tiene en la formación de su personalidad.

Es así que es importante tener conciencia acerca del papel que juega el profesional como mediador del proceso de enseñanza-aprendizaje en habilidades psicosociales.

El proceso psicológico que conlleva la deficiencia visual tendrá, para algunos, impactos de consideración: dependiendo de los rasgos particulares de la personalidad, la etapa del desarrollo en que aparece, el nivel de discapacidad visual y la comorbilidad. Tal amenaza, en la mayoría de los casos, ocasiona alteraciones psicológicas graves y sobreesfuerzos que privan de encontrar opciones y alternativas que favorezcan al ajuste de forma funcional en hábitos de conducta y de pensamiento que a lo largo de las experiencias de vida ocasionan malestares.

La carencia de herramientas y estrategias que brinden información suficiente para concebir, interpretar y actuar en las dinámicas en las que está inmerso el invidente o débil visual, hacen que sus construcciones se encuentren sujetas a distorsiones perceptuales que conducen a una interpretación errónea de lo que esta experimentando. Lo que tiene como consecuencia la restricción en la expresión de sentimientos, actitudes, deseos, opiniones o derechos de un modo adecuado a la situación, que van limitando la construcción de la personalidad.

La incompetencia social se relaciona con: baja aceptación o rechazo de los pares y aislamiento social, procesos educativos y de rehabilitación (Bagley, 1985; Harrell y Strauss, 1986) así como el desarrollo de cada una de sus etapas, rendimiento académico bajo, inadaptación escolar, baja autoestima, desajustes psicológicos y problemas de salud mental en la adolescencia y en la adultez, entre otros ([Monjas, 1992](#Monjas1992)). Los niños sin experiencias de relaciones adecuadas con los pares y que carecen de esas habilidades, a menudo son rechazados por sus compañeros y corren el riesgo de desarrollar posteriormente, problemas psicológicos o físicos ([Rubin, 1990](#Rubin); [Sacks, 1992](#Sacks1992)).

**MODELO DE INTERVENCIÓN PARA ATENCIÓN DE CARENCIAS DE HABILIDADES PSICOSOCIALES**

***“El peor precio de la deficiencia no es el defecto que provoca en la relación física con el mundo, sino la alteración que se produce en la relación con los demás” Rosa y Ochaita, 1993:360***

**PROGRAMA PARA EL DESARROLLO DE HABILIDADES PSICOSOCIALES**

En la práctica profesional de atención psicológica a personas con discapacidad visual observé frecuentemente alteraciones de comportamiento en alumnos en etapa escolar. En la intervención se muestran como sintomatología, carencias en el desarrollo de habilidades psicosociales. Realizando valoraciones en contexto familiar, educativo y social se registran datos que informan acerca de la baja atención en las formas de intervención y desarrollo de las conductas psicosociales en los ambientes donde interactúa el alumno con discapacidad visual, pues su aprendizaje depende del desarrollo de componentes observables (verbales y no verbales), así como cognitivos y emocionales.

Durante el primer semestre del 2011 se valoraron los perfiles de socialización de 41 niños y jóvenes escolarizados que asisten al Centro de Estudios de atención a la discapacidad visual para los servicios de apoyo. De los cuales, 39 muestran carencias en el desarrollo de habilidades Psicosociales y en función de los datos obtenidos, se diseño un programa de intervención, de los cuales 18 permanecieron en el programa hasta la etapa final.

Las fases del programa se pueden resumir de la siguiente manera:

1. Aplicación de evaluación de perfil de habilidades Psicosociales
2. Diagnostico del perfil
3. Diseño de programa con base en las carencias individuales
4. Intervención :
   * Terapia Individual
   * Terapia Grupal
   * Terapia a Padres
   * Orientación y capacitación a escuelas

*Nota: El orden puede variar de acuerdo a las necesidades*

1. Medición de resultados
2. Seguimiento

De acuerdo a lo anterior se plantea el detalle del programa

1. Tratamiento psicológico de los problemas de relación
   1. Crear una buena relación terapéutica, favoreciendo un clima de colaboración y trabajo en equipo psicólogo-paciente (padres- niño y/o adolescente con discapacidad visual) a través del entendimiento, la empatía y la aceptación incondicional de los problemas.
   2. Evaluar individualmente las causas de los problemas de relación y los mecanismos de mantenimiento.
   3. Explicación pedagógica respecto a por qué ocurren y se mantienen los conflictos usando la Escala de evaluaciones en contexto familiar y educativo.
   4. Marcar objetivos alcanzables mediante el tratamiento de acuerdo con la persona y padres.
   5. . Diseñar un tratamiento individual, adecuado a las necesidades de cada persona, tomando en cuenta los factores causales y de mantenimiento. La terapia psicológica implica una intervención integral en cuatro áreas: pensamientos y emociones, educación sexual, conductas y entorno social.
2. Diseñar un programa de prevención de recaídas y de mantenimiento de los logros alcanzados en la terapia. Enseñar a la familia a mantener los hábitos generados y propiciar espacios que permitan al niño y adolescente manifestar sus relaciones interpersonales. Proporcionar seguimiento periódico.
3. Desarrollo de habilidades Psicosociales individual :
   1. Evaluación de las habilidades Psicosociales y de las dificultades concretas que presenta el sujeto (componentes verbales y no verbales). Escala de evaluaciones en contexto familiar y educativo.
4. Diseño y aplicación de un programa de intervención para enseñar las habilidades que requiere la persona, mediante estrategias de enseñanza aprendizaje:
   1. Reforzamiento de la conducta adecuada: El principio del refuerzo se basa en que cuanto más se refuerza una conducta o una respuesta prestándole una atención especial, más probable es que dicha conducta la incorporen a su repertorio y la pongan en práctica en diferentes contextos y situaciones. En cambio si se deja de reforzar una determinada conducta o la consecuencia que se deriva de ella es desagradable, irá aminorándose paulatinamente e incluso podrá llegar a desaparecer.
      1. Seleccionar la conducta a incrementar, aclarando con la persona lo que se espera de él.
      2. Seleccionar el refuerzo que se va a utilizar, relacionado a motivaciones de la persona.
      3. Aplicar el refuerzo-premio, dulces, calcomanías, objetos pequeños, inmediatamente que aparezca la conducta deseada.
      4. Modificar progresivamente la naturaleza de los refuerzos, validación verbal, alabanza, caricia, abrazos, etc.
   2. Modelado: Las personas que se encuentran más cercanas al niño tienen la oportunidad de demostrar con sus propias actitudes, cómo se ponen en práctica dichas habilidades en la vida cotidiana. En las interacciones que realizan en el día a día, planear juegos mediante simulaciones de la vida real, actividades de aprendizaje colaborativo, secuencias de películas, programas interactivos y otros recursos que pueden usarse como materiales didácticos. La descripción a detalle de las actividades da mayores posibilidades de comprensión. El aprendizaje de las experiencias por imitación programada es una técnica para que las personas interioricen y modelen determinadas conductas.
   3. Guía física: Cuando el niño o adolescente con discapacidad visual no puede observar las conductas modeladas, y las descripciones verbales no son suficientes para proporcionarle una descripción exacta de las mismas, es necesario proporcionar la guía física. Dado que esta es una técnica muy intrusiva y poco natural para fomentar la aparición de conductas, el juego es una herramienta útil.
5. Identificación e intervención en las variables cognitivas (pensamientos y creencias) que dificultan la adecuada puesta en práctica de las habilidades Psicosociales.
6. Exposiciones graduadas en el entorno donde se desenvuelve el paciente para favorecer la generalización:
   1. Normas claras y útiles que organicen su actividad cotidiana. Establecer un orden proporciona la posibilidad de predecir, con cierta seguridad, lo que tienen que hacer en determinados momentos del día. Los límites les van a permitir diferenciar lo que está permitido de lo que no. En las primeras etapas de desarrollo los límites se enseñan a través de órdenes sencillas.
   2. Tareas: Establecimiento de actividades en los diferentes contextos en donde estén involucradas las habilidades que se estén trabajando.
7. Intervención en Grupo: Al valorar a varios alumnos(as) que presenten necesidades similares. Plantear un objetivo común. Considerando como posibles ventajas: descubrir que los propios problemas no son únicos, mayores expectativas de mejora, puntos de vista y fuentes de información, mayor credibilidad de los puntos de vista acordados entre todos, aumento de la motivación debido al apoyo y presión del grupo:
   1. Escala de evaluaciones en contexto familiar y educativo
   2. Diseño de programa en intervención en las escalas que se muestran con carencias a nivel de grupo de las habilidades Psicosociales
   3. Instrucción directa: Descripción sencilla del tema y las actividades a realizar.
   4. Modelado: Realización de la dinámica por parte del moderador, con descripciones a detalle de cada situación no verbal y verbal.
   5. Roll playing: Aplicación de modelos de terapia de juego grupal, que permitan la enseñanza de las habilidades carentes.
   6. Refuerzo positivo
   7. Exposiciones graduadas
   8. Registro de observaciones de cada integrante
8. Terapia a padres: Se sugiere cuando hay conflictos de valores, creencias, estilos de vida o metas, áreas de comunicación, afecto, fidelidad, educación de los hijos, etc. Teniendo como objetivo implicar a los padres como agentes educativos. Valorar el esquema familiar y la dinámica de ajuste funcional o disfuncional ante el impacto de la discapacidad visual.
9. Orientación y capacitación a escuelas. Talleres y diplomados a profesionales que intervienen con los alumnos; tratando temas de apoyo sobre el impacto que el profesional que se involucran con las percepciones y herramientas emocionales que pueden ayudar o interferir en su intervención como docente. También el asesoramiento sobre la importancia de atender las necesidades de integración en inclusión en actividades que les provean experiencias de aprendizaje cooperativo.

**RESULTADOS DEL PROGRAMA**

Con el fin de determinar la eficacia del programa de intervención se utilizo un instrumento de evaluación de perfil de las habilidades sociales enriqueciendo el sugerido por **Caballo, V.E. Madrid: Siglo XXI**, haciendo distinción entre el ámbito educativo y el familiar (anexo 1), el cual fue aplicado a padres de familia y maestros de las escuelas regulares de los usuarios.

El instrumento utilizado cuenta con 10 escalas para los padres de familia y 11 en el caso del cuestionario para los maestros, cada escala abarca diferentes números de ítems, los cuales son evaluados con una escala likert que va de 1 a 5, donde:

1 = nada

2 = de vez en cuando

3 = con frecuencia

4 = casi siempre

5 = siempre

A continuación se muestran las escalas que abarca el instrumento de medición antes mencionado:

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
|  |  | ESCALA | NO. ITEMS |
| **CONTEXTO EDUCATIVO** | **CONTEXTO FAMILIAR** | Inicia, une y finaliza actividades uno a uno | 12 |
| Inicia, une y finaliza act. y conversaciones en pequeño grupo | 10 |
| Inicia, une y finaliza actividades en gran grupo | 8 |
| Apariencia | 4 |
| Lenguaje corporal | 9 |
| Habilidades verbales | 14 |
| Habilidades de cooperación | 7 |
| Habilidades de juego | 11 |
| Habilidades de asertividad | 5 |
| Reconocimiento y expresión de emociones | 5 |
|  | Habilidades en clase | 13 |

**METODOLOGÍA:**

Con el fin de tener una evaluación previa del perfil de habilidades Sociales:

* Se realizo una primera evaluación en el primer semestre del 2011 antes del comienzo del programa de habilidades Psicosocial
* y la segunda aplicación el primer semestre del 2012 para valorar los avances obtenidos.
* Luego se ingresaron los datos en el paquete estadístico SPSS para realizar el análisis de los mismos.

**RESULTADOS**

Al comparar los resultados de manera global se obtuvo lo siguiente en el contexto familiar:

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
|  | | Levene's Análisis de igualdad de varianzas | | Prueba-T para igualdad de medias | | | | | | | |
| **F** | **Sig.** | | **t** | **Df** | **Sig.** | **Dif. Medias** | **Dif.**  **Error std.** | **Intervalo de confianza 95%** | |
| Inferior | Superior |
| Actividades uno a uno CF | Misma varianza | .205 | .653 | | -3.239 | 35 | **.003** | -2.892 | .893 | -4.704 | -1.079 |
| Varianza diferente |  |  | | -3.249 | 34.890 | .003 | -2.892 | .890 | -4.699 | -1.085 |
| Actividades en grupo pequeño CF | Misma varianza | .057 | .812 | | -1.779 | 35 | .084 | -1.482 | .833 | -3.174 | .209 |
| Varianza diferente |  |  | | -1.777 | 34.628 | .084 | -1.482 | .834 | -3.177 | .212 |
| Actividades en gran grupo CF | Misma varianza | .514 | .478 | | -.670 | 35 | .507 | -.637 | .951 | -2.568 | 1.293 |
| Varianza diferente |  |  | | -.669 | 34.371 | .508 | -.637 | .953 | -2.573 | 1.299 |
| Apariencia CF | Misma varianza | 4.516 | .041 | | -1.000 | 34 | .324 | -.111 | .111 | -.337 | .115 |
| Varianza diferente |  |  | | -1.000 | 17.000 | .331 | -.111 | .111 | -.346 | .123 |
| Lenguaje corporal CF | Misma varianza | .129 | .721 | | -2.274 | 35 | **.029** | -1.649 | .725 | -3.121 | -.177 |
| Varianza diferente |  |  | | -2.266 | 33.799 | .030 | -1.649 | .728 | -3.129 | -.170 |
| Habilidades verbales CF | Misma varianza | .257 | .615 | | -3.079 | 35 | **.004** | -3.538 | 1.149 | -5.871 | -1.205 |
| Varianza diferente |  |  | | -3.062 | 32.966 | .004 | -3.538 | 1.155 | -5.889 | -1.187 |
| Habilidades cooperación CF | Misma varianza | .165 | .687 | | -2.697 | 35 | **.011** | -1.912 | .709 | -3.352 | -.473 |
| Varianza diferente |  |  | | -2.702 | 34.999 | .011 | -1.912 | .708 | -3.349 | -.475 |
| Habilidades de juego CF | Misma varianza | 1.236 | .274 | | -1.770 | 35 | .085 | -1.506 | .851 | -3.233 | .221 |
| Varianza diferente |  |  | | -1.779 | 34.424 | .084 | -1.506 | .846 | -3.225 | .213 |
| Asertividad CF | Misma varianza | .024 | .878 | | -1.881 | 35 | .068 | -.579 | .308 | -1.204 | .046 |
| Varianza diferente |  |  | | -1.878 | 34.431 | .069 | -.579 | .308 | -1.205 | .047 |
| Expresar emociones CF | Misma varianza | .001 | .971 | | -2.722 | 35 | **.010** | -1.354 | .497 | -2.364 | -.344 |
| Varianza diferente | .001 | .971 | | -2.722 | 35 | .010 | -1.354 | .497 | -2.363 | -.345 |

Referente al contexto educativo se manifestaron los cambios que a continuación se muestran:

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
|  | | Levene's Análisis de igualdad de varianzas | | Prueba-T para igualdad de medias | | | | | | | |
| **F** | **Sig.** | | **t** | **Df** | **Sig.** | **Dif. Medias** | **Dif.**  **Error std.** | **Intervalo de confianza 95%** | |
| Inferior | Superior |
| Actividades uno a uno CE | Misma varianza | 2.129 | .153 | | -1.368 | 36 | .180 | -1.474 | 1.077 | -3.658 | .711 |
| Varianza diferente |  |  | | -1.368 | 31.564 | .181 | -1.474 | 1.077 | -3.669 | .721 |
| Actividades en grupo pequeño CE | Misma varianza | 1.426 | .240 | | -.976 | 36 | .336 | -1.000 | 1.025 | -3.079 | 1.079 |
| Varianza diferente |  |  | | -.976 | 35.468 | .336 | -1.000 | 1.025 | -3.080 | 1.080 |
| Actividades en gran grupo CE | Misma varianza | 1.149 | .291 | | -1.195 | 36 | .240 | -1.105 | .925 | -2.982 | .771 |
| Varianza diferente |  |  | | -1.195 | 35.561 | .240 | -1.105 | .925 | -2.982 | .772 |
| Apariencia CE | Misma varianza | 4.484 | .041 | | -1.000 | 36 | .324 | -.211 | .211 | -.637 | .216 |
| Varianza diferente |  |  | | -1.000 | 18.000 | .331 | -.211 | .211 | -.653 | .232 |
| Lenguaje corporal CE | Misma varianza | .094 | .762 | | -.628 | 36 | .534 | -.526 | .838 | -2.227 | 1.174 |
| Varianza diferente |  |  | | -.628 | 35.669 | .534 | -.526 | .838 | -2.227 | 1.175 |
| Habilidades verbales CE | Misma varianza | 4.163 | .049 | | -1.337 | 36 | .190 | -1.211 | .906 | -3.047 | .626 |
| Varianza diferente |  |  | | -1.337 | 32.297 | .191 | -1.211 | .906 | -3.054 | .633 |
| Habilidades cooperación CE | Misma varianza | .320 | .575 | | -2.464 | 36 | .019 | -1.842 | .748 | -3.358 | -.326 |
| Varianza diferente |  |  | | -2.464 | 35.908 | .019 | -1.842 | .748 | -3.358 | -.326 |
| Habilidades de juego CE | Misma varianza | .000 | .991 | | -1.046 | 36 | .303 | -1.105 | 1.057 | -3.249 | 1.038 |
| Varianza diferente |  |  | | -1.046 | 35.914 | .303 | -1.105 | 1.057 | -3.249 | 1.039 |
| Asertividad CE | Misma varianza | .033 | .856 | | -1.068 | 36 | .293 | -.421 | .394 | -1.221 | .379 |
| Varianza diferente |  |  | | -1.068 | 35.808 | .293 | -.421 | .394 | -1.221 | .379 |
| Expresar emociones CE | Misma varianza | .813 | .373 | | -1.759 | 35 | .087 | -.789 | .449 | -1.701 | .122 |
| Varianza diferente |  |  | | -1.747 | 31.958 | .090 | -.789 | .452 | -1.710 | .131 |
| Habilidades de clase CE | Misma varianza | 2.813 | .102 | | -1.694 | 36 | .099 | -2.316 | 1.367 | -5.088 | .456 |
| Varianza diferente |  |  | | -1.694 | 34.365 | .099 | -2.316 | 1.367 | -5.092 | .461 |

Las tablas anteriores muestran el perfil inicial de los usuarios antes de comenzar el Taller de Habilidades Sociales en comparación con el perfil psicosocial mostrado al concluir dicho taller. Los resultados muestran claramente que en promedio al finalizar el programa se adquirieron entre una y tres habilidades nuevas.

Al sumar todas las escalas obtenemos un índice de habilidades psicosociales para cada contexto (familiar y educativo) que va de 0 a 85 puntos y un índice de habilidades en clase que no se incluye en el total de habilidades psicosociales y va de 0 a 13. En la siguiente grafica se muestra los índices obtenidos de manera global en el año 2011 y en la re-aplicación en el año 2012.

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
|  | Año | N | Media | Desviacion Std. |
| Resultado en el contexto familiar | **2011** | 18 | 37.0556 | 14.43228 |
| **2012** | 18 | 52.4444 | 15.36697 |
| Resultado en el contexto educativo | **2011** | 19 | 36.6842 | 16.30628 |
| **2012** | 18 | 47.2778 | 16.70437 |
| Habilidades en clase | **2011** | 19 | 6.79 | 4.650 |
| **2012** | 19 | 9.11 | 3.725 |

Se observa en la grafica que existe un aumento significativo en el índice de habilidades psicosociales desarrolladas en el contexto familiar (Sig.=.004). De igual forma se muestra un incremento en el mismo índice pero desarrollado en el contexto educativo, con un valor de .059 de nivel de significancia. Finalmente existe un progreso considerable en las habilidades desarrolladas en clase (Sig. = .099).

**CONCLUSIÓN:**

El trabajo presentado tiene le intención de proporcionar a los profesionales en la atención a la discapacidad visual un modelo que le sea de utilidad para la intervención en las necesidades propiciadas por las carencias de habilidades psicosociales.

El modelo se puede resumir de la siguiente manera:

1. Aplicación de evaluación de perfil de habilidades Psicosociales
2. Diagnostico del perfil
3. Diseño de programa con base en las carencias individuales
4. Intervención :
   * Terapia Individual
   * Terapia Grupal
   * Terapia a Padres
   * Orientación y capacitación a escuelas

*Nota: El orden puede variar de acuerdo a las necesidades*

1. Medición de resultados
2. Seguimiento

Los resultados obtenidos están considerados en la intervención para un universo de 41 niños y adolescentes de lo cual se tomo una muestra de 18 personas que siguieron todo el programa.

Si bien el monitoreo nos arroja resultados satisfactorios entre los años comparados es importante continuar dando el seguimiento en el acompañamiento para cada caso por todos los profesionales y padres de familia involucrados en su desarrollo.

El desarrollo del modelo me ha permitido tener claridad y estructura en el trabajo que se ha venido realizando y de ahí que surja el interés de ponerlo a la disposición de otros colegas que compartan la aventura y gran responsabilidad de poder influir en el desarrollo de la personalidad de quienes presentan las carencias detalladas.

**REFERENCIAS**

Bill O´Hanlon y Michele Weiner-Davis (2011) Terapia Breve en busca de soluciones.

Goldstein, A. P., Sprafkin, R. P., Gershaw, N. J., y Klein, P. (1989). Habilidades sociales y autocontrol en la adolescencia. Barcelona: Martínez Roca.

Ochaita, E., y Espinosa, A. (1995). Desarrollo y educación de los niños ciegos y deficientes visuales: áreas prioritarias de intervención. Psykhe, 4 (2).

Caballo, V.E. Manual de evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales. Madrid: Siglo XXI

Corsaro, W.A. (1985) Friendship and peer culture in the early years.Norwood, Nj: Ablex

Kekelis, L. S. (1992). A field study of a blind preschooleer. En: S. Z. sacks, L. S. Kekelis, y R. J Gailord –Ross (eds.),The development of social skills by blind and visually impaired students. New York: American foundation for the Blind.

Piaget, A. (1965). The moral judgment of the child. New York: Free Prees.

Verdugo, M. A., y Caballo, C. (1996). Desarrollo de un programa de entrenamiento de habilidades sociales para los alumnos con deficiencia visual integrados en colegios ordinarios. Investigación financiada por la ONCE, Convocatoria1991Informe final no publicado.

**BIOGRAFIA DEL AUTOR:**

**Nombre:** Mayra Teresita De Jesús Sierra Rodríguez.

**Fecha y lugar de nacimiento**: 1de Octubre de 1981. Cd. Santa Bárbara, Chihuahua, México.

**Formación Académica:**

* Licenciatura en Psicología
* Especialidad en Escuela Estratégica Centrada en Soluciones e hipnosis
* Maestría en Psicoterapia Breve (en curso)

**Actividad Profesional:**

* Centro de Estudios para Invidentes, A.C.
  + Coordinadora de Psicología para las sedes del interior del Estado de Chihuahua.
  + Investigación Proyecto Tarragona (ONCE) adaptación de pruebas psicológicas en la discapacidad visual.
* Centro de Atención y Prevención Psicológica (CAPPSI). Organismo municipal.
  + Psicoterapeuta

**ANEXO 1**

CEIAC

PERFIL DE HABILIDADES PSICOSOCIALES

ÁREA DE PSICOLOGÍA

Fecha \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

Alumno\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_ Edad\_\_\_\_\_ No. de aplicación\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

Datos de Aplicador y funciones\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

Valor: 1 – nada 2 – de vez en cuando 3 – con frecuencia 4 – casi siempre 5 - siempre

|  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| 1. INICIA, SE UNE Y FINALIZA ACTIVIDADES UNO A UNO | | | | | | |
| Dice «Hola» u otra iniciación para comenzar interacciones con un compañero | 1 | | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Identifica a una persona escuchando o preguntando su nombre para iniciar interacciones | 1 | | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Se presenta a sí mismo cuando quiere entablar relación con un desconocido sin que nadie les presente | 1 | | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Inicia interacciones con un compañero preguntando si quiere jugar o realizar alguna actividad | 1 | | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Muestra a un compañero el juego o actividad que está realizando para comenzar una interacción | 1 | | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Responde adecuadamente a un compañero sobre la actividad | 1 | | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Inicia interacciones con un compañero haciendo preguntas como: «¿Qué estás haciendo?», «¿A qué juegas?», ofreciendo algo, iniciando un tema de conversación, etc. | 1 | | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Escucha las explicaciones de un compañero sobre la actividad que está realizando | 1 | | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Pregunta o pide más explicaciones sobre la actividad de un compañero cuando es necesario para interactuar con él | 1 | | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Participa de forma adecuada en actividades con un compañero | 1 | | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Se despide de un compañero de forma verbalmente apropiada | 1 | | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Se despide de un compañero de forma físicamente adecuada | 1 | | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2. INICIA, SE UNE Y FINALIZA ACTIVIDADES Y CONVERSACIONES EN PEQUEÑO GRUPO | | | | | | |
| Es consciente de la presencia de un grupo pequeño de compañeros | 1 | | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Se acerca de forma independiente a un grupo pequeño | 1 | | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Identifica la distancia apropiada y a los miembros de un grupo pequeño, escuchando o preguntando sus nombres | 1 | | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Localiza un lugar apropiado en un grupo pequeño para unirse al mismo | 1 | | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Pregunta qué actividad se está realizando para unirse a un grupo pequeño | 1 | | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Escucha las explicaciones | 1 | | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Pide más explicaciones si es necesario | 1 | | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Participa de forma apropiada en actividades de grupos pequeños | 1 | | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Se despide verbalmente de forma apropiada cuando deja una actividad de un grupo pequeño | 1 | | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Deja de participar en un grupo pequeño con poca alteración | 1 | | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3. INICIA, SE UNE Y FINALIZA ACTIVIDADES EN GRAN GRUPO | | | | | | |
| Se une a un grupo grande de forma físicamente apropiada | 1 | | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Se une a un grupo grande de forma verbalmente apropiada | 1 | | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Escucha el propósito de un grupo grande para unirse al mismo | 1 | | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Responde verbalmente de forma apropiada cuando participa en actividades de grupos grandes | 1 | | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Pide más información si es necesaria cuando se une a actividades de grupos grandes | 1 | | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Participa de forma apropiada en actividades de grupos grandes | 1 | | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Se despide verbalmente de forma apropiada cuando deja de participar en actividades de grupos grandes | 1 | | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Deja de participar en un gran grupo con poca alteración | 1 | | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 4. APARIENCIA | | | | | | |
| Va vestido de forma apropiada | 1 | | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Lleva la ropa limpia | 1 | | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Va aseado | 1 | | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Va peinado de forma apropiada | 1 | | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 5. LENGUAJE CORPORAL | | | | | | |
| Utiliza posturas físicas adecuadas a las situaciones (al levantarse, derecho en la silla, al caminar...) | 1 | | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Mantiene la cabeza erguida | 1 | | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Mantiene contacto ocular de forma apropiada (dirige la cara hacia la persona a la que habla o escucha) | 1 | | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Mueve la cabeza para responder «sí» o «no» | 1 | | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Muestra expresiones de cara apropiadas a la situación y a sus sentimientos | 1 | | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Evita estereotipias (balanceo, movimientos de ojos, frotarse los ojos...) | 1 | | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Conoce y utiliza los gestos convencionales en diferentes momentos (ej.: para mostrar interés, mueve la cabeza para asentir, señala e indica el tamaño de las cosas de las que habla, enfatiza lo que dice verbalmente...) | 1 | | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Sonríe con frecuencia a la gente | 1 | | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Utiliza formas habituales de contacto corporal para comunicarse de forma convencional (palmada en la espalda a un amigo para felicitarle, etc.) | 1 | | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 6. HABILIDADES VERBALES | | | | | | |
| Utiliza expresiones adecuadas para sugerir actividades | 1 | | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Utiliza expresiones adecuadas para pedir ayuda o información cuando es necesario | 1 | | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Utiliza expresiones adecuadas para ofrecer ayuda cuando es necesario | 1 | | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Utiliza expresiones adecuadas para rechazar asistencia o ayuda innecesaria | 1 | | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Utiliza las formas verbales convencionales de educación y amabilidad (da las gracias, dice «lo siento»...) | 1 | | 2 | 3 | 4 | 5 |
| No interrumpe | 1 | | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Responde verbalmente de forma apropiada a los comentarios de otros | 1 | | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Da respuestas verbales adecuadas a comentarios y preguntas sobre su deficiencia | 1 | | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Utiliza expresiones adecuadas para disculparse y pedir perdón cuando es necesario . | 1 | | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Dice cumplidos a otros | 1 | | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Mantiene diálogos y discusiones verbales con otros de forma apropiada | 1 | | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Habla de temas apropiados a la situación, a la edad y a los intereses de los otros | 1 | | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Hace preguntas abiertas en conversaciones, de modo que permite que la conversación se mantenga | 1 | | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Se dirige de forma apropiada a los profesores y adultos cuando una situación lo requiere | 1 | | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 7. HABILIDADES DE COOPERACIÓN | | | | | | |
| Comparte sus cosas con sus compañeros | 1 | | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Reconoce cuándo otros necesitan ayuda | 1 | | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Ofrece ayuda a sus compañeros | 1 | | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Responde a las peticiones de ayuda de otros de modo adecuado | 1 | | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Participa en la preparación de actividades con sus compañeros | 1 | | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Participa en la limpieza y puesta en orden del lugar donde se desarrollan las actividades | 1 | | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Trabaja de forma cooperativa con sus compañeros | 1 | | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 8. HABILIDADES DE JUEGO | | | | | | |
| Participa en actividades y juegos físicos de forma apropiada | 1 | | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Participa en actividades y juegos verbales de forma apropiada | 1 | | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Muestra comportamientos apreciados por sus compañeros (cuenta chistes, e historias graciosas, hace que se rían y diviertan....) | 1 | | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Utiliza materiales apropiados a la situación de juego | 1 | | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Utiliza juegos de mesa de forma adecuada | 1 | | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Obtiene más información sobre la actividad o el juego cuando es necesario, de forma verbal o por el tacto | 1 | | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Dirige juegos | 1 | | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Acepta de forma adecuada perder en los juegos | 1 | | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Felicita y dice cumplidos a otros cuando ganan | 1 | | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Guarda su turno en juegos y actividades | 1 | | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Sigue las reglas de los juegos y actividades | 1 | | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 9. HABILIDADES DE ASERTIVIDAD | | | | | | |
| Evita golpear y hacer daño como reacción a sus compañeros | 1 | | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Responde de forma apropiada cuando se le molesta (ignora, reacciona verbalmente con calma, pide ayuda al profesor...) | 1 | | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Indica sus preferencias respecto a compañeros de juego | 1 | | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Muestra habilidades para responder a la presión de los iguales cuando lo considera adecuado | 1 | | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Reconoce las burlas y responde de forma asertiva y efectiva | 1 | | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 10. RECONOCIMIENTO Y EXPRESIÓN DE EMOCIONES | | | | | | |
| Es capaz de verbalizar sus sentimientos a compañeros y adultos | 1 | | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Puede identificar sentimientos de otros en situaciones determinadas | 1 | | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Reacciona de forma apropiada ante los sentimientos de otros (proporcionando atención, ayuda, afecto, empatía u otra clase de apoyo) | 1 | | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Busca atención u otro tipo de ayuda cuando se enfrenta a sentimientos que así lo requieren | 1 | | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Demuestra afecto de forma aceptable según la situación, el lugar y las personas | 1 | | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 11. HABILIDADES DE CLASE | | | | | | |
| No interrumpe a otros en el aula | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Levanta la mano para hablar en clase | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Pide permiso al profesor | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Participa adecuadamente en actividades de clase | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Hace preguntas apropiadas en la clase | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Responde de forma apropiada a las preguntas de un profesor | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Dice «No lo sé» si no puede contestar a las preguntas del profesor | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Pide información adicional si es necesaria cuando no ha entendido del todo la explicación de un profesor | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Conoce las reglas de la clase y las consecuencias de no cumplirlas | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Sigue las direcciones y órdenes de los profesores y otros adultos | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Identifica y asume responsabilidades personales en la clase | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Inicia y termina las tareas en el momento apropiado | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Obtiene atención del profesor de modo adecuado | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

Nota: Los valores 1 y 2 asignados en la escala son las habilidades carentes y con necesidad de desarrollar en el programa antes mencionado.