

UNIVERSIDAD NACIONAL PEDRO RUIZ GALLO

**FACULTAD DE CIENCIAS HISTÓRICO SOCIALES Y
EDUCACIÓN**

UNIDAD DE POSGRADO

**PROGRAMA DE MAESTRÍA EN CIENCIAS DE LA
EDUCACIÓN EN PSICOPEDAGOGÍA COGNITIVA**



TESIS

**Las habilidades sociales de los estudiantes de educación secundaria de la
institución educativa Cristo Rey – Cajamarca, 2026.**

Presentada para obtener el Grado Académico de Maestra en Ciencias de la
Educación con mención en Psicopedagogía Cognitiva

Investigadora: Bach. Iturbe Quiroz, Rosa Elizabeth

Asesor: Mg. Torres Castro, Nicolás Agustín

**Lambayeque, 10 de junio del 2026
Perú**

Las habilidades sociales de los estudiantes de educación secundaria de la institución educativa Cristo Rey – Cajamarca.

Tesis presentada para obtener el Grado Académico de Maestra en Ciencias de la Educación con mención en Psicopedagogía Cognitiva.



Rosa Elizabeth Iturbe Quiroz
Investigadora



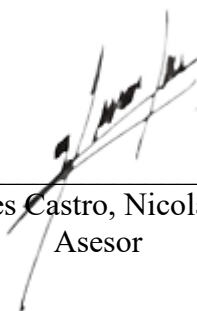
Dra. Fernández Celis, María del Pilar
Presidente



Dra. Díaz Vallejos, Doris Nancy
Secretario



Dra. Puicón Cruzalegui, Gloria Betzabet
Vocal



Mg. Torres Castro, Nicolás Agustín
Asesor



**ACTA DE SUSTENTACIÓN DE TESIS
N°445-2026**

Siendo las 15:00 horas, del día miércoles, 10 junio de 2026, mediante la modalidad online a través de la plataforma Google Meet, en el siguiente enlace: <https://meet.google.com/sgo-vqip-rir>, por mandato de la Resolución N°1658-2026-D-FACHSE de fecha 27 de mayo de 2026 que autoriza la sustentación, se reunieron los miembros del Jurado designado según Resolución N°2244-2025-D-FACHSE de fecha 18 de junio de 2025 y su modificatoria la Resolución N°1404-2026-D-FACHSE de fecha 28 de abril de 2026; Jurado integrado por los siguientes miembros:

Presidente(a)	: Dra. María del Pilar Fernández Celis.
Secretario(a)	: Dra. Doris Nancy Díaz Vallejos.
Vocal	: Dra. Gloria Betzabet Puicón Cruzalegui.
Asesor(es)	: MSc. Nicolás Agustín Torres Castro.



Con la finalidad de evaluar la(es) Tesis titulada(o): "LAS HABILIDADES SOCIALES DE LOS ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN SECUNDARIA DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA CRISTO REY – CAJAMARCA". Presentada por ROSA ELIZABETH ITURBE QUIROZ para la obtención del Grado Académico de Maestra en Ciencias de la Educación con mención en PSICOPEDAGOGÍA COGNITIVA.

Leída la resolución de autorización, se inicia el acto sustentación, al término del cual y de conformidad con el Reglamento General de Investigación de la UNPRG (Res. N°184-2023-CU de fecha 24 de abril de 2023) y el Reglamento de Grados y Títulos de la UNPRG (Res. N°267-2023-CU de fecha 20 de junio de 2023), los miembros del jurado realizaron la evaluación respectiva, haciendo las preguntas, observaciones y recomendaciones al/los sustentante(s), quien(es) respondió(eron) las interrogantes planteadas.

Dada la deliberación correspondiente por parte del jurado, se sucedió la valoración, obteniendo el calificativo de 15 en la escala vigesimal, que equivale a la mención de REGULAR.

Siendo las 16:00 horas del mismo día, se dio por concluido el acto académico, con la lectura del acta y la firma de los miembros del jurado.

Dra. María del Pilar Fernández Celis
PRESIDENTE(A)

Dra. Doris Nancy Díaz Vallejos
SECRETARIO(A)

Dra. Gloria Betzabet Puicón Cruzalegui
VOCAL

OBSERVACIONES: _____

El presente acto académico se sustenta en el Reglamento General de Investigación de la UNPRG (Res. N°184-2023-CU de fecha 24 de abril de 2023) los artículos 208, 338, 468, 548 o 668 del Reglamento de Grados y Títulos de la Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo (aprobado con Resolución N°267-2023-CU de fecha 20 de junio del 2023 y su modificatoria aprobada por Resolución N°385-2023-CU de fecha 11 de diciembre del 2023) y por la Resolución N°403-2023-CU de fecha 27 de diciembre de 2023, ésta última que amplía el límite de las fechas de sustentación de proyectos aprobados del 2017 al 2020.

CONSTANCIA DE VERIFICACIÓN DE ORIGINALIDAD

Yo **Nicolás Agustín Torres Castro**, usuario revisor de la

Tesis ☒ / Trabajo de Suficiencia Profesional ☐ y/o Trabajo Académico ☐

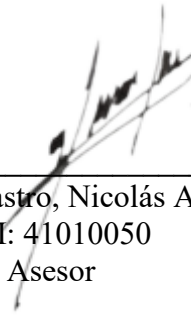
Titulado: **Las habilidades sociales de los estudiantes de educación secundaria de la institución educativa Cristo Rey – Cajamarca.**

Cuyo autor (es) son: **Rosa Elizabeth Iturbe Quiroz**; con DNI N° **40274282**; declaro que la evaluación realizada por el Programa informático, ha arrojado un porcentaje de similitud 11%, verificables en el Resumen del Reporte automatizado de similitudes que se acompaña.

El suscrito (a) analizó reporte y concluyó que cada una de las coincidencias detectadas dentro del porcentaje de similitud permitido no constituyen plagio y que el documento cumple con la integridad científica y con las normas para el uso de citas y referencias establecidas en los protocolos respectivos.

Se cumple con adjuntar el Recibo Digital a efectos de la trazabilidad respectiva del proceso.

Lambayeque, 12 de marzo de 2026



Dr. Torres Castro, Nicolás Agustín
DNI: 41010050
Asesor

Se adjunta: Recibo
Digital
Resumen del Reporte automatizado de similitudes

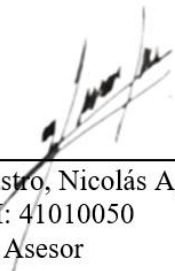
Las habilidades sociales de los estudiantes de educación secundaria de la institución educativa Cristo Rey – Cajamarca

INFORME DE ORIGINALIDAD

11 %	11 %	7 %	5 %
INDICE DE SIMILITUD	FUENTES DE INTERNET	PUBLICACIONES	TRABAJOS DEL ESTUDIANTE

FUENTES PRIMARIAS

1	repositorio.ucv.edu.pe Fuente de Internet	2 %
2	repositorio.unprg.edu.pe Fuente de Internet	1 %
3	repositorio.unprg.edu.pe:8080 Fuente de Internet	1 %
4	apirepositorio.unh.edu.pe Fuente de Internet	1 %
5	Submitted to Universidad Metropolitana de Educación, Ciencia y Tecnología Trabajo del estudiante	<1 %
6	1library.co Fuente de Internet	<1 %
7	www.coursehero.com Fuente de Internet	<1 %
8	core.ac.uk Fuente de Internet	<1 %
9	repositorio.unfv.edu.pe Fuente de Internet	<1 %
10	archive.org Fuente de Internet	<1 %
11	Cotrina Cerdan, Sonyi Brigitte del Rosario Garcia Talledo, Herminia Renee. "Factores que Contribuyen o Limitan la Implementación	<1 %


Dr. Torres Castro, Nicolás Agustín
DNI: 41010050
Asesor

del Programa Beca 18 y Repercuten en la Realización y Adaptación Social de los Becarios en una Universidad Privada como la Pontificia Universidad Católica del Perú", Pontificia Universidad Catolica del Peru (Peru), 2022

Publicación

-
- 12 Parizaca Chambilla, Sabas. "Metodología de indagación guiada y las habilidades investigativas instrumentales y sociales de los estudiantes del I.E.S.P.P. Alianza Ichuña Bélgica, Ichuña - 2021.", Universidad Nacional del Altiplano de Puno (Peru) <1 %

Publicación

-
- 13 espacio.digital.upel.edu.ve <1 %

Fuente de Internet

-
- 14 Submitted to Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo <1 %

Trabajo del estudiante

-
- 15 ri.ues.edu.sv <1 %

Fuente de Internet

-
- 16 www.researchgate.net <1 %

Fuente de Internet

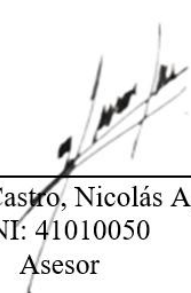
-
- 17 Cuse Quispe, Jaime. "Influencia del programa de psicomotricidad con el uso de material reciclado para el desarrollo de habilidades sociales de los niños de 03 años de la IEP Max Uhle – Puerto Maldonado en Tambopata Región Madre de Dios – 2017.", Universidad Nacional del Altiplano de Puno (Peru) <1 %

Publicación

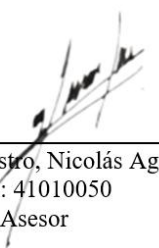
-
- 18 docplayer.es <1 %

Fuente de Internet

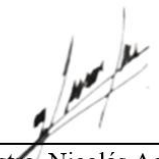
-
- 19 gredos.usal.es


Dr. Torres Castro, Nicolás Agustín
DNI: 41010050
Asesor

	Fuente de Internet	<1 %
20	repositorio.iespptm.edu.pe Fuente de Internet	<1 %
21	Bravo Quispe, Luz Marina Yanet. "Habilidades sociales de los profesionales de enfermería y satisfacción del usuario en el consultorio de medicina complementaria del Hospital Regional Manuel Núñez Butrón Puno.", Universidad Nacional del Altiplano de Puno (Peru) Publicación	<1 %
22	Submitted to Universidad Argentina John F. Kennedy Trabajo del estudiante	<1 %
23	Submitted to Universidad Nacional de Loja Trabajo del estudiante	<1 %
24	Submitted to Universidad de La Serena Trabajo del estudiante	<1 %
25	sexoerho.weebly.com Fuente de Internet	<1 %
26	www.cienciayeducacion.com Fuente de Internet	<1 %
27	Submitted to Escuela de Posgrado Newman Trabajo del estudiante	<1 %
28	alicia.concytec.gob.pe Fuente de Internet	<1 %
29	renati.sunedu.gob.pe Fuente de Internet	<1 %
30	repositorio.unu.edu.pe Fuente de Internet	<1 %
31	repositorio.utelesup.edu.pe	


 Dr. Torres Castro, Nicolás Agustín
 DNI: 41010050
 Asesor

	Fuente de Internet	<1 %
32	Submitted to Universidad Nacional San Antonio Abad del Cusco Trabajo del estudiante	<1 %
33	repositorio.uigv.edu.pe Fuente de Internet	<1 %
34	repositorio.xoc.uam.mx Fuente de Internet	<1 %
35	tesis.ucsm.edu.pe Fuente de Internet	<1 %
36	tesistainformado.blogspot.com Fuente de Internet	<1 %
37	Submitted to Corporación Universitaria Iberoamericana Trabajo del estudiante	<1 %
38	qdoc.tips Fuente de Internet	<1 %
39	repositorio.autonomadeica.edu.pe Fuente de Internet	<1 %
40	(Carlinda Leite and Miguel Zabalza). "Ensino superior: inovação e qualidade na docência", Repositório Aberto da Universidade do Porto, 2012. Publicación	<1 %
41	Pineda Avendaño, Laura Cristina Adame Gómez, Saidy Lorena Patiño Ramos, July Alejandra Ramírez parra, Nataly. "Relación entre el bajo rendimiento académico y las habilidades sociales en estudiantes de básica secundaria de la institución Educativa Departamental General Carlos Albán", Universidad El Bosque (Colombia)	<1 %


 Dr. Torres Castro, Nicolás Agustín
 DNI: 41010050
 Asesor

Publicación

- 42 Pinedo Castro, Araceli. "Soporte en habilidades socioemocionales y tarea remota "Aprendo en Casa" en estudiantes de la ciudad de Pucallpa, 2020", Universidad Católica los Ángeles de Chimbote (Peru) $<1\%$
Publicación

- 43 Submitted to Universidad Politécnica del Perú $<1\%$
Trabajo del estudiante

- 44 issuu.com $<1\%$
Fuente de Internet

- 45 Durán Chambilla, Sarita. "Habilidades sociales y estilos de aprendizaje en estudiantes de la Escuela Profesional De Educación Inicial, UNA – Puno.", Universidad Nacional del Altiplano de Puno (Peru) $<1\%$
Publicación

- 46 repositorio.uladech.edu.pe $<1\%$
Fuente de Internet

Excluir citas

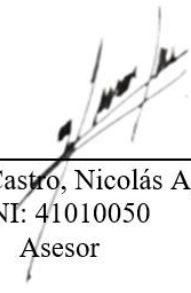
Activo

Excluir coincidencias

< 15 words

Excluir bibliografía

Activo


Dr. Torres Castro, Nicolás Agustín
DNI: 41010050
Asesor



Recibo digital

Este recibo confirma que su trabajo ha sido recibido por **Turnitin**. A continuación podrá ver la información del recibo con respecto a su entrega.

La primera página de tus entregas se muestra abajo.

Autor de la entrega: Rosa Elizabeth Iturbe Quiroz
Título del ejercicio: Quick Submit
Título de la entrega: Las habilidades sociales de los estudiantes de educación secu...
Nombre del archivo: INFORME_FINAL-Rosa_Elizabeth_Iturbe_Quiroz.doc
Tamaño del archivo: 476.5K
Total páginas: 59
Total de palabras: 13,981
Total de caracteres: 85,512
Fecha de entrega: 29-nov-2025 09:40p. m. (UTC-0500)
Identificador de la entrega: 2830374840

UNIVERSIDAD NACIONAL PEDRO RUIZ GALLO
FACULTAD DE CIENCIAS HISTÓRICAS SOCIALES Y
EDUCACIÓN
UNIDAD DE POSGRADO
PROGRAMA DE MAestrÍA EN CIENCIAS DE LA
EDUCACIÓN



TESIS

Las habilidades sociales de los estudiantes de educación secundaria de la
institución educativa Cristo Rey - Cajamarca.

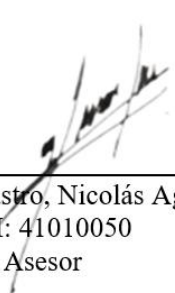
Presentada para obtener el Grado Académico de Maestro (a) en Ciencias de la
Educación con mención en Psicopedagogía Cognitiva

Investigadora: Rosa Elizabeth Iturbe Quiroz
Asesor: Mg. Torres Castro, Nicolás Agustín

Lambayeque - Perú

28

Derechos de autor 2025 Turnitin. Todos los derechos reservados.


Dr. Torres Castro, Nicolás Agustín
DNI: 41010050
Asesor

DEDICATORIA

Dedico este trabajo a mi hija Romina, quien es la razón de mi vida y mi mayor inspiración para nunca rendirme. Espero que este logro le sirva de ejemplo para entender que, con disciplina y amor, no hay meta inalcanzable. Asimismo, a mi familia, por su apoyo, cariño y compañía constante; sé que cada triunfo mío es también de ellos.

Rosa Elizabeth

AGRADECIMIENTO

A Dios, por darme la fuerza, salud y sabiduría necesaria para culminar este objetivo. Su guía ha sido mi mayor fortaleza en los momentos de dificultad. Asimismo, mi sincero agradecimiento al Mg. Nicolás Agustín Torres Castro por su apoyo durante todo este proceso.

Rosa Elizabeth

TABLA DE CONTENIDO

DEDICATORIA	11
AGRADECIMIENTO.....	12
ÍNDICE DE TABLAS	14
RESUMEN.....	14
ABSTRACT	15
INTRODUCCIÓN	16
CAPÍTULO I: DISEÑO TEÓRICO.....	21
1.1. ESTADO DEL ARTE.....	21
1.2. BASES EPISTEMOLÓGICAS.....	24
1.3. ANTECEDENTES.....	26
1.4. MARCO TEÓRICO	30
1.4.1. Base teórica	30
1.4.1.1. Modelo Teórico de las Habilidades Sociales de Arnold P. Goldstein.....	30
1.4.1.2. Teoría de la resiliencia de Rutter, Werner y Smith	33
1.4.2. Definición y operacionalización de variables.....	35
1.4.2.1. Definiciones conceptuales	35
1.4.2.2. Definiciones operativas	36
CAPÍTULO II: DISEÑO METODOLÓGICO.....	48
2.1. DISEÑO DE CONTRASTACIÓN DE HIPÓTESIS	48
2.1.1. Tipo de investigación	48
2.1.2. Nivel de investigación.....	49
2.1.3. Diseño de investigación	49
2.1.4. Población y muestra	50
2.1.5. Técnicas e instrumentos de recolección de datos	50
2.1.6. Procedimiento de recolección y análisis de datos	51
CAPÍTULO III: RESULTADOS	53
3.1. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS DATOS	53
CAPÍTULO IV: DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS.....	59
4.2. Discusión de los resultados relacionados con el objetivo general.....	59
4.3. Discusión de los resultados relacionados con los objetivos específicos	60
CAPÍTULO V: PROPUESTA DE INTERVENCIÓN	63
5.1. LA INTERVENCIÓN.....	63
5.1.1. Esquema de la propuesta	64
5.1.2. Datos informativos	65
5.1.3. Título de la Propuesta.....	65
5.1.4. Presentación	65
5.1.5. Justificación.....	66
5.1.6. Sustento Teórico.....	67
5.1.7. Teorías y Corriente Pedagógica	71

5.1.8.	Objetivos	73
5.1.9.	Procesos metodológicos de las sesiones de aprendizaje.....	74
5.1.10.	Evaluación del programa de habilidades sociales	75
5.1.11.	Matriz lógica del programa de habilidades sociales.....	58
CONCLUSIONES		60
SUGERENCIAS		61
BIBLIOGRAFÍA REFERENCIADA		62
ANEXOS.....		65
ANEXO 1- LISTA DE HABILIDADES SOCIALES (GOLDSTEIN)		66
ANEXO 2- VALIDACIÓN DE LA PROPUESTA		68
ANEXO 3- SESIONES DE APRENDIZAJE		77

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1 Dimensión: Relaciones interpersonales.	53
Tabla 2 Dimensión: Asertividad.	55
Tabla 3 Dimensión: Resolución de problemas	57

RESUMEN

La presente investigación se desarrolló con el propósito de analizar las habilidades sociales de los estudiantes de educación secundaria de la Institución Educativa Cristo Rey – Cajamarca, a partir de las dimensiones: relaciones interpersonales, asertividad y resolución de problemas. El estudio surgió ante la necesidad de comprender cómo los estudiantes establecían vínculos con sus compañeros, expresaban sus ideas, regulaban sus respuestas emocionales y afrontaban situaciones de conflicto dentro del contexto escolar.

Metodológicamente, la investigación se orientó bajo un enfoque cuantitativo, de tipo descriptivo–propositivo, debido a que primero se diagnosticó el nivel de desarrollo de las habilidades sociales y, posteriormente, se planteó una propuesta pedagógica orientada a fortalecerlas. La población estuvo conformada por estudiantes de educación secundaria de la institución, mientras que la muestra estuvo integrada por estudiantes del primer grado, seleccionados de acuerdo con los criterios establecidos por el estudio. Para la recolección de información se empleó un instrumento estructurado, organizado en tres dimensiones: relaciones interpersonales, asertividad y resolución de problemas, lo que permitió recoger datos sobre las conductas sociales observadas en los estudiantes.

Los resultados obtenidos permitieron identificar dificultades en la expresión de emociones, la comunicación asertiva, el diálogo, el reconocimiento de errores y la búsqueda de soluciones pacíficas frente a los conflictos. Sin embargo, también se evidenciaron fortalezas asociadas al respeto entre pares, la integración grupal y algunas formas de autocontrol emocional. A partir de este diagnóstico, se elaboró una propuesta pedagógica orientada a mejorar la convivencia escolar y fortalecer el desarrollo social de los estudiantes.

En conclusión, la investigación permitió reconocer que las habilidades sociales constituyeron un componente esencial para la formación integral del estudiante, por lo que su fortalecimiento resultó necesario para favorecer relaciones más respetuosas, participativas y constructivas dentro del ámbito educativo.

Palabras claves: habilidades sociales y estudiantes de educación secundaria

ABSTRACT

This research was developed with the purpose of analyzing the social skills of secondary education students at Cristo Rey Educational Institution – Cajamarca, based on the dimensions of interpersonal relationships, assertiveness, and problem solving. The study arose from the need to understand how students established bonds with their classmates, expressed their ideas, regulated their emotional responses, and faced conflict situations within the school context.

Methodologically, the research followed a quantitative approach, with a descriptive–propositional design, since the level of development of social skills was first diagnosed and, subsequently, a pedagogical proposal aimed at strengthening them was formulated. The population consisted of secondary education students from the institution, while the sample was made up of first-grade students, selected according to the criteria established by the study. For data collection, a structured instrument was used, organized into three dimensions: interpersonal relationships, assertiveness, and problem solving, which made it possible to gather information on the social behaviors observed in the students.

The results made it possible to identify difficulties in emotional expression, assertive communication, dialogue, recognition of mistakes, and the search for peaceful solutions to conflicts. However, strengths associated with respect among peers, group integration, and some forms of emotional self-control were also observed. Based on this diagnosis, a pedagogical proposal was developed to improve school coexistence and strengthen the students' social development.

In conclusion, the research showed that social skills constituted an essential component of students' integral formation; therefore, strengthening them was necessary to promote more respectful, participatory, and constructive relationships within the educational setting.

Keywords: social skills and secondary school students.

INTRODUCCIÓN

En la actualidad, los sistemas educativos enfrentan desafíos profundos y estructurales que afectan el desarrollo integral de los estudiantes. Sin embargo, en medio de esta complejidad, la escuela sigue siendo una institución clave para fomentar la resiliencia en adolescentes en condición de vulnerabilidad. A través de una propuesta pedagógica pertinente, la educación puede convertirse en un espacio protector, que brinde soporte emocional, desarrollo de competencias sociales y académicas, así como habilidades para la vida, particularmente en contextos marcados por carencias afectivas, sociales o económicas (Sánchez et al., 2013).

En este marco, se vuelve imperativo que las instituciones educativas prioricen el fortalecimiento de las habilidades sociales como uno de los pilares del desarrollo de la resiliencia. Los estudiantes del primer grado de secundaria se encuentran en una etapa de transición crítica, donde empiezan a definir su identidad personal y social. En este proceso, es frecuente observar limitaciones en la expresión emocional, falta de autoestima, escasa autonomía en la toma de decisiones y dificultades para afrontar situaciones problemáticas o adversas con estrategias adaptativas. Estas limitaciones comprometen su desempeño escolar, relaciones interpersonales y su proyección de vida.

La intervención pedagógica en esta etapa debe orientarse, por tanto, a formar personas resilientes, capaces de superar adversidades y construir vínculos saludables, desde una perspectiva de desarrollo humano integral. En ese sentido, la resiliencia no debe entenderse como un rasgo innato, sino como una capacidad que puede potenciarse mediante un acompañamiento emocional sostenido, dinámicas interactivas, reflexión personal y práctica de valores.

El rol del docente es determinante. Cuando el maestro establece vínculos significativos con sus estudiantes, desde el respeto, la escucha activa, el afecto genuino y el reconocimiento de sus potencialidades, actúa como un catalizador del desarrollo socioemocional. Tal como señala Benard (1997), los adultos significativos pueden despertar la capacidad resiliente del adolescente si promueven su autoestima, fomentan la autonomía y les enseñan a afrontar conflictos con actitud crítica, ética y creativa.

En atención a esta problemática, la presente propuesta pedagógica se orienta a implementar un Programa de habilidades sociales como estrategia para fortalecer los niveles de

resiliencia en los estudiantes del primer grado de educación secundaria. El diagnóstico inicial evidenció serias dificultades para establecer relaciones interpersonales empáticas, baja capacidad para expresar emociones o pedir ayuda, escasa tolerancia a la frustración, tendencia a la heteronomía y carencias para resolver conflictos de manera pacífica. Esta realidad confirma la necesidad urgente de intervenir desde un enfoque preventivo y formativo que asegure una formación coherente con el perfil de egreso del educando, promoviendo su autorregulación, toma de decisiones y fortalecimiento del yo.

La presente propuesta parte de una visión humanista y socioformativa de la educación, reconociendo que el desarrollo de las habilidades sociales y la resiliencia son competencias clave para la inclusión, la ciudadanía activa y la convivencia democrática. Por tanto, el programa propuesto no solo responde a una necesidad contextual identificada, sino que se alinea a los principios del currículo nacional y al encargo social de la escuela de formar personas íntegras, críticas y capaces de transformar su realidad.

En el contexto de la educación secundaria, el desarrollo de habilidades sociales constituye una competencia esencial para la formación integral del estudiante, ya que le permite establecer vínculos saludables, afrontar situaciones adversas con criterio propio y desenvolverse de forma autónoma y empática. No obstante, en la Institución Educativa “Cristo Rey” de Cajamarca se evidencian serias limitaciones en el desarrollo de estas competencias socioemocionales, afectando tanto la convivencia escolar como el rendimiento académico y el bienestar psicológico de los estudiantes.

La observación sistemática realizada en los estudiantes de secundaria revela dificultades para comunicarse asertivamente, escasa capacidad para resolver conflictos de forma constructiva, limitaciones para expresar sus emociones de manera adecuada, baja tolerancia a la frustración y poca iniciativa para integrarse o colaborar en grupos. Todo ello pone en evidencia un déficit significativo en tres dimensiones clave de las habilidades sociales: relaciones interpersonales, asertividad y resolución de problemas.

Frente a los desafíos actuales que enfrenta la educación secundaria, es evidente que los estudiantes presentan limitaciones significativas en el desarrollo de sus habilidades sociales. Esta problemática se refleja particularmente en la Institución Educativa Cristo Rey, ubicada en la región Cajamarca, donde se observan recurrentes dificultades para establecer relaciones interpersonales respetuosas, expresar ideas y sentimientos con seguridad y empatía, así como afrontar y resolver conflictos de manera autónoma.

Los estudiantes del nivel secundario evidencian una frágil capacidad para interactuar con sus pares y docentes de forma cooperativa, lo cual restringe el desarrollo de vínculos significativos en el entorno escolar. Esta debilidad en la dimensión de relaciones interpersonales compromete no solo la convivencia, sino también el trabajo colaborativo y el respeto mutuo dentro del aula. A ello se suma la escasa habilidad para defender sus derechos o expresar desacuerdos de forma adecuada, aspecto central de la asertividad, cuyo déficit expone a los adolescentes a escenarios de pasividad o reacciones agresivas frente a la presión social o conflictos personales.

Asimismo, se evidencia un bajo nivel de habilidades en la resolución de problemas, lo cual se traduce en conductas evasivas o dependientes cuando se enfrentan a retos académicos, sociales o personales. Esta carencia obstaculiza el desarrollo de la autonomía y de la capacidad crítica, pilares fundamentales para una formación integral y resiliente en los adolescentes.

Dicha realidad impacta directamente en la dimensión sociopersonal de los educandos, limitando sus posibilidades de desenvolverse con eficacia en un entorno social complejo y cambiante. Por tanto, se vuelve urgente intervenir pedagógicamente con un enfoque intencionado, sistemático y contextualizado, que potencie el desarrollo de habilidades sociales mediante un programa específico que articule estrategias educativas centradas en fortalecer estas tres dimensiones clave.

Pregunta de investigación

¿Cuál es el nivel de desarrollo de las habilidades sociales, en las dimensiones de relaciones interpersonales, asertividad y resolución de problemas, en los estudiantes de educación secundaria de la Institución Educativa Cristo Rey – Cajamarca?

Objeto de estudio

El objeto de estudio está constituido por las habilidades sociales como componente formativo del desarrollo personal y social del estudiante de educación secundaria.

Campo de acción

El campo de acción se centra en el análisis del nivel de habilidades sociales de los estudiantes de la Institución Educativa Cristo Rey, abordando específicamente las dimensiones de relaciones interpersonales, asertividad y resolución de problemas.

Hipótesis de trabajo:

Si se diseña e implementa un programa pedagógico orientado al fortalecimiento de las habilidades sociales, articulado en las dimensiones de relaciones interpersonales, asertividad y resolución de problemas, entonces se favorecerá de manera significativa el desarrollo social y la mejora de la interacción interpersonal en los estudiantes del primer grado de secundaria de la Institución Educativa “Cristo Rey” – Cajamarca.

Objetivo general: Diseñar un programa de habilidades sociales centrado en las dimensiones de relaciones interpersonales, asertividad y resolución de problemas, en los estudiantes del primer grado de educación secundaria de la Institución Educativa Cristo Rey – Cajamarca.

Objetivos Específicos:

- Diagnosticar el nivel actual de desarrollo de las habilidades sociales (relaciones interpersonales, asertividad y resolución de problemas) en los estudiantes del primer grado de educación secundaria de la IE Cristo Rey.
- Analizar antecedentes empíricos y fundamentos teóricos que evidencien la influencia de las habilidades sociales en la construcción de las relaciones interpersonales, asertividad y resolución de problemas, en adolescentes.
- Establecer los componentes pedagógicos, metodológicos y psicológicos que orienten el diseño de un programa formativo para mejorar las habilidades sociales.
- Diseñar un programa educativo estructurado en torno a las tres dimensiones mencionadas, para los estudiantes mediante actividades contextualizadas, prácticas reflexivas y estrategias participativas.

El presente trabajo de investigación se organizó en cinco capítulos, estructurados de manera secuencial y coherente con el desarrollo del estudio. El capítulo I, denominado Diseño teórico, comprendió los antecedentes de la investigación, las bases teóricas y las bases conceptuales, aspectos que permitieron fundamentar científicamente la variable habilidades sociales y sus dimensiones: relaciones interpersonales, asertividad y resolución de problemas. En este apartado se recogieron aportes de autores y estudios previos que contribuyeron a comprender la importancia del desarrollo socioemocional en los estudiantes de educación secundaria.

El capítulo II, referido al Diseño metodológico, presentó la ruta seguida para el desarrollo de la investigación. En él se describieron el diseño de contrastación de hipótesis, el tipo y nivel de investigación, la población y muestra, así como las técnicas, instrumentos, equipos y materiales utilizados para la recolección de la información. Este capítulo permitió precisar el procedimiento metodológico empleado para diagnosticar el nivel de habilidades sociales en los estudiantes del primer grado de secundaria de la Institución Educativa Cristo Rey – Cajamarca.

El capítulo III estuvo orientado a la presentación de los resultados, organizados en tablas y análisis descriptivos según las dimensiones evaluadas. En este apartado se expusieron los hallazgos obtenidos a partir de la aplicación del instrumento, lo que permitió identificar las principales fortalezas y dificultades de los estudiantes en relación con sus habilidades sociales.

El capítulo IV desarrolló la discusión de los resultados, estableciendo una interpretación crítica de los hallazgos en relación con los objetivos de la investigación, los antecedentes y las bases teóricas. Finalmente, el capítulo V presentó la propuesta de mejora mediante el programa “Convivir para Crecer”, así como las conclusiones, recomendaciones, referencias bibliográficas y anexos correspondientes.

CAPÍTULO I: DISEÑO TEÓRICO

1.1. ESTADO DEL ARTE

El estudio de las habilidades sociales en estudiantes de educación secundaria ha cobrado mayor importancia en los últimos años, debido a que la escuela no solo cumple una función académica, sino también formativa, social y emocional. En la adolescencia, los estudiantes atraviesan cambios significativos en su identidad, autonomía, forma de comunicarse y manera de relacionarse con sus pares. Por ello, las habilidades sociales se han convertido en un componente esencial para la convivencia escolar, la prevención de conflictos, la participación democrática y el desarrollo integral (Goldstein et al., 1980; Caballo, 2005).

Las investigaciones recientes desarrolladas entre los años 2021 y 2025 han coincidido en señalar que muchos adolescentes presentan niveles medios o bajos de habilidades sociales, especialmente en aspectos relacionados con la expresión emocional, la comunicación asertiva, el manejo de conflictos, la toma de decisiones y la regulación de emociones como el enojo o la frustración. Estos hallazgos evidencian que las dificultades sociales no responden únicamente a conductas individuales, sino también a experiencias escolares, familiares y comunitarias que influyen en la forma como los estudiantes aprenden a convivir (Bronfenbrenner, 1979; Vygotsky, 1979).

A nivel internacional, los estudios revisados han mostrado que las habilidades sociales pueden fortalecerse mediante estrategias pedagógicas activas, tales como dramatizaciones, prácticas teatrales, dinámicas grupales, diálogo reflexivo y actividades de interacción guiada. Estas investigaciones han destacado que los adolescentes mejoran su comunicación, cooperación, empatía y seguridad personal cuando participan en experiencias formativas que les permiten practicar conductas sociales en situaciones cercanas a su vida cotidiana. Asimismo, los estudios bibliográficos sobre población adolescente han resaltado que la ausencia de habilidades sociales puede generar aislamiento, conflictos interpersonales, baja adaptación escolar y dificultades en la convivencia (Bandura, 1986; Goldstein et al., 1980).

En el contexto nacional, las investigaciones han demostrado que las habilidades sociales se relacionan con variables importantes del desarrollo escolar, como la autoeficacia, la regulación emocional, la resiliencia y el rendimiento académico. Los estudios realizados en instituciones educativas peruanas han evidenciado que los estudiantes con mejores

recursos sociales tienden a interactuar con mayor seguridad, regular mejor sus emociones, pedir ayuda cuando la requieren y afrontar con mayor responsabilidad las situaciones de conflicto. Sin embargo, también se ha encontrado que una proporción considerable de estudiantes permanece en niveles intermedios o bajos, lo que confirma la necesidad de trabajar estas habilidades de manera sistemática desde la escuela (Bisquerra, 2011; Goleman, 1996).

En el ámbito local y regional, los antecedentes desarrollados en Cajamarca y zonas cercanas han permitido reconocer que las habilidades sociales constituyen una necesidad formativa vigente en la educación secundaria. Los estudios revisados han identificado dificultades en la asertividad, la toma de decisiones, la comunicación interpersonal, el autocontrol y la convivencia entre pares. Estos resultados guardan relación con la realidad observada en la Institución Educativa Cristo Rey – Cajamarca, donde los estudiantes del primer grado de secundaria evidenciaron limitaciones en algunas conductas sociales vinculadas con las relaciones interpersonales, la expresión asertiva y la resolución pacífica de problemas.

Desde esta perspectiva, el estado del arte demuestra que las habilidades sociales no deben ser entendidas como comportamientos aislados o espontáneos, sino como aprendizajes que requieren orientación, práctica, acompañamiento y evaluación. La revisión de antecedentes permitió comprobar que existe una tendencia investigativa orientada no solo a diagnosticar el nivel de habilidades sociales, sino también a formular programas, estrategias o propuestas pedagógicas que favorezcan su desarrollo. Por ello, la presente investigación se ubicó dentro de esta línea de estudio, al diagnosticar el estado de las habilidades sociales en estudiantes de secundaria y plantear una propuesta educativa centrada en tres dimensiones fundamentales: relaciones interpersonales, asertividad y resolución de problemas (Goldstein et al., 1980; MINEDU, 2016).

En síntesis, las investigaciones revisadas permitieron afirmar que el fortalecimiento de las habilidades sociales en adolescentes es una tarea necesaria para mejorar la convivencia escolar y contribuir a la formación integral. Asimismo, evidenciaron que las intervenciones pedagógicas contextualizadas resultan pertinentes cuando parten de un diagnóstico real de las necesidades de los estudiantes. En consecuencia, el presente

estudio aportó una respuesta formativa orientada a desarrollar capacidades sociales que permitan a los estudiantes comunicarse mejor, relacionarse con respeto, actuar con mayor seguridad y resolver conflictos de manera pacífica.

1.2. BASES EPISTEMOLÓGICAS

Las bases epistemológicas de la investigación se sustentaron en la comprensión de las habilidades sociales como un fenómeno educativo, psicológico y social que puede ser conocido, analizado y transformado desde la práctica pedagógica. En este sentido, el estudio no asumió las habilidades sociales como rasgos fijos de la personalidad, sino como conductas aprendidas que se desarrollan mediante la interacción, la experiencia, la mediación docente y la participación en contextos significativos (Goldstein et al., 1980; Bandura, 1986).

Desde una perspectiva epistemológica, la investigación se apoyó en una visión socioeducativa del conocimiento, debido a que reconoció que el comportamiento social de los estudiantes se construye en relación con los demás. La manera como un adolescente se comunica, expresa sus emociones, defiende sus ideas o resuelve conflictos no surge de forma aislada, sino dentro de un entorno familiar, escolar y comunitario que influye en su desarrollo. Por ello, el conocimiento generado en esta investigación tuvo como punto de partida la observación de la realidad escolar y la interpretación de las conductas sociales manifestadas por los estudiantes (Bronfenbrenner, 1979).

La investigación también se sustentó en una concepción constructivista y sociocultural del aprendizaje. Desde esta mirada, el estudiante no fue considerado un receptor pasivo de normas de convivencia, sino un sujeto activo que construye sus habilidades sociales mediante la interacción con sus compañeros, docentes y demás actores educativos. El enfoque de Vygotsky permitió comprender que las funciones psicológicas superiores se desarrollan primero en el plano social y luego se interiorizan como formas personales de actuación. Por esta razón, la propuesta pedagógica consideró actividades participativas, reflexivas y colaborativas, orientadas a que los estudiantes aprendieran a convivir desde la práctica compartida (Vygotsky, 1979).

Asimismo, el estudio asumió una orientación cognitivo-conductual, especialmente a partir del modelo de habilidades sociales de Goldstein. Desde esta base, se entendió que las conductas sociales podían ser observadas, enseñadas, practicadas y reforzadas. Esto permitió fundamentar la necesidad de trabajar las relaciones interpersonales, la asertividad y la resolución de problemas mediante estrategias como el modelado, el juego de roles, la retroalimentación, el análisis de situaciones y la transferencia de aprendizajes a la vida cotidiana (Goldstein et al., 1980).

Otra base epistemológica importante fue la perspectiva humanista de la educación, la cual permitió reconocer al estudiante como una persona integral, con necesidades cognitivas, afectivas, sociales y éticas. Desde esta mirada, el desarrollo de habilidades sociales no solo buscó mejorar la disciplina o reducir conflictos, sino favorecer la autoestima, la seguridad personal, la empatía, el respeto y la capacidad de actuar responsablemente. La educación, por tanto, fue entendida como un proceso orientado al crecimiento humano y a la construcción de relaciones más justas, solidarias y democráticas (Rogers, 1980; Maslow, 1991).

Del mismo modo, la investigación incorporó una perspectiva socioemocional, al considerar que las habilidades sociales están estrechamente relacionadas con el reconocimiento y regulación de las emociones. La asertividad, la empatía, el autocontrol y la resolución pacífica de conflictos requieren que el estudiante comprenda lo que siente, reconozca las emociones de los demás y actúe de manera equilibrada frente a situaciones de tensión. Esta base permitió vincular la propuesta con la educación emocional y con la necesidad de formar estudiantes capaces de convivir de manera saludable (Bisquerra, 2011; Goleman, 1996).

Finalmente, la investigación se orientó desde una epistemología práctica y transformadora, porque el conocimiento producido no se quedó únicamente en la descripción del problema, sino que sirvió como fundamento para la elaboración de una propuesta pedagógica. En ese sentido, el diagnóstico de las habilidades sociales tuvo una finalidad formativa: conocer la realidad para intervenir pedagógicamente en ella. Por ello, el estudio respondió a una lógica descriptivo-propositiva, en la que la información recogida permitió identificar necesidades, interpretar resultados y plantear acciones educativas contextualizadas (Hernández et al., 2014; Carrasco, 2005).

En conclusión, las bases epistemológicas de la investigación integraron una mirada sociocultural, cognitivo-conductual, humanista y socioemocional. Estas perspectivas permitieron comprender que las habilidades sociales de los estudiantes del primer grado de secundaria de la Institución Educativa Cristo Rey – Cajamarca podían ser desarrolladas mediante experiencias educativas planificadas, interacción guiada, reflexión personal y participación activa. Así, la investigación asumió que la escuela constituye un espacio fundamental para formar estudiantes capaces de relacionarse con respeto, comunicarse con asertividad y resolver problemas de manera pacífica.

1.3. ANTECEDENTES

Antecedentes internacionales

Ríos Mantilla (2022), en Ecuador, desarrolló la investigación titulada Manejo de habilidades sociales en estudiantes de décimo año de EGB con bajo rendimiento académico de la Escuela Clemente Vallejo Larrea de la parroquia de San Antonio de Pichincha año 2021-2022. El objetivo fue identificar el nivel de habilidades sociales que presentaban los estudiantes de décimo año con bajo rendimiento académico. La muestra estuvo conformada por 35 estudiantes, seleccionados mediante muestreo no probabilístico. La metodología respondió a un enfoque cuantitativo, de tipo descriptivo, con diseño no experimental y corte transversal. Para la recolección de información se empleó la Lista de Chequeo de Habilidades Sociales de Goldstein, aplicada de manera presencial y colectiva. La autora concluyó que el 60 % de los estudiantes presentó un nivel bueno de habilidades sociales y el 40 % un nivel normal; además, se observó que los varones mostraron mejor manejo de estas habilidades. Este antecedente resulta pertinente porque demuestra que las habilidades sociales pueden mantenerse en niveles adecuados aun cuando existan dificultades académicas, lo que permite comprender la dimensión social como un componente específico del desarrollo adolescente.

Cuesta Moreno (2022), en Colombia, realizó la investigación titulada Las prácticas teatrales en el desarrollo de habilidades sociales en los estudiantes de grado 9B de la IE Cristo Rey. El objetivo fue caracterizar el aporte de las prácticas teatrales en el desarrollo de habilidades sociales en estudiantes de básica secundaria. La muestra estuvo integrada por estudiantes del grado 9B de la institución educativa Cristo Rey. La metodología se desarrolló mediante una ruta organizada en tres momentos: identificación inicial de las

habilidades sociales, implementación de una unidad didáctica basada en escenarios teatrales y valoración de los aportes generados por la intervención. Los instrumentos se orientaron al registro de las conductas sociales antes y durante la aplicación de la propuesta didáctica. La investigación fue de tipo aplicada, con orientación pedagógica e intervención educativa. El autor concluyó que las prácticas teatrales favorecieron la expresión, la interacción, la participación y la comunicación entre estudiantes, por lo que constituyeron una estrategia pertinente para fortalecer las relaciones interpersonales y la convivencia escolar.

Naula Carrión (2021), en Ecuador, elaboró la investigación titulada Habilidades sociales en la población adolescente del Ecuador: una investigación bibliográfica. El objetivo fue analizar las habilidades sociales empleadas por los adolescentes ecuatorianos, describir sus tipos, comparar los efectos de su presencia o ausencia y reconocer estrategias que facilitaran su desarrollo. Al tratarse de una investigación bibliográfica, la muestra estuvo conformada por fuentes documentales relacionadas con adolescencia, adaptación social, comportamiento social y relaciones interpersonales. La metodología fue de revisión documental, basada en lectura crítica y análisis de información especializada. Los instrumentos utilizados fueron fichas de registro y análisis bibliográfico. El estudio fue de tipo documental y descriptivo. La autora concluyó que las habilidades sociales son fundamentales en la conducta adolescente, pues permiten mantener relaciones interpersonales adecuadas; sin embargo, cuando estas no se desarrollan, pueden aparecer conductas negativas, dificultades de adaptación y conflictos en la interacción. Asimismo, señaló que estas habilidades pueden aprenderse mediante estrategias prácticas y formativas.

Antecedentes nacionales

Mamani Coila (2021), en Pasco, desarrolló la tesis de maestría titulada Habilidades sociales y autoeficacia en estudiantes de secundaria de la Institución Educativa Daniel Alcides Carrión de la Región Educativa Pasco. El objetivo fue establecer la relación entre las habilidades sociales y la autoeficacia en estudiantes de secundaria. La muestra estuvo conformada por 30 estudiantes, seleccionados mediante muestreo no probabilístico, intencional y al azar. La investigación tuvo enfoque cuantitativo, fue de tipo sustantivo o básico, con diseño descriptivo-correlacional y método hipotético-deductivo. Se utilizó la técnica de la encuesta y como instrumentos se aplicaron cuestionarios sobre habilidades

sociales y autoeficacia; los datos fueron procesados mediante SPSS. La autora concluyó que existía una relación significativa entre las habilidades sociales y la autoeficacia, tanto a nivel general como en las dimensiones cognitiva, motivacional, afectiva y selectiva. Este antecedente aporta a la investigación porque evidencia que las habilidades sociales se vinculan con la confianza del estudiante para actuar, decidir y desenvolverse en situaciones escolares.

Contreras Mendoza (2021), en Tacna, realizó la investigación titulada Regulación emocional cognitiva y habilidades sociales en estudiantes de educación secundaria de la Institución Educativa N° 42044 “Alfonso Ugarte”, Tacna 2021. El objetivo fue determinar la relación entre la regulación emocional cognitiva y las habilidades sociales en estudiantes del nivel secundario. La muestra estuvo conformada por 192 estudiantes. Metodológicamente, el estudio fue de enfoque cuantitativo, de tipo básico, diseño no experimental, correlacional y de corte transversal. Los instrumentos aplicados fueron el Cuestionario de Regulación Emocional Cognitiva (CERQ-18) y la Escala de Habilidades Sociales para Adolescentes. La autora concluyó que existía relación entre la regulación emocional cognitiva y las habilidades sociales; además, identificó que predominaban estrategias de regulación emocional desadaptativas y que el 55,2 % de los estudiantes se ubicaba en un nivel promedio de habilidades sociales. Este antecedente es importante porque demuestra que el manejo emocional influye en la forma como los adolescentes se relacionan, dialogan y afrontan conflictos.

Márquez Quispe (2024), en Lima, desarrolló la tesis de maestría titulada Programa psicoeducativo “Unámonos” para incrementar las habilidades sociales en estudiantes de secundaria en una institución educativa pública, Ate Vitarte - 2023. El objetivo fue demostrar que el programa “Unámonos” incrementaba el desarrollo de las habilidades sociales en estudiantes de cuarto grado de secundaria. La muestra estuvo conformada por 60 estudiantes de 15 y 16 años, distribuidos en un grupo experimental de 30 estudiantes y un grupo de control de 30 estudiantes. El estudio tuvo enfoque cuantitativo, tipo aplicado, método hipotético-deductivo y diseño experimental. Se empleó la técnica de observación y como instrumento el Cuestionario de Goldstein, estructurado en seis dimensiones y 50 ítems. La autora concluyó que el programa tuvo un efecto positivo, pues antes de su aplicación el 60 % del grupo experimental se encontraba en nivel bajo de habilidades sociales; luego de la intervención, el 76 % alcanzó niveles sociable y muy sociable. Este

antecedente sustenta la pertinencia de diseñar programas pedagógicos para fortalecer las habilidades sociales en secundaria.

Antecedentes locales

Guevara Regalado (2024), en Cajamarca, desarrolló la investigación titulada Redes sociales y habilidades sociales en estudiantes de secundaria de una Institución Pública de Cajamarca 2023. El objetivo fue determinar la relación entre el uso de redes sociales y las habilidades sociales en estudiantes de educación secundaria. La población estuvo conformada por 93 estudiantes y la muestra por 33 estudiantes de cuarto y quinto grado de secundaria, seleccionados mediante muestreo no probabilístico por conveniencia. La investigación fue de tipo básica, nivel correlacional, diseño no experimental y corte transversal. Se utilizó la técnica de encuesta y como instrumentos dos cuestionarios: uno sobre redes sociales y otro sobre habilidades sociales. El autor concluyó que no existía relación significativa entre el uso de redes sociales y las habilidades sociales, debido a que la significancia bilateral fue mayor a 0,05. Asimismo, señaló que las dificultades observadas en habilidades sociales no necesariamente se debían al uso de redes sociales, sino a otros factores que requerían estudios posteriores. Este antecedente se relaciona con la investigación porque muestra que el desarrollo social del estudiante responde a múltiples condiciones escolares, familiares y personales.

Domínguez Flores (2024), en San Ignacio, Cajamarca, realizó la investigación titulada Relación entre habilidades sociales y el aprendizaje del área de ciencias sociales en una institución educativa secundaria, San Ignacio 2024. El objetivo fue determinar la relación entre las habilidades sociales y el aprendizaje en ciencias sociales en estudiantes de tercer grado de secundaria. La muestra estuvo conformada por 60 estudiantes, seleccionados mediante muestreo no probabilístico por conveniencia. La metodología correspondió a un enfoque cuantitativo, tipo básico, nivel correlacional y diseño hipotético-deductivo. Se emplearon cuestionarios para medir las habilidades sociales, considerando dimensiones como empatía, autocontrol y asertividad, así como el aprendizaje en ciencias sociales. Los datos fueron analizados con SPSS Statistics 23. El autor concluyó que existía una correlación positiva y significativa entre las habilidades sociales y el aprendizaje en ciencias sociales; además, la empatía presentó una correlación alta, mientras que el autocontrol y la asertividad mostraron correlaciones moderadas. Este antecedente

confirma que las habilidades sociales no solo favorecen la convivencia, sino también el desempeño académico.

Mego Mondragón, Bringas Abanto y Dávila Castillo (2025), en Cutervo, Cajamarca, desarrollaron la investigación titulada Habilidades sociales en estudiantes de la Institución Educativa Secundaria Santo Tomás – Cutervo – Cajamarca, 2025. El objetivo fue determinar el nivel de habilidades sociales de los estudiantes de dicha institución educativa. La investigación estuvo orientada al diagnóstico de las habilidades sociales en estudiantes de secundaria, considerando dimensiones como autoestima, toma de decisiones, comunicación y asertividad. La metodología fue de enfoque cuantitativo, con finalidad descriptiva, y se emplearon instrumentos de medición de habilidades sociales aplicados a estudiantes del nivel secundario. Los autores concluyeron que, de manera general y por dimensiones, las habilidades sociales se ubicaban en un nivel promedio; no obstante, se observó mayor presencia del nivel bajo en las dimensiones de toma de decisiones y autoestima. Este antecedente resulta especialmente relevante por pertenecer al contexto regional de Cajamarca y porque evidencia la necesidad de fortalecer dimensiones vinculadas a la seguridad personal, la comunicación y la capacidad de decidir en situaciones sociales.

1.4. MARCO TEÓRICO

1.4.1. Base teórica

1.4.1.1. Modelo Teórico de las Habilidades Sociales de Arnold P. Goldstein

Arnold P. Goldstein constituye uno de los referentes más importantes en el estudio, evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales, principalmente en población adolescente. Su propuesta parte de una idea central: las habilidades sociales no aparecen de manera espontánea ni dependen únicamente de la personalidad del sujeto, sino que se aprenden, se ejercitan y se fortalecen mediante experiencias educativas organizadas. Desde esta perspectiva, la escuela cumple un papel fundamental, porque ofrece espacios de interacción cotidiana donde los estudiantes aprenden a comunicarse, escuchar, expresar emociones, resolver conflictos y actuar de manera responsable frente a los demás.

Goldstein (1997) comprende las habilidades sociales como un conjunto de conductas interpersonales que permiten a la persona relacionarse de forma adecuada, efectiva y socialmente aceptada. Estas conductas incluyen saber iniciar y mantener una conversación, pedir ayuda, expresar sentimientos, defender derechos, afrontar críticas, negociar, tomar decisiones y resolver desacuerdos sin recurrir a la agresión. En el caso de los estudiantes de secundaria, estas habilidades resultan esenciales porque se encuentran en una etapa de cambios físicos, emocionales y sociales, donde la aceptación del grupo, la autonomía personal y la construcción de la identidad adquieren especial importancia.

El modelo de Goldstein se sustenta en un enfoque cognitivo-conductual, debido a que reconoce que toda conducta social implica procesos de pensamiento, interpretación de situaciones, toma de decisiones y ejecución de respuestas observables. Por ello, cuando un estudiante responde con agresividad, evita expresar lo que siente o no sabe resolver un conflicto, no solo se observa una conducta externa, sino también una forma de comprender la situación, valorar sus consecuencias y elegir una respuesta. En ese sentido, el entrenamiento de habilidades sociales busca modificar tanto la conducta visible como los procesos internos que la orientan.

Uno de los principales aportes de Goldstein es el programa denominado Skillstreaming, orientado a enseñar habilidades prosociales mediante una secuencia estructurada. Este programa propone cuatro momentos fundamentales. El primero es el modelado, en el cual el docente o facilitador muestra la conducta social esperada para que los estudiantes puedan observarla de manera clara. El segundo es el juego de roles, donde los estudiantes practican la habilidad en situaciones simuladas cercanas a su realidad. El tercero es la retroalimentación, mediante la cual se reconocen los avances y se corrigen las dificultades observadas durante la práctica. Finalmente, se trabaja la transferencia o generalización, que busca que la habilidad aprendida no se quede únicamente en el aula, sino que sea aplicada en la convivencia diaria, en la familia, en el grupo de pares y en otros espacios sociales.

Esta secuencia es importante porque permite que el aprendizaje social pase de la explicación teórica a la práctica vivencial. No basta con decirle al estudiante que debe ser respetuoso, asertivo o empático; es necesario crear situaciones donde

pueda ensayar esas conductas, recibir orientación, reflexionar sobre sus respuestas y volver a intentarlo. De esta manera, las habilidades sociales dejan de ser contenidos abstractos y se convierten en aprendizajes útiles para la vida escolar y personal.

Goldstein organiza las habilidades sociales en diversas categorías que permiten comprender la amplitud del comportamiento interpersonal. Entre ellas se encuentran las habilidades sociales básicas, como escuchar, saludar, iniciar una conversación y formular preguntas; las habilidades sociales avanzadas, relacionadas con pedir ayuda, participar, dar instrucciones y seguirlas; las habilidades vinculadas con los sentimientos, como reconocer emociones propias y ajenas, expresar afecto o afrontar el temor; las habilidades alternativas a la agresión, referidas a compartir, negociar, defender derechos y evitar peleas; las habilidades para enfrentar el estrés, que incluyen responder a críticas, manejar la vergüenza, afrontar la presión del grupo y resolver acusaciones; y las habilidades de planificación, asociadas con tomar decisiones, establecer metas, identificar problemas y anticipar consecuencias.

En el ámbito educativo, este modelo permite organizar propuestas de intervención orientadas a mejorar la convivencia escolar. Su aplicación favorece la disminución de conductas impulsivas, la mejora de la comunicación entre compañeros, el fortalecimiento de la empatía, la autorregulación emocional y la capacidad para resolver conflictos de manera pacífica. Asimismo, contribuye a que el estudiante reconozca que sus acciones tienen efectos en los demás y que la convivencia requiere respeto, diálogo y responsabilidad compartida.

Para la presente investigación, el modelo de Goldstein resulta pertinente porque permite fundamentar las tres dimensiones de estudio: relaciones interpersonales, asertividad y resolución de problemas. Las relaciones interpersonales se vinculan con las habilidades básicas y avanzadas, en tanto implican escuchar, comunicarse, integrarse y cooperar. La asertividad se relaciona con la capacidad de expresar opiniones, defender derechos y manifestar desacuerdos sin afectar la dignidad de los demás. Finalmente, la resolución de problemas se asocia con las habilidades alternativas a la agresión, el manejo del estrés y la planificación de respuestas sociales adecuadas. Por ello, este modelo ofrece una base sólida para diagnosticar

las dificultades sociales de los estudiantes y diseñar una propuesta pedagógica orientada a su fortalecimiento.

1.4.1.2. Teoría de la resiliencia de Rutter, Werner y Smith

La teoría de la resiliencia ha sido desarrollada por diversos autores, entre los que destacan Michael Rutter, Emmy Werner y Ruth Smith, quienes explicaron que la resiliencia no constituye una cualidad fija ni exclusivamente innata, sino un proceso dinámico mediante el cual la persona enfrenta situaciones adversas, se adapta positivamente y logra continuar su desarrollo personal y social. En el ámbito educativo, esta teoría resulta importante porque permite comprender cómo los estudiantes, aun cuando atraviesan dificultades personales, familiares o escolares, pueden fortalecer sus recursos emocionales, mantener vínculos positivos y responder de manera adecuada ante los conflictos.

Desde la perspectiva de Rutter (1987), la resiliencia se construye a partir de la interacción entre las características personales del individuo y los factores protectores del entorno. Por ello, el apoyo familiar, la autoestima, la presencia de adultos significativos, las normas claras y las relaciones positivas dentro de la escuela influyen directamente en la capacidad del estudiante para afrontar situaciones difíciles. En esta misma línea, Werner y Smith (1992), a partir de estudios longitudinales con niños y adolescentes en contextos de riesgo, demostraron que muchos sujetos lograban desarrollarse favorablemente cuando contaban con apoyo afectivo, autoconcepto positivo, autorregulación y oportunidades educativas.

En relación con la presente investigación, la teoría de la resiliencia permite comprender que las habilidades sociales de los estudiantes no se desarrollan de manera aislada, sino dentro de un contexto emocional, familiar y escolar que puede favorecerlas o limitarlas. Así, las relaciones interpersonales, la asertividad y la resolución de problemas se fortalecen cuando el estudiante aprende a regular sus emociones, pedir apoyo, dialogar, tomar decisiones responsables y enfrentar las dificultades sin afectar la convivencia. Por ello, esta teoría complementa el modelo

de Goldstein, ya que aporta una mirada socioemocional al desarrollo de conductas sociales adecuadas en estudiantes de educación secundaria.

1.4.1.3. Enfoque sociocultural de Lev Vygotsky

El enfoque sociocultural de Lev Vygotsky constituye una base importante para comprender el desarrollo de las habilidades sociales en el ámbito educativo, debido a que sostiene que el aprendizaje humano se construye en interacción con los demás. Para este autor, el estudiante no aprende de manera aislada, sino dentro de un contexto social, cultural y comunicativo que influye en su forma de pensar, actuar, expresarse y relacionarse. Desde esta perspectiva, la escuela representa un espacio privilegiado de socialización, donde los adolescentes aprenden normas de convivencia, formas de comunicación, modos de cooperación y estrategias para resolver situaciones problemáticas.

Vygotsky plantea que las funciones psicológicas superiores se desarrollan primero en el plano social y luego se interiorizan en el plano individual. Esto significa que muchas conductas sociales, como escuchar, dialogar, pedir ayuda, expresar desacuerdos, respetar turnos, negociar o resolver conflictos, se aprenden inicialmente mediante la participación en experiencias compartidas con adultos y compañeros. Por ello, el docente cumple un papel mediador, ya que orienta, acompaña y facilita situaciones en las que los estudiantes pueden practicar conductas sociales adecuadas y reflexionar sobre sus propias respuestas.

Un aporte central de este enfoque es la zona de desarrollo próximo, entendida como la distancia entre lo que el estudiante puede hacer por sí mismo y aquello que puede lograr con la guía de otra persona más competente. En el desarrollo de habilidades sociales, esta idea permite comprender que un estudiante puede no expresar sus emociones, no resolver conflictos o no actuar de manera asertiva de forma autónoma; sin embargo, con orientación docente, actividades grupales, dramatizaciones, diálogo reflexivo y acompañamiento adecuado, puede aprender progresivamente a desenvolverse mejor en sus relaciones interpersonales.

En relación con la presente investigación, el enfoque sociocultural permite sustentar que las habilidades sociales de los estudiantes de educación secundaria se fortalecen a través de experiencias de interacción planificadas dentro del aula. Las dimensiones de relaciones interpersonales, asertividad y resolución de problemas requieren espacios pedagógicos donde el estudiante dialogue, coopere, escuche, respete opiniones, exprese sus ideas y participe en la búsqueda de soluciones. Por ello, este enfoque complementa el modelo de Goldstein y la teoría de la resiliencia, al destacar que el desarrollo social del adolescente depende tanto de sus recursos personales como de la calidad de las relaciones y mediaciones que recibe en su entorno escolar.

1.4.2. Definición y operacionalización de variables

La presente investigación consideró como variable principal las habilidades sociales, debido a que el estudio se orientó a diagnosticar su nivel de desarrollo en los estudiantes del primer grado de educación secundaria de la Institución Educativa Cristo Rey – Cajamarca. Asimismo, por la naturaleza descriptivo-propositiva del trabajo, los resultados obtenidos sirvieron como base para la formulación de un programa educativo orientado al fortalecimiento de dichas habilidades. En ese sentido, la operacionalización permitió organizar la variable en dimensiones, indicadores e ítems observables, con la finalidad de recoger información objetiva sobre las conductas sociales manifestadas por los estudiantes en el contexto escolar.

1.4.2.1. Definiciones conceptuales

Variable: Habilidades sociales

Las habilidades sociales se entendieron como el conjunto de conductas aprendidas que permiten a la persona relacionarse de manera adecuada, respetuosa y eficaz con los demás en diferentes situaciones de interacción. Desde el planteamiento de Goldstein, estas habilidades no fueron consideradas rasgos innatos, sino comportamientos que podían enseñarse, practicarse y fortalecerse mediante experiencias educativas sistemáticas. En el ámbito escolar, comprendieron acciones

como escuchar, expresar ideas y emociones, pedir ayuda, defender derechos, resolver desacuerdos, controlar impulsos y actuar con responsabilidad frente al grupo.

Desde la perspectiva de Caballo, las habilidades sociales también implicaron la capacidad de expresar sentimientos, deseos, opiniones y derechos de manera apropiada a la situación, respetando al mismo tiempo los derechos y conductas de los demás. Por ello, su desarrollo resultó esencial en la adolescencia, etapa en la que los estudiantes consolidan su identidad, amplían sus vínculos sociales y enfrentan mayores exigencias de convivencia dentro del aula.

Para efectos de esta investigación, las habilidades sociales fueron abordadas a través de tres dimensiones: relaciones interpersonales, asertividad y resolución de problemas.

La dimensión relaciones interpersonales se refirió a la capacidad del estudiante para establecer vínculos positivos con sus compañeros, docentes y otros miembros de la comunidad educativa. Comprendió conductas como escuchar activamente, expresar emociones, agradecer, pedir ayuda, integrarse al grupo, reconocer cualidades en los demás y comunicarse con claridad.

La dimensión asertividad se entendió como la capacidad para expresar pensamientos, sentimientos, desacuerdos y necesidades de manera clara, directa y respetuosa, sin recurrir a la agresión ni a la sumisión. Incluyó habilidades como defender una opinión, pedir favores, decir “no”, rechazar propuestas inadecuadas, aceptar errores y responder con coherencia en situaciones de interacción social.

La dimensión resolución de problemas hizo referencia a la capacidad del estudiante para afrontar conflictos o situaciones difíciles de forma reflexiva, pacífica y responsable. Esta dimensión comprendió la identificación del problema, el análisis de la situación, la búsqueda de alternativas, el control emocional, el uso del diálogo, el reconocimiento de errores y la toma de decisiones adecuadas.

1.4.2.2. Definiciones operativas

Definición operativa de la variable habilidades sociales

Operativamente, las habilidades sociales fueron evaluadas mediante una escala organizada en tres dimensiones: relaciones interpersonales, asertividad y resolución de problemas. Cada dimensión estuvo conformada por indicadores observables que permitieron identificar la frecuencia con la que los estudiantes manifestaban determinadas conductas sociales dentro del contexto escolar. Para ello, se emplearon ítems con alternativas de respuesta graduadas, tales como Siempre, A veces y Nunca, las cuales permitieron establecer el nivel de desarrollo de las habilidades sociales en los estudiantes evaluados.

La dimensión relaciones interpersonales se midió a partir de indicadores relacionados con la escucha activa, la expresión emocional, la gratitud, la integración al grupo, la ayuda mutua y la comunicación clara. Esta dimensión permitió conocer cómo los estudiantes se vinculaban con sus compañeros y qué nivel de apertura, cooperación y respeto mostraban en sus interacciones cotidianas.

La dimensión asertividad se operacionalizó mediante indicadores referidos a la expresión de opiniones, la defensa de derechos, la formulación de peticiones, el rechazo de propuestas no deseadas, la expresión de desacuerdos y la aceptación de errores. Esta dimensión permitió identificar si los estudiantes comunicaban sus ideas y necesidades de manera segura, respetuosa y equilibrada.

La dimensión resolución de problemas se midió a través de indicadores vinculados con la búsqueda de soluciones pacíficas, el análisis de situaciones, el diálogo, el control de emociones, el reconocimiento de errores, la toma de decisiones responsables y la prevención de respuestas impulsivas o agresivas. Esta dimensión permitió conocer la forma en que los estudiantes enfrentaban conflictos dentro del aula y en sus relaciones con los demás.

Niveles de habilidades sociales

Arnold P. Goldstein, en su modelo de entrenamiento de habilidades sociales (Skillstreaming), propone una estructura categorizada de habilidades interpersonales que los individuos especialmente los adolescentes pueden aprender, practicar y aplicar para mejorar su adaptación social. Estas habilidades están organizadas en

niveles funcionales, los cuales reflejan diferentes ámbitos y grados de complejidad social y emocional. Su enseñanza debe ser estructurada, intencionada y secuenciada en programas educativos que busquen fortalecer el desarrollo socioemocional de los estudiantes (Goldstein & McGinnis, 1997).

1. Primeras habilidades sociales

Las primeras habilidades sociales, también denominadas habilidades sociales básicas, son aquellas conductas interpersonales fundamentales y necesarias para establecer interacciones sociales funcionales desde edades tempranas. Estas habilidades constituyen el primer nivel de la competencia social y se adquieren mediante procesos de aprendizaje observacional, imitación, modelado y reforzamiento.

Según Arnold P. Goldstein (1997), estas habilidades representan las primeras manifestaciones positivas de interacción social aprendidas en contextos familiares y escolares, y son esenciales para construir relaciones saludables. El autor las incluye dentro del programa Skillstreaming como una categoría clave para la prevención de conductas agresivas y el desarrollo de vínculos cooperativos.

Entre las principales habilidades sociales básicas se incluyen:

- Iniciar y mantener una conversación.
- Escuchar activamente.
- Presentarse y saludar.
- Formular preguntas.
- Dar las gracias.
- Pedir ayuda de manera adecuada.
- Ofrecer disculpas.

Estas habilidades son indispensables en el ámbito educativo, ya que facilitan la participación activa del estudiante en el aula, favorecen la integración grupal y fortalecen la autoestima a través del reconocimiento social. Su ausencia o escaso desarrollo puede conducir a aislamiento social, dificultades en la convivencia escolar y baja participación académica.

Por su parte, Vicente E. Caballo (1993) señala que estas primeras habilidades permiten expresar deseos, sentimientos u opiniones de forma clara, oportuna y

respetuosa, respetando los derechos del otro. El autor subraya que su aprendizaje temprano es fundamental para evitar la aparición de patrones conductuales inadecuados como la pasividad o la agresividad.

2. Habilidades sociales avanzadas

Este nivel comprende aquellas conductas que requieren mayor dominio emocional, madurez cognitiva y juicio social. Incluyen habilidades como expresar desacuerdo de manera respetuosa, persuadir con argumentos, ofrecer ayuda, disculparse sinceramente o formular críticas constructivas. Estas habilidades facilitan una interacción positiva y equilibrada con los demás, y su desarrollo es esencial en contextos escolares y familiares.

Goldstein señala que estas competencias sociales avanzadas son fundamentales para construir relaciones duraderas, enfrentar situaciones de conflicto interpersonal y demostrar una conducta prosocial en escenarios de grupo (Goldstein & McGinnis, 1997).

3. Habilidades relacionadas con los sentimientos

Estas habilidades se vinculan con la expresión, comprensión y manejo emocional, tanto en el plano personal como interpersonal. Incluyen la capacidad de reconocer emociones propias y ajenas, expresar sentimientos de manera asertiva, validar las emociones del otro, y manejar reacciones emocionales en contextos sociales.

Según el enfoque de Goldstein, estas habilidades permiten consolidar la inteligencia emocional, que a su vez refuerza la empatía, la autoestima y la calidad de las interacciones humanas (Goldstein & McGinnis, 1997).

4. Habilidades alternativas a la agresión

Este nivel incluye un repertorio de respuestas prosociales que reemplazan conductas agresivas, pasivas o impulsivas. Entre ellas destacan: ceder sin perder dignidad, retirarse a tiempo de una situación de riesgo, negociar acuerdos, usar el humor para aliviar tensiones o solicitar mediación.

Goldstein desarrolla estas habilidades como herramientas para prevenir la violencia escolar y fomentar una cultura de convivencia basada en el respeto mutuo y el autocontrol (Goldstein & McGinnis, 1997). Son especialmente útiles en intervenciones dirigidas a estudiantes con conductas desadaptativas.

5. Habilidades para hacer frente al estrés

Estas habilidades permiten afrontar situaciones sociales generadoras de ansiedad, tensión o presión emocional. Incluyen estrategias como: controlar impulsos, tolerar la frustración, afrontar críticas, responder a provocaciones y tomar decisiones bajo presión.

El dominio de estas conductas se asocia directamente con el fortalecimiento de la resiliencia emocional y la capacidad del estudiante para mantener un comportamiento adaptativo incluso en circunstancias adversas (Goldstein & McGinnis, 1997).

6. Habilidades de planificación

Este nivel está constituido por competencias que permiten al individuo organizar su conducta social con previsión, intencionalidad y eficacia. Se incluyen acciones como: establecer metas sociales, prever consecuencias de sus actos, tomar decisiones basadas en valores y planificar una respuesta social adecuada ante diferentes escenarios.

Estas habilidades promueven la autorregulación, el pensamiento estratégico y la responsabilidad social, componentes clave del liderazgo y la ciudadanía activa (Goldstein & McGinnis, 1997).

Características de las habilidades sociales

Las habilidades sociales, entendidas como competencias que regulan el comportamiento interpersonal, presentan una serie de características que permiten su análisis, evaluación y fortalecimiento desde el ámbito educativo. De acuerdo con Cabrera Tello (2013), estas características explican cómo se desarrollan, cómo se manifiestan y cómo pueden ser intervenidas pedagógicamente para mejorar la convivencia, la comunicación y la autoestima de los estudiantes.

A continuación, se describen sus principales características:

1. Son conductas aprendidas

Las habilidades sociales no son innatas, sino que se adquieren mediante la experiencia, la observación y la interacción social, especialmente desde la infancia y durante la adolescencia. Por tanto, pueden ser enseñadas y desarrolladas a través de estrategias pedagógicas adecuadas. Cabrera afirma que “la socialización es el escenario en el que se aprenden las habilidades sociales; por tanto, no nacemos con ellas, sino que se forman y refuerzan desde la infancia hasta la adultez” (Cabrera, 2013, p. 47).

2. Son específicas al contexto

Estas habilidades no son universales, sino que dependen del entorno social, cultural y situacional. Lo que puede ser socialmente aceptado en un contexto puede no serlo en otro, por lo que el estudiante debe aprender a adaptarse a distintas normas y expectativas. Como señala el autor, “la adecuación social implica actuar conforme a las normas del entorno y a las expectativas del grupo, sin dejar de ser auténtico” (Cabrera, 2013, p. 48).

3. Incluyen componentes verbales y no verbales

Las habilidades sociales se expresan no solo a través del lenguaje oral, sino también mediante gestos, posturas, tono de voz, mirada y expresión facial. Para Cabrera (2013), una conducta social efectiva “combina tanto el mensaje verbal como los elementos no verbales que lo acompañan” (p. 49), siendo esencial su congruencia para lograr una comunicación clara y respetuosa.

4. Están orientadas a objetivos sociales

Toda conducta social tiene una intención comunicativa o afectiva, ya sea establecer relaciones, mantenerlas, expresar necesidades, evitar conflictos o resolverlos de manera pacífica. En palabras de Cabrera (2013), “toda conducta social tiene un propósito comunicativo o afectivo, aunque no siempre sea consciente” (p. 50), lo cual justifica su enseñanza desde un enfoque intencionado y reflexivo.

5. Son evaluables y entrenables

Dado su carácter conductual, las habilidades sociales pueden ser observadas, medidas y mejoradas. Cabrera resalta que “las habilidades sociales pueden modificarse, desarrollarse y potenciarse mediante estrategias pedagógicas

intencionadas” (2013, p. 51). Esto permite intervenir cuando los estudiantes presentan dificultades, mediante programas específicos, sesiones de tutoría o dinámicas de grupo.

Dimensiones de las habilidades sociales (Goldstein)

Las dimensiones de las habilidades sociales, desde el enfoque de Arnold P. Goldstein, se organizan en categorías funcionales que orientan el desarrollo socioemocional de los adolescentes. Estas dimensiones permiten comprender que la conducta social no se limita a la capacidad de relacionarse con otros, sino que también comprende la expresión adecuada de ideas, el manejo de emociones, la toma de decisiones y la solución de conflictos. Para efectos de la presente investigación, centrada en estudiantes del primer grado de educación secundaria, se priorizaron tres dimensiones fundamentales: relaciones interpersonales, asertividad y resolución de problemas, debido a su importancia en la convivencia escolar y en la formación integral del estudiante.

1. Dimensión: Relaciones interpersonales

La dimensión de relaciones interpersonales comprende el conjunto de habilidades que permiten al estudiante interactuar de manera respetuosa, empática y recíproca con sus compañeros, docentes y otros miembros de su entorno social. Según Goldstein (1980), estas habilidades constituyen la base del comportamiento prosocial, porque favorecen la construcción de vínculos positivos, la integración al grupo, la cooperación y el establecimiento de un clima escolar saludable.

Esta dimensión incluye conductas como iniciar y mantener una conversación de manera adecuada, escuchar con atención, demostrar interés por los demás, expresar emociones de forma regulada, cooperar en actividades grupales, compartir responsabilidades, mostrar empatía y actuar con respeto frente a las diferencias. En la etapa adolescente, estas habilidades son especialmente importantes, ya que los estudiantes buscan mayor pertenencia al grupo, reconocimiento de sus pares y seguridad en sus vínculos sociales.

A partir del fortalecimiento de esta dimensión, los estudiantes mejorarán su capacidad para relacionarse con mayor confianza, escuchar a sus compañeros, expresar sus emociones sin temor, participar en actividades grupales y colaborar de manera más activa dentro del aula. Asimismo, podrán desarrollar actitudes de respeto, solidaridad y apoyo mutuo, lo que contribuirá a reducir situaciones de aislamiento, indiferencia, burla o rechazo entre pares. En consecuencia, la mejora de las relaciones interpersonales favorecerá una convivencia escolar más cercana, participativa y afectivamente segura.

2. Dimensión: Asertividad

La asertividad se refiere a la habilidad para expresar pensamientos, opiniones, sentimientos y necesidades de manera clara, directa y respetuosa, sin agredir ni someterse a la voluntad de los demás. Goldstein (1980) considera esta dimensión como un componente esencial de la competencia social, porque permite que el estudiante actúe con seguridad personal, defienda sus derechos, exprese desacuerdos y afronte situaciones sociales sin recurrir a respuestas pasivas o agresivas.

Esta dimensión comprende habilidades como manifestar opiniones sin temor al juicio externo, pedir ayuda cuando sea necesario, formular solicitudes con claridad, rechazar propuestas inconvenientes, decir “no” de manera adecuada, defender una postura con respeto, hacer y recibir críticas constructivas, aceptar errores y comunicarse con coherencia en situaciones difíciles. En el ámbito escolar, la asertividad permite que los estudiantes participen con mayor seguridad y establezcan relaciones equilibradas con sus pares.

Con el desarrollo de esta dimensión, los estudiantes mejorarán su forma de comunicarse, aprenderán a expresar lo que piensan y sienten sin herir a los demás, podrán defender sus ideas con respeto y estarán en mejores condiciones de rechazar presiones negativas del grupo. Del mismo modo, fortalecerán su autoconfianza, su seguridad personal y su capacidad para actuar con equilibrio emocional. Esta mejora permitirá disminuir conductas de sumisión, silencio, temor, impulsividad o agresividad, favoreciendo una comunicación más clara, respetuosa y responsable dentro del aula.

3. Dimensión: Resolución de problemas

La dimensión de resolución de problemas comprende las habilidades cognitivas, emocionales y conductuales que permiten al estudiante enfrentar situaciones conflictivas o desafiantes de manera reflexiva, responsable y pacífica. Goldstein (1980) sostiene que los adolescentes deben aprender a identificar el problema, analizar sus causas, considerar alternativas, valorar consecuencias y elegir respuestas adecuadas que favorezcan tanto el bienestar personal como la convivencia con los demás.

Esta dimensión incluye procesos como reconocer la naturaleza de un conflicto, analizar la situación antes de actuar, controlar emociones intensas, escuchar distintas posiciones, generar alternativas de solución, evaluar las consecuencias de cada decisión, asumir responsabilidades y verificar los resultados de la acción tomada. En la vida escolar, estas habilidades son necesarias para afrontar desacuerdos, discusiones, malentendidos, presiones del grupo y situaciones de tensión entre compañeros.

Mediante el fortalecimiento de esta dimensión, los estudiantes mejorarán su capacidad para resolver conflictos sin recurrir a la agresión, el silencio o la evasión. Aprenderán a dialogar, analizar mejor las situaciones, controlar reacciones impulsivas, reconocer errores y buscar soluciones pacíficas. Asimismo, desarrollarán mayor responsabilidad en la toma de decisiones y podrán anticipar las consecuencias de sus actos. Esta mejora contribuirá a disminuir los enfrentamientos entre pares y permitirá construir un ambiente escolar más ordenado, reflexivo y orientado al respeto mutuo.

En síntesis, las tres dimensiones priorizadas se encuentran estrechamente relacionadas. Las relaciones interpersonales favorecen la integración y el vínculo con los demás; la asertividad permite expresar ideas, emociones y necesidades de manera respetuosa; y la resolución de problemas ayuda a enfrentar conflictos de forma dialogada y responsable. Por ello, su fortalecimiento permitirá que los estudiantes del primer grado de secundaria de la Institución Educativa Cristo Rey – Cajamarca mejoren su convivencia, su seguridad personal, su participación y su capacidad para actuar de manera adecuada en diferentes situaciones sociales.

Desarrollo de las habilidades sociales

El desarrollo de las habilidades sociales ha sido objeto de estudio desde diferentes enfoques psicológicos y pedagógicos, siendo una categoría fundamental para la convivencia armónica y el desempeño interpersonal en contextos escolares y sociales más amplios. Uno de los modelos más influyentes en este campo es el propuesto por Arnold Goldstein (1980), quien conceptualiza las habilidades sociales como un conjunto de conductas aprendidas que permiten a las personas interactuar de forma eficaz y mutuamente satisfactoria con los demás en diversas situaciones sociales.

Según Goldstein (1980), las habilidades sociales son adquiridas, no innatas, y se desarrollan a través de procesos de aprendizaje que incluyen la observación, la imitación, el entrenamiento conductual y la práctica directa. Estas habilidades son funcionales para la resolución de conflictos, la cooperación, la expresión de emociones y la defensa de derechos personales, y se traducen en comportamientos observables como saludar, pedir ayuda, expresar desacuerdo, negociar o hacer cumplidos. El autor propuso un modelo de intervención que combina técnicas conductuales, cognitivo-conductuales y de juego de roles, con el objetivo de entrenar sistemáticamente a niños y adolescentes en situaciones de interacción real.

Por su parte, Caballo (2005) amplía esta visión y clasifica las habilidades sociales en distintas áreas funcionales, tales como: habilidades básicas (como iniciar una conversación o presentarse), habilidades avanzadas (como hacer críticas o defender derechos), habilidades afectivas (como expresar sentimientos positivos o negativos) y habilidades para el manejo del estrés (como pedir ayuda o responder a críticas). Este enfoque destaca la diversidad de competencias sociales necesarias para afrontar con éxito los retos interpersonales, subrayando que su ausencia puede derivar en aislamiento, ansiedad social o comportamientos inadecuados.

Complementando lo anterior, Acevedo (2018) enfatiza la necesidad de considerar el componente emocional y cultural en el desarrollo de estas habilidades. Desde su enfoque, las habilidades sociales se entrelazan con la inteligencia emocional y la conciencia intercultural, lo que permite comprender que su desarrollo no solo

requiere entrenamiento conductual, sino también un trabajo reflexivo sobre la empatía, la autorregulación y la toma de perspectiva. Para el contexto educativo, Acevedo plantea que los programas de habilidades sociales deben ser integrales, personalizados y culturalmente pertinentes, considerando las características particulares de los estudiantes, sus entornos familiares y las dinámicas escolares.

En conjunto, estos autores coinciden en que las habilidades sociales pueden y deben ser entrenadas, y que su desarrollo implica tanto procesos conductuales como cognitivos, emocionales y culturales. En el ámbito educativo, esto implica diseñar intervenciones pedagógicas sostenidas, centradas en la práctica activa, el modelamiento positivo y el acompañamiento docente, con el fin de fortalecer competencias como la autoestima, la resiliencia, la asertividad, la cooperación y la comunicación efectiva.

Operacionalización de la variable habilidades sociales

<i>Variable</i>	<i>Dimensiones</i>	<i>Indicadores</i>	<i>Instrumento</i>
<i>Habilidades sociales</i>	Relaciones interpersonales	- Escucha activa y comprensión del otro. - Expresa lo que siente a los demás. - Permite que los demás lo conozcan emocionalmente. - Se muestra agradecido. - Iniciativa para darse a conocer. - Ayuda a que otros se relacionen. - Elogia o reconoce aspectos positivos en los demás. - Pide ayuda cuando lo necesita. - Se integra adecuadamente a grupos o actividades. - Comunica su punto de vista con claridad.	Siempre = 3 A veces = 2 Nunca = 1
	Asertividad	- Expresa su opinión en desacuerdo con la mayoría. - Pide favores con seguridad. - Solicita servicios o soluciones con claridad. - Defiende su postura frente a personas de autoridad. - Dice lo que piensa incluso en situaciones difíciles. - Rechaza propuestas que no desea aceptar. - Expresa desacuerdo sin herir a otros. - Es directo en lo que dice. - Asume sus errores y ofrece disculpas. - Responde con claridad y coherencia.	
	Resolución de	- Encuentra soluciones pacíficas a conflictos. - Elige alternativas positivas a la agresión.	

	problemas	- Reconoce errores y actúa en consecuencia. - Evalúa la conducta de otros con objetividad. - Analiza contextos antes de actuar. - Recurre al diálogo para resolver diferencias. - Maneja adecuadamente emociones como la ira. - Establece relaciones de respeto entre pares. - Evita actitudes impulsivas o agresivas. - Toma decisiones sociales con responsabilidad.	
--	-----------	---	--

CAPÍTULO II: DISEÑO METODOLÓGICO

2.1. DISEÑO DE CONTRASTACIÓN DE HIPÓTESIS

La presente investigación adoptó un diseño de contrastación de hipótesis de tipo propositivo, orientado a diagnosticar el nivel de desarrollo de las habilidades sociales en estudiantes del primer grado de educación secundaria y, con base en dicho diagnóstico, formular una propuesta pedagógica pertinente para fortalecer las dimensiones que evidenciaron menor desarrollo.

Hipótesis de trabajo (H1)

Si los estudiantes del primer grado de secundaria de la I.E. “Cristo Rey” presentaron niveles bajos o intermedios en el desarrollo de sus habilidades sociales, entonces fue posible justificar el diseño de una propuesta pedagógica orientada al fortalecimiento de dichas habilidades mediante estrategias socioeducativas contextualizadas.

Hipótesis nula (H0)

No existieron niveles bajos o intermedios significativos en las habilidades sociales de los estudiantes que justificaran la formulación de una propuesta de intervención pedagógica.

Este diseño propositivo se organizó en tres fases secuenciales. En primer lugar, se realizó el diagnóstico situacional del nivel de desarrollo de las habilidades sociales mediante la recolección y análisis de datos empíricos. En segundo lugar, se efectuó la interpretación pedagógica de los resultados, identificando las principales brechas por dimensión. Finalmente, se elaboró la propuesta educativa, articulada a las necesidades diagnosticadas y validada mediante juicio de expertos.

2.1.1. Tipo de investigación

La investigación fue de tipo básica con enfoque propositivo, debido a que tuvo como finalidad comprender el estado en que se encontraban las habilidades sociales de los estudiantes y, a partir de dicho conocimiento, plantear alternativas de mejora contextualizadas. Según Carrasco (2005), la investigación básica permite describir y analizar la realidad sin intervenir directamente sobre ella; sin embargo, en este

estudio se articuló con una fase propositiva, orientada a diseñar una alternativa pedagógica sustentada en los resultados del diagnóstico.

2.1.2. Nivel de investigación

La investigación fue de tipo básica con enfoque propositivo, debido a que tuvo como finalidad comprender el estado en que se encontraban las habilidades sociales de los estudiantes y, a partir de dicho conocimiento, plantear alternativas de mejora contextualizadas. Según Carrasco (2005), la investigación básica permite describir y analizar la realidad sin intervenir directamente sobre ella; sin embargo, en este estudio se articuló con una fase propositiva, orientada a diseñar una alternativa pedagógica sustentada en los resultados del diagnóstico.

2.1.3. Diseño de investigación

La investigación asumió un diseño propositivo, no experimental y transversal, enmarcado en el enfoque cuantitativo. Se orientó a describir, diagnosticar y sustentar una propuesta de intervención centrada en el fortalecimiento de las habilidades sociales en estudiantes del primer grado de educación secundaria. Tal como señalaron Hernández, Fernández y Baptista (2014), el diseño no experimental se empleó cuando las variables no fueron manipuladas deliberadamente, sino observadas en su contexto natural. Asimismo, el corte transversal permitió recoger la información en un solo momento del tiempo.

Este diseño no solo permitió describir el nivel de desarrollo de las habilidades sociales, sino también sustentar, a partir de los resultados obtenidos, una propuesta educativa contextualizada y pertinente. Dicha propuesta se orientó al fortalecimiento de dimensiones esenciales para la convivencia escolar, como las relaciones interpersonales, la asertividad y la resolución de problemas. Por ello, se empleó la siguiente secuencia metodológica:

Diagnóstico (M) → Observación (O) → Propuesta (P)

2.1.4. Población y muestra

Población

La población estuvo constituida por todos los estudiantes de educación secundaria de la I.E. “Cristo Rey” del distrito de Cajamarca, durante el año 2025. De acuerdo con los registros institucionales, dicha población alcanzó un total de 350 estudiantes matriculados.

Muestra

La muestra fue de tipo no probabilística e intencional, y estuvo conformada por 20 estudiantes del primer grado de secundaria, seleccionados por criterios de accesibilidad y pertinencia para el diagnóstico. Se trabajó con estudiantes de primer grado porque se encontraban en una etapa inicial de la educación secundaria, lo que permitió identificar oportunamente el estado de sus habilidades sociales y reconocer necesidades formativas que podían ser atendidas mediante una propuesta pedagógica contextualizada.

2.1.5. Técnicas e instrumentos de recolección de datos

Técnica: *Encuesta estructurada*

Se empleó la técnica de la encuesta estructurada, debido a que permitió obtener información estandarizada, organizada y cuantificable sobre las percepciones y comportamientos sociales de los estudiantes en relación con las habilidades sociales evaluadas.

Instrumento: *Escala de Habilidades Sociales de Goldstein*

Se aplicó la Escala de Habilidades Sociales de Goldstein, validada y adaptada por Ambrosio Tomás Rojas (1994). Este instrumento permitió evaluar conductas sociales vinculadas con las dimensiones seleccionadas en la investigación:

- Relaciones interpersonales
- Asertividad
- Resolución de problemas

El instrumento fue pertinente para adolescentes de 12 a 15 años y tuvo una duración aproximada de 15 minutos por aplicación. Asimismo, contó con validez de contenido y confiabilidad empírica, lo que permitió recoger información consistente para el diagnóstico de las habilidades sociales. Procedimiento de recolección y análisis de datos.

1. **Gestión institucional:** Solicitud de autorización formal a la Dirección de la I.E. y obtención del consentimiento informado de los padres de familia.
2. **Aplicación del instrumento:** Aplicación presencial y grupal del cuestionario en el aula, respetando el protocolo ético y el anonimato.
3. **Codificación y tabulación:** Ingreso de datos en el software estadístico SPSS v24 para su organización en matrices y tablas de frecuencia.
4. **Análisis estadístico descriptivo:** Cálculo de medidas de tendencia central (media, moda), dispersión (desviación estándar) y análisis porcentual por dimensión.
5. **Interpretación pedagógica:** Se interpretarán los resultados a partir del baremo del instrumento, identificando los niveles alcanzados en cada dimensión y justificando el diseño de una propuesta de intervención pedagógica diferenciada.

2.1.6. Procedimiento de recolección y análisis de datos

El procedimiento de recolección y análisis de datos se desarrolló en varias fases. En primer lugar, se realizó la gestión institucional correspondiente, solicitando la autorización formal a la Dirección de la I.E. “Cristo Rey” y el consentimiento informado de los padres de familia. En segundo lugar, se aplicó el instrumento de manera presencial y grupal en el aula, respetando los criterios éticos de confidencialidad, anonimato y uso académico de la información.

Posteriormente, las respuestas fueron codificadas y tabuladas en el software estadístico SPSS v24, organizándose en matrices y tablas de frecuencia. Luego, se efectuó el análisis estadístico descriptivo mediante el cálculo de frecuencias, porcentajes y medidas descriptivas necesarias para interpretar los resultados por dimensión. Finalmente, se realizó una interpretación pedagógica de los datos obtenidos, tomando como referencia el baremo del instrumento. Esta interpretación permitió identificar los niveles alcanzados por los estudiantes en relaciones interpersonales, asertividad y

resolución de problemas, y justificó el diseño de una propuesta pedagógica diferenciada para fortalecer las habilidades sociales en el contexto escolar.

CAPÍTULO III: RESULTADOS

3.1. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS DATOS

Tabla 1 Dimensión: Relaciones interpersonales

Nº	PREGUNTA	CRITERIOS						TOTAL	
		SIEMPRE		A VECES		NUNCA			
		ni	%	ni	%	ni	%	ni	%
01	Escucha activa y comprensión del otro.	01	05,0	02	10	17	85	20	100
02	Expresa lo que siente a los demás.	01	05,0	01	05,0	18	90	20	100
03	Permite que los demás lo conozcan emocionalmente.	01	05,0	02	10	17	85	20	100
04	Se muestra agradecido.	01	05,0	01	05,0	18	90	20	100
05	Iniciativa para darse a conocer.	02	10	01	05,0	17	85	20	100
06	Ayuda a que otros se relacionen.	03	15	02	10	15	75	20	100
07	Elogia o reconoce aspectos positivos en los demás.	18	90	01	05,0	01	05,0	20	100
08	Pide ayuda cuando lo necesita.	18	90	01	05,0	01	05,0	20	100
09	Se integra adecuadamente a grupos o actividades.	17	85	02	10	01	05,0	20	100
10	Comunica su punto de vista con claridad.	17	85	01	05,0	02	10	20	100

NOTA: Observación aplicada a estudiantes de 1º de secundaria de la I.E. Cristo Rey – Cajamarca.

Análisis e interpretación

Los resultados obtenidos en la dimensión de relaciones interpersonales reflejan una tendencia preocupante en cuanto al desarrollo de habilidades sociales en los estudiantes observados. Las evidencias muestran que el nivel de desempeño en aspectos fundamentales de interacción interpersonal es bajo en la mayoría de indicadores evaluados.

En primer lugar, un porcentaje considerable de estudiantes no logra practicar con regularidad la escucha activa y la comprensión del otro, ya que el 85 % nunca evidenció esta conducta, mientras que solo un 5 % lo hizo de manera constante. Este patrón se repite al momento de expresar lo que sienten (90 % nunca lo hace) y permitir que otros conozcan

sus emociones (85 % tampoco lo manifiesta), lo que evidencia una limitada capacidad de comunicación emocional y un posible bloqueo afectivo.

Asimismo, se advierte que el 90 % no demuestra gratitud frente a los demás, lo cual limita la construcción de vínculos positivos y genera un entorno relacional distante. Del mismo modo, el 85 % de los estudiantes no muestra iniciativa para darse a conocer ni facilitar su integración a nuevas interacciones.

Por otro lado, se evidencian fortalezas puntuales en dos indicadores: el 90 % de los estudiantes elogia o reconoce aspectos positivos en sus compañeros y solicita ayuda cuando la necesita. Esto demuestra que, a pesar de ciertas limitaciones comunicativas, existe un componente de reconocimiento interpersonal y una capacidad funcional de búsqueda de apoyo que podrían potenciarse mediante estrategias socioemocionales dirigidas.

En cuanto a la integración en grupos o actividades, el 85 % logra hacerlo de manera adecuada, lo que representa un punto favorable para el trabajo colaborativo. Igualmente, un 85 % de los estudiantes logra expresar con claridad su punto de vista, lo que indica cierta autonomía comunicativa en contextos estructurados.

En síntesis, los hallazgos revelan debilidades significativas en habilidades sociales de tipo emocional (expresar sentimientos, gratitud, iniciativa afectiva) y fortalezas moderadas en habilidades funcionales (colaboración, expresión de ideas, reconocimiento). Estas diferencias configuran un panorama que exige intervenciones educativas específicas, orientadas al fortalecimiento de la inteligencia emocional, la comunicación asertiva y la empatía como ejes centrales del desarrollo de relaciones interpersonales en el aula.

Tabla 2 Dimensión: Asertividad

Nº	PREGUNTA	CRITERIOS						TOTAL	
		SIEMPRE		A VECES		NUNCA			
		ni	%	ni	%	ni	%	ni	%
11	Expresa su opinión en desacuerdo con la mayoría.	01	05,0	01	05,0	18	90	20	100
12	Pide favores con seguridad.	02	10	01	05,0	17	85	20	100
13	Solicita servicios o soluciones con claridad.	03	15	02	10	15	75	20	100
14	Defiende su postura frente a personas de autoridad.	18	90	01	05,0	01	05,0	20	100
15	Dice lo que piensa incluso en situaciones difíciles.	18	90	01	05,0	01	05,0	20	100
16	Rechaza propuestas que no desea aceptar.	01	05,0	01	05,0	18	90	20	100
17	Expresa desacuerdo sin herir a otros.	02	10	01	05,0	17	85	20	100
18	Es directo en lo que dice.	03	15	02	10	15	75	20	100
19	Asume sus errores y ofrece disculpas.	01	05,0	02	10	17	85	20	100
20	Responde con claridad y coherencia.	01	05,0	01	05,0	18	90	20	100

NOTA: Observación aplicada a estudiantes de 1º de secundaria de la I.E. Cristo Rey – Cajamarca.

Análisis e interpretación

La dimensión Asertividad evalúa la capacidad de los estudiantes para expresar sus opiniones y emociones de manera clara, respetuosa y firme, incluso frente a situaciones difíciles o ante figuras de autoridad. Los resultados obtenidos reflejan contrastes importantes en cuanto al nivel de desarrollo de estas habilidades en la muestra estudiada.

Se observa que en los ítems relacionados con la defensa de su postura (ítems 14 y 15), el 90 % de los estudiantes siempre manifiestan comportamientos asertivos, lo que indica una tendencia destacable en cuanto a firmeza personal, aun frente a personas con poder (ítem 14) o en contextos retadores (ítem 15). Estos altos porcentajes sugieren un nivel elevado de autoconfianza y seguridad en la expresión de ideas en circunstancias que normalmente demandarían resiliencia emocional y claridad comunicativa.

No obstante, en los ítems que implican expresión en desacuerdo con la mayoría (ítem 11), pedir favores con seguridad (ítem 12), o rechazar propuestas no deseadas (ítem 16), se aprecia que el 90 % de los estudiantes nunca presentan este tipo de conductas. Este patrón evidencia que la mayoría de ellos experimentan limitaciones para sostener su individualidad ante presión grupal o para establecer límites personales con claridad. Ello podría estar vinculado a factores culturales, emocionales o educativos que inhiben la expresión de desacuerdo o la solicitud abierta de ayuda.

En cuanto al ítem 13 (solicitar servicios o soluciones), solo el 15 % siempre lo hace con claridad, mientras el 75 % nunca lo hace, lo que representa una alerta sobre dificultades en la comunicación funcional en situaciones cotidianas. Similar tendencia se repite en los ítems 17, 18 y 20, referidos a expresar desacuerdo sin herir, hablar directamente y responder con coherencia: más del 75 % de los estudiantes nunca manifiestan estas conductas. Esta carencia compromete la efectividad comunicativa y puede impactar negativamente en las relaciones interpersonales, la gestión de conflictos y el desarrollo socioemocional.

Finalmente, respecto a asumir errores y pedir disculpas (ítem 19), la gran mayoría de estudiantes también presentan bajos niveles de respuesta asertiva. Este resultado sugiere que aún no se consolidan actitudes de autorregulación emocional ni de responsabilidad interpersonal, habilidades fundamentales para una convivencia armónica.

Los datos reflejan una evidente dicotomía: si bien un segmento importante de estudiantes demuestra seguridad en la defensa de ideas ante figuras de autoridad, existe una marcada dificultad para ejercer la asertividad en contextos grupales, expresar desacuerdo de forma respetuosa, o pedir ayuda con seguridad. Esta situación requiere estrategias educativas específicas orientadas a fortalecer el desarrollo asertivo, en particular en escenarios de presión social o toma de decisiones personales. La intervención debe promover entornos comunicativos seguros y el entrenamiento en habilidades sociales que fomenten la autonomía emocional y la expresión respetuosa de pensamientos y sentimientos.

Tabla 3 Dimensión: Resolución de problemas

Nº	PREGUNTA	CRITERIOS						TOTAL	
		SIEMPRE		A VECES		NUNCA			
		ni	%	ni	%	ni	%	ni	%
21	Encuentra soluciones pacíficas a conflictos.	01	05,0	01	05,0	18	90	20	100
22	Elige alternativas positivas a la agresión.	02	10	01	05,0	17	85	20	100
23	Reconoce errores y actúa en consecuencia.	03	15	02	10	15	75	20	100
24	Evalúa la conducta de otros con objetividad.	01	05,0	01	05,0	18	90	20	100
25	Analiza contextos antes de actuar.	01	05,0	01	05,0	18	90	20	100
26	Recurre al diálogo para resolver diferencias.	01	05,0	01	05,0	18	90	20	100
27	Maneja adecuadamente emociones como la ira.	17	85	01	05,0	02	10	20	100
28	Establece relaciones de respeto entre pares.	15	75	02	10	03	15	20	100
29	Evita actitudes impulsivas o agresivas.	17	85	02	10	01	05,0	20	100
30	Toma decisiones sociales con responsabilidad.	18	90	01	05,0	01	05,0	20	100

NOTA: Observación aplicada a estudiantes de 1º de secundaria de la I.E. Cristo Rey – Cajamarca.

Análisis e interpretación

Los resultados de la Tabla 3, correspondiente a la dimensión Resolución de problemas, evidencian que los estudiantes del primer grado de secundaria de la I.E. Cristo Rey – Cajamarca presentan dificultades significativas para enfrentar conflictos de manera reflexiva, dialogada y pacífica. En los ítems relacionados con encontrar soluciones pacíficas a los conflictos, evaluar la conducta de otros con objetividad, analizar contextos antes de actuar y recurrir al diálogo para resolver diferencias, el 90 % de los estudiantes se ubica en la categoría “Nunca”, lo que refleja una limitada capacidad para procesar situaciones problemáticas antes de responder ante ellas.

Asimismo, en el ítem referido a elegir alternativas positivas frente a la agresión, el 85 % nunca lo realiza, mientras que en el reconocimiento de errores y actuación consecuente el 75 % también se ubica en la categoría “Nunca”. Estos resultados permiten inferir que gran parte de los estudiantes aún no ha consolidado estrategias adecuadas para reconocer sus equivocaciones, valorar distintas alternativas y asumir una actitud responsable frente a los conflictos cotidianos del aula.

No obstante, se observan resultados favorables en algunos indicadores. El 85 % de los estudiantes manifiesta que siempre maneja adecuadamente emociones como la ira, mientras que otro 85 % evita actitudes impulsivas o agresivas. De igual manera, el 75 % establece relaciones de respeto entre pares y el 90 % toma decisiones sociales con responsabilidad. Estos datos demuestran que, aunque existen debilidades en el análisis y resolución dialogada de problemas, también hay una base positiva relacionada con el autocontrol, el respeto y la toma de decisiones responsables.

En términos pedagógicos, los resultados muestran una contradicción relevante: los estudiantes logran controlar algunas respuestas emocionales negativas, pero presentan dificultades para convertir ese autocontrol en acciones concretas de diálogo, análisis y solución pacífica de conflictos. Por ello, se requiere fortalecer esta dimensión mediante estrategias participativas, dramatizaciones, análisis de casos, juegos de roles y actividades de reflexión grupal que permitan a los estudiantes aprender a identificar problemas, valorar alternativas, prever consecuencias y resolver desacuerdos de manera asertiva.

En síntesis, la dimensión Resolución de problemas evidencia un nivel de desarrollo limitado en los estudiantes evaluados, especialmente en lo relacionado con el diálogo, el análisis contextual y la búsqueda de soluciones pacíficas. Sin embargo, los indicadores positivos asociados al respeto, control de la ira y toma de decisiones responsables constituyen una base importante para diseñar una propuesta pedagógica orientada al fortalecimiento de las habilidades sociales.

En conjunto, el análisis revela que las habilidades sociales en los estudiantes observados se encuentran en una etapa inicial de desarrollo, con claras debilidades en la expresión emocional, la toma de postura asertiva y la resolución dialógica de conflictos. No obstante, también se evidencian fortalezas latentes que permiten proyectar un trabajo pedagógico sistemático y contextualizado para fortalecer dichas competencias. En ese sentido, se reafirma la necesidad de implementar un programa formativo que promueva el desarrollo de la comunicación asertiva, el fortalecimiento del autoconcepto, la empatía y el pensamiento crítico interpersonal, en consonancia con los enfoques transversales del Currículo Nacional (MINEDU, 2016) y las orientaciones de la educación socioemocional impulsadas por la UNESCO (2022) y la OCDE (2023).

CAPÍTULO IV: DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

4.2. Discusión de los resultados relacionados con el objetivo general

El objetivo general de la investigación fue diseñar un programa de habilidades sociales centrado en las dimensiones de relaciones interpersonales, asertividad y resolución de problemas en los estudiantes del primer grado de educación secundaria de la Institución Educativa Cristo Rey – Cajamarca. A partir de los resultados obtenidos, se evidenció que los estudiantes presentaban dificultades importantes en diversas conductas sociales necesarias para la convivencia escolar, especialmente en la expresión emocional, la comunicación asertiva, el diálogo frente a los conflictos y la búsqueda de soluciones pacíficas.

En la dimensión de relaciones interpersonales, los resultados mostraron que una parte significativa de los estudiantes tenía limitaciones para expresar lo que sentía, permitir que los demás lo conocieran emocionalmente, agradecer, escuchar con atención y ayudar a otros a integrarse. Esta situación reflejó que las relaciones entre pares no siempre se desarrollaban sobre la base de la confianza, la empatía y la comunicación abierta. Sin embargo, también se identificaron fortalezas, como la capacidad para elogiar a otros, pedir ayuda, integrarse en actividades grupales y comunicar algunos puntos de vista con claridad. Esto permitió reconocer que no existía ausencia total de habilidades sociales, sino un desarrollo desigual que requería orientación pedagógica.

En cuanto a la asertividad, los resultados evidenciaron dificultades para expresar desacuerdos, pedir favores con seguridad, rechazar propuestas no deseadas, asumir errores y responder con claridad en determinadas situaciones. Estos hallazgos demostraron que los estudiantes necesitaban fortalecer su capacidad para comunicarse con seguridad, respeto y equilibrio emocional. Aunque algunos mostraron disposición para defender su postura frente a figuras de autoridad o expresar lo que pensaban en situaciones difíciles, dichas conductas no se presentaron de manera homogénea en todo el grupo.

Respecto a la resolución de problemas, se observó que los estudiantes presentaban debilidades para encontrar soluciones pacíficas, analizar contextos antes de actuar, recurrir al diálogo y evaluar objetivamente las conductas de los demás. No obstante, también se encontraron indicadores favorables relacionados con el manejo de la ira, el respeto entre pares, la evitación de conductas impulsivas y la toma de decisiones responsables. Esta combinación de dificultades y fortalezas justificó la necesidad de diseñar un programa pedagógico que no solo corrigiera debilidades, sino que aprovechara los recursos sociales ya presentes en los estudiantes.

En ese sentido, los resultados respaldaron la pertinencia del programa propuesto, debido a que el diagnóstico permitió identificar necesidades reales en las tres dimensiones estudiadas. La propuesta se sustentó en el modelo de habilidades sociales de Goldstein, el enfoque sociocultural de Vygotsky y la teoría de la resiliencia, los cuales coinciden en que las habilidades sociales pueden aprenderse, practicarse y fortalecerse mediante experiencias guiadas, interacción social, modelado, reflexión y acompañamiento educativo. Por ello, el diseño del programa respondió a una necesidad formativa concreta y se orientó a mejorar la convivencia, la comunicación y la actuación responsable de los estudiantes dentro del contexto escolar.

4.3. Discusión de los resultados relacionados con los objetivos específicos

El primer objetivo específico fue diagnosticar el nivel actual de desarrollo de las habilidades sociales en las dimensiones de relaciones interpersonales, asertividad y resolución de problemas. Los resultados permitieron comprobar que los estudiantes presentaban un nivel de desarrollo limitado en varias conductas sociales, principalmente aquellas vinculadas con la expresión de emociones, la seguridad comunicativa y el manejo dialogado de conflictos. Este diagnóstico fue fundamental porque permitió conocer la realidad socioeducativa del grupo y reconocer que las dificultades no se reducían a comportamientos aislados, sino que expresaban necesidades formativas relacionadas con la convivencia escolar.

Estos hallazgos guardaron relación con investigaciones previas que señalaron la presencia de niveles bajos o intermedios de habilidades sociales en estudiantes adolescentes. En estudios nacionales y locales se observó que muchos escolares tenían

dificultades para expresar desacuerdos, manejar emociones como el enojo o la frustración, pedir ayuda, tomar decisiones y resolver conflictos de manera adecuada. En consecuencia, los resultados de la presente investigación coincidieron con dichos antecedentes, al evidenciar que las habilidades sociales requieren ser trabajadas de forma sistemática desde la escuela, especialmente en los primeros años de secundaria, etapa en la que los estudiantes experimentan cambios emocionales, sociales y personales significativos.

El segundo objetivo específico fue analizar antecedentes empíricos y fundamentos teóricos que evidenciaran la influencia de las habilidades sociales en la construcción de relaciones interpersonales, asertividad y resolución de problemas en adolescentes. Al respecto, la revisión teórica permitió comprender que las habilidades sociales son conductas aprendidas que se forman mediante la interacción, la práctica y el refuerzo. El modelo de Goldstein aportó una base importante, al plantear que estas habilidades pueden enseñarse mediante modelado, juego de roles, retroalimentación y transferencia a situaciones reales. Esta perspectiva permitió interpretar los resultados no como limitaciones permanentes de los estudiantes, sino como aprendizajes sociales que podían ser fortalecidos mediante una intervención pedagógica planificada.

Asimismo, el enfoque sociocultural de Vygotsky permitió comprender que el desarrollo social del estudiante se construye en relación con los demás. Desde esta mirada, las dificultades encontradas en la comunicación, el diálogo y la resolución de conflictos no dependieron únicamente de características individuales, sino también de las oportunidades de interacción, mediación y acompañamiento que ofrecía el entorno escolar. De igual manera, la teoría de la resiliencia permitió reconocer que el fortalecimiento de habilidades sociales también implicaba desarrollar recursos emocionales para enfrentar dificultades, regular respuestas impulsivas y mantener relaciones positivas aun en contextos de tensión.

El tercer objetivo específico fue establecer los componentes pedagógicos, metodológicos y psicológicos que orientaran el diseño de un programa formativo para mejorar las habilidades sociales. Los resultados del diagnóstico permitieron definir que el programa debía incorporar actividades participativas, reflexivas y vivenciales, debido a que las habilidades sociales no se fortalecen únicamente mediante explicaciones teóricas, sino a través de la práctica guiada. Por ello, los componentes

pedagógicos se orientaron a promover la convivencia, la participación y el aprendizaje significativo; los componentes metodológicos se centraron en dinámicas grupales, dramatizaciones, análisis de casos, juego de roles y diálogo reflexivo; mientras que los componentes psicológicos se vincularon con la autoestima, la autorregulación emocional, la empatía, la seguridad personal y la toma de decisiones.

Este análisis permitió comprender que una propuesta de habilidades sociales debía responder a las necesidades concretas de los estudiantes y no limitarse a actividades generales de tutoría. En consecuencia, el programa fue concebido como una intervención organizada, progresiva y contextualizada, capaz de atender las dificultades detectadas en cada dimensión. Así, las relaciones interpersonales exigieron actividades orientadas al conocimiento personal, la escucha activa, el respeto y la empatía; la asertividad requirió ejercicios de expresión de opiniones, defensa de derechos y comunicación clara; y la resolución de problemas demandó estrategias para el análisis de situaciones, control emocional, diálogo y búsqueda de alternativas pacíficas.

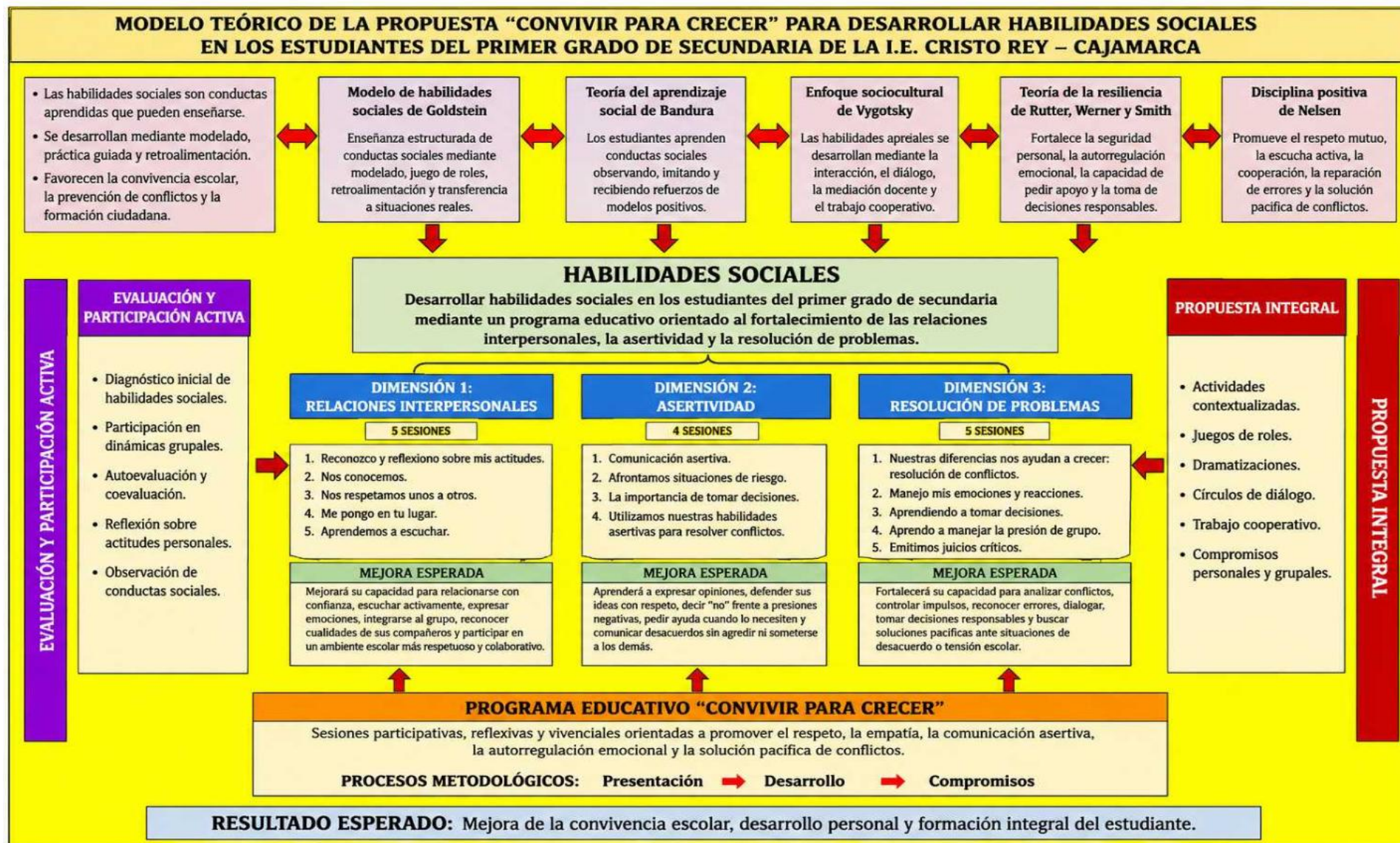
El cuarto objetivo específico fue diseñar un programa educativo estructurado en torno a las tres dimensiones mencionadas, mediante actividades contextualizadas, prácticas reflexivas y estrategias participativas. En función de los resultados, se formuló un programa pedagógico que respondió directamente a las dificultades identificadas en los estudiantes. Este programa se organizó en sesiones orientadas a fortalecer las relaciones interpersonales, la asertividad y la resolución de problemas, procurando que cada actividad partiera de situaciones cercanas a la vida escolar de los adolescentes.

La propuesta resultó coherente con el diagnóstico porque consideró las necesidades observadas en el grupo: expresar emociones, comunicarse con seguridad, respetar las opiniones de los demás, manejar conflictos, controlar reacciones impulsivas y tomar decisiones responsables. Además, incorporó estrategias activas que permitieron al estudiante reflexionar sobre sus propias actitudes, reconocer sus fortalezas y practicar nuevas formas de relación con sus compañeros. De este modo, el programa no se planteó como una acción aislada, sino como una alternativa pedagógica integral, orientada a mejorar la convivencia escolar y contribuir al desarrollo personal y social de los estudiantes del primer grado de secundaria de la Institución Educativa Cristo Rey – Cajamarca.

CAPÍTULO V: PROPUESTA DE INTERVENCIÓN

5.1. LA INTERVENCIÓN

5.1.1. Esquema de la propuesta



5.1.2. Datos informativos

- | | |
|--------------------------|--------------|
| 1. INSTITUCIÓN EDUCATIVA | : Cristo Rey |
| 2. LOCALIDAD | : Cajamarca |
| 3. NIVEL | : Secundaria |
| 4. DIRECTOR | : |
| 5. PROFESOR DE AULA | : |
| 6. AÑOS DE EDAD | : |
| 7. RESPONSABLE | : |

5.1.3. Título de la Propuesta

Programa “Convivir para Crecer”

5.1.4. Presentación

La propuesta pedagógica denominada “Convivir para Crecer” se formula como una respuesta intencionada frente a las dificultades identificadas en el desarrollo de las habilidades sociales de los estudiantes del primer grado de educación secundaria de la Institución Educativa Cristo Rey – Cajamarca. Dichas debilidades se hacen visibles, sobre todo, en dimensiones clave como la empatía, la capacidad de autorregular las emociones, la resolución dialogada y no violenta de los conflictos, el trabajo cooperativo y el uso asertivo de la comunicación interpersonal; competencias todas que resultan esenciales para una convivencia escolar armónica y para el desarrollo integral del adolescente.

El diseño de esta propuesta tiene como fundamento un enfoque preventivo-formativo, sustentado en los principios de la educación emocional y la pedagogía del bienestar, que reconoce el desarrollo socioemocional como un componente esencial del currículo integral. Se articula con los marcos normativos del Currículo Nacional de la Educación Básica (MINEDU, 2016), la Agenda 2030 de la UNESCO (ODS 4) y las evidencias empíricas recopiladas en el diagnóstico institucional realizado durante el primer trimestre del año escolar, el cual revela niveles medios y bajos en diversas dimensiones de las habilidades sociales evaluadas.

“Convivir para Crecer” propone una serie de actividades estructuradas en sesiones mensuales, implementadas a lo largo del año académico, orientadas al

fortalecimiento de las competencias socioemocionales mediante metodologías activas, participativas y reflexivas. Se enfatiza la vivencia de valores como el respeto, la responsabilidad, la solidaridad y la tolerancia, a través de dinámicas de grupo, juegos cooperativos, dramatizaciones, círculos de diálogo, debates guiados y actividades de metacognición emocional.

Esta propuesta está dirigida no solo al estudiantado, sino también al equipo docente, a los tutores y al personal de apoyo psicopedagógico, reconociendo que el desarrollo de habilidades sociales requiere un entorno institucional coherente, empático y emocionalmente seguro. Su ejecución será monitoreada y evaluada sistemáticamente mediante instrumentos validados, con la finalidad de retroalimentar la intervención, medir su impacto y garantizar su sostenibilidad.

En tal sentido, este documento constituye una hoja de ruta práctica y fundamentada para intervenir pedagógicamente desde el aula y desde la tutoría con acciones efectivas, pertinentes y contextualizadas, en favor de la construcción de una cultura escolar basada en la convivencia democrática, el respeto por la diversidad y el crecimiento emocional de los adolescentes.

5.1.5. Justificación

El desarrollo de las habilidades sociales constituye una dimensión fundamental del proceso educativo, especialmente en la etapa de la adolescencia, donde los estudiantes enfrentan múltiples desafíos personales, relacionales y académicos. En el caso de la Institución Educativa Cristo Rey – Cajamarca, el diagnóstico situacional evidenció que una proporción significativa del alumnado presenta limitaciones en áreas críticas como la autorregulación emocional, la empatía, la resolución de conflictos y la comunicación asertiva, elementos esenciales para una convivencia armónica y un desarrollo integral.

Estas carencias no solo afectan la calidad de la interacción entre pares y docentes, sino que también impactan negativamente en el rendimiento académico, en la autoestima del estudiante y en la cohesión del grupo-aula. La falta de competencias socioemocionales incrementa la probabilidad de conflictos interpersonales, conductas disruptivas y desmotivación escolar. Por tanto, resulta urgente implementar estrategias

pedagógicas orientadas a fortalecer estas habilidades, desde un enfoque preventivo, formativo e inclusivo.

La presente propuesta “Convivir para Crecer” se justifica en la necesidad de responder de manera pedagógica y contextualizada a dicha problemática, promoviendo un clima escolar emocionalmente seguro, respetuoso y colaborativo. Se basa en teorías actuales sobre educación emocional (Bisquerra, 2011), pedagogía activa (Freire, 1993; Montessori, 2003) y desarrollo moral (Kohlberg, 1984), y se articula con los fines del Currículo Nacional (MINEDU, 2016), que reconoce la competencia socioemocional como eje transversal del desarrollo humano.

Desde un enfoque operativo, esta intervención representa una herramienta concreta para fortalecer las capacidades del estudiante en ámbitos clave como el autoconocimiento, la empatía, el manejo del estrés, la comunicación efectiva y la toma de decisiones responsables. Además, promueve la participación activa de docentes y tutores como agentes claves en el acompañamiento emocional del estudiante, lo cual asegura la sostenibilidad de los logros alcanzados.

En ese sentido, se considera que esta propuesta es pertinente, viable y altamente significativa, ya que contribuye a cerrar brechas identificadas en la formación socioemocional del alumnado, aporta al cumplimiento de los objetivos institucionales y responde a las políticas educativas nacionales e internacionales orientadas al desarrollo integral de la persona.

5.1.6. Sustento Teórico

El fortalecimiento de las habilidades sociales en los adolescentes constituyó una necesidad pedagógica vinculada directamente con la formación integral del estudiante. En el contexto escolar, estas habilidades no se redujeron a simples normas de cortesía o formas externas de comportamiento, sino que representaron capacidades necesarias para convivir, comunicarse, resolver conflictos, expresar emociones y actuar con responsabilidad frente a los demás. En esta línea, el Currículo Nacional de la Educación Básica reconoció la importancia de formar estudiantes capaces de convivir y participar democráticamente en la búsqueda del bien común, lo que permitió

comprender que las habilidades sociales debían trabajarse de manera transversal, planificada y permanente dentro de la escuela (MINEDU, 2016).

Desde esta perspectiva, la propuesta se sustentó en la necesidad de atender las dificultades identificadas en los estudiantes del primer grado de secundaria de la Institución Educativa Cristo Rey – Cajamarca, especialmente en las dimensiones de relaciones interpersonales, asertividad y resolución de problemas. Los resultados del diagnóstico mostraron que los estudiantes requerían espacios formativos donde pudieran aprender a expresar lo que sentían, comunicarse con seguridad, escuchar a sus compañeros, actuar con respeto, asumir errores y buscar soluciones pacíficas ante situaciones de conflicto. Por ello, la propuesta no se planteó como una acción aislada, sino como un programa pedagógico orientado al desarrollo progresivo de conductas sociales positivas.

El modelo de habilidades sociales de Goldstein aportó una base fundamental para la organización de la propuesta, debido a que considera que las habilidades sociales son conductas aprendidas que pueden enseñarse mediante procedimientos estructurados. Este modelo permitió asumir que los estudiantes no necesariamente carecían de voluntad para relacionarse adecuadamente, sino que muchas veces no habían desarrollado suficientes oportunidades para practicar respuestas sociales apropiadas. Por ello, la propuesta incorporó actividades basadas en el modelado, el juego de roles, la retroalimentación y la transferencia de aprendizajes a situaciones reales de convivencia escolar. Estos elementos permitieron que cada sesión no se limitara a explicar qué es una habilidad social, sino que generara experiencias concretas para practicarla y mejorarla.

La educación emocional de Bisquerra también contribuyó al sustento de la propuesta, al señalar que las habilidades sociales forman parte del desarrollo emocional de la persona. Desde este enfoque, la convivencia escolar requiere que el estudiante aprenda a reconocer sus emociones, comprender las emociones de los demás, regular sus reacciones y establecer vínculos respetuosos. Este aporte fue importante porque permitió integrar en el programa actividades de reflexión personal, expresión emocional, empatía y reconocimiento del otro. Así, las habilidades sociales fueron

comprendidas como aprendizajes vinculados no solo con la conducta externa, sino también con la vida afectiva del estudiante.

Asimismo, la teoría de la inteligencia emocional de Goleman permitió fundamentar la importancia del autocontrol, la empatía, la escucha y la resolución pacífica de conflictos dentro de la propuesta. Para este autor, el éxito personal y social no depende únicamente de las capacidades cognitivas, sino también de la forma en que la persona maneja sus emociones y se relaciona con los demás. Este planteamiento contribuyó a que el programa incluyera actividades orientadas al manejo de emociones como la ira, la frustración o la inseguridad, las cuales suelen influir en la manera en que los adolescentes responden ante desacuerdos, presiones del grupo o conflictos cotidianos.

La teoría del aprendizaje social de Bandura también aportó elementos relevantes, ya que explicó que gran parte de las conductas humanas se aprenden por observación, imitación y refuerzo. Desde esta mirada, el aula fue comprendida como un espacio donde los estudiantes aprenden formas de actuar al observar a sus docentes, compañeros y otros actores significativos. Por ello, la propuesta incorporó estrategias participativas en las que el docente asumió un rol de modelo positivo, promoviendo conductas de respeto, diálogo, cooperación y autocontrol. Además, se consideró que las conductas sociales debían ser reforzadas de manera positiva para que los estudiantes pudieran incorporarlas progresivamente a su vida escolar.

El enfoque sociocultural de Vygotsky permitió comprender que el desarrollo de las habilidades sociales se construye mediante la interacción con los demás. Según esta perspectiva, el aprendizaje ocurre primero en el plano social y luego se interioriza en el plano personal. Este aporte fue esencial para estructurar una propuesta basada en el trabajo grupal, el diálogo reflexivo, la colaboración y la mediación docente. La noción de zona de desarrollo próximo permitió reconocer que los estudiantes podían mejorar sus habilidades sociales si recibían acompañamiento adecuado, orientación oportuna y experiencias de interacción guiada. Por esta razón, las sesiones del programa fueron diseñadas para que el estudiante aprendiera con otros y desde la experiencia compartida.

La teoría de la resiliencia de Rutter, Werner y Smith fortaleció el sentido formativo de la propuesta, porque permitió comprender que los adolescentes pueden desarrollar recursos personales y sociales para enfrentar situaciones adversas. Desde este enfoque, las habilidades sociales se relacionaron con la capacidad para adaptarse, pedir apoyo, regular emociones, tomar decisiones y mantener vínculos positivos incluso en contextos de tensión. Este aporte permitió que el programa no solo buscara mejorar la convivencia, sino también fortalecer la seguridad personal, la confianza, la autonomía y la capacidad de afrontar dificultades sin recurrir a respuestas agresivas o evasivas.

De igual manera, la teoría ecológica de Bronfenbrenner permitió reconocer que el desarrollo social del estudiante no dependía únicamente de sus características individuales, sino también de los entornos en los que se desenvolvía. La familia, la escuela, el grupo de pares y la comunidad influyeron en la manera como el adolescente aprendía a comunicarse, resolver conflictos y construir relaciones. Este enfoque ayudó a comprender que la propuesta debía responder al contexto real de los estudiantes, considerando sus experiencias escolares y sociales. Por ello, las actividades fueron planteadas desde situaciones cercanas a su vida cotidiana, a fin de favorecer aprendizajes significativos y aplicables.

Finalmente, la disciplina positiva de Nelsen aportó una orientación metodológica basada en el respeto mutuo, la comunicación afectiva, la responsabilidad y la solución pacífica de conflictos. Este enfoque permitió superar una visión sancionadora de la conducta estudiantil y promovió una intervención más formativa, centrada en el diálogo, la reflexión y la reparación de las acciones. Desde esta perspectiva, la propuesta buscó que los estudiantes aprendieran a convivir no por temor al castigo, sino por comprensión de las consecuencias de sus actos y por valoración del respeto hacia los demás.

En síntesis, las teorías revisadas contribuyeron de manera complementaria a la formulación de la propuesta. Goldstein orientó la enseñanza estructurada de las habilidades sociales; Bisquerra y Goleman aportaron la dimensión emocional; Bandura explicó la importancia del modelado y el refuerzo; Vygotsky fundamentó la interacción social y la mediación docente; la resiliencia permitió fortalecer los recursos personales frente a la adversidad; Bronfenbrenner amplió la comprensión del

contexto; y la disciplina positiva ofreció una metodología basada en el respeto y la convivencia. En conjunto, estos aportes permitieron diseñar una propuesta pedagógica organizada, contextualizada y pertinente para fortalecer las relaciones interpersonales, la asertividad y la resolución de problemas en los estudiantes del primer grado de secundaria de la Institución Educativa Cristo Rey – Cajamarca.

5.1.7. Teorías y Corriente Pedagógica

La propuesta pedagógica se fundamentó en una integración de teorías psicológicas, educativas y socioemocionales que permitieron comprender las habilidades sociales como aprendizajes posibles de desarrollar mediante experiencias guiadas, interacción permanente y reflexión sobre la propia conducta. En este sentido, no se asumió que los estudiantes adquirieran espontáneamente formas adecuadas de convivencia, sino que requerían orientación pedagógica, práctica constante y espacios de participación que favorecieran el desarrollo de conductas sociales positivas.

En primer lugar, se tomó como base el modelo de habilidades sociales de Arnold P. Goldstein, debido a que ofreció una ruta clara para enseñar conductas sociales mediante procedimientos estructurados. Su propuesta permitió orientar el diseño de sesiones basadas en la demostración de conductas, la práctica mediante dramatizaciones o juegos de roles, la retroalimentación del docente y la aplicación de lo aprendido en situaciones reales. Este enfoque fue útil para trabajar las tres dimensiones de la investigación: relaciones interpersonales, asertividad y resolución de problemas.

En segundo lugar, la teoría del aprendizaje social de Albert Bandura contribuyó a comprender que los estudiantes aprenden muchas conductas por observación e imitación. Por ello, la propuesta consideró que el docente, los compañeros y el propio grupo de aula podían convertirse en modelos de comportamiento social. Las actividades propuestas buscaron generar ejemplos positivos de escucha, respeto, expresión asertiva y solución pacífica de conflictos, reforzando aquellas conductas que favorecían la convivencia escolar.

Asimismo, se asumió la corriente pedagógica humanista, representada por Carl Rogers y Abraham Maslow, porque permitió reconocer al estudiante como una persona

integral, con necesidades cognitivas, afectivas, sociales y éticas. Desde esta corriente, el aprendizaje de habilidades sociales solo podía desarrollarse en un ambiente de respeto, confianza y aceptación. Por ello, el programa se orientó a crear espacios donde los estudiantes pudieran expresar sus ideas y emociones sin temor, reconocer sus fortalezas, mejorar su seguridad personal y valorar la dignidad de sus compañeros.

El constructivismo sociocultural de Vygotsky también constituyó un fundamento esencial, ya que explicó que el aprendizaje se construye mediante la interacción social y la mediación de otros. Este enfoque permitió plantear actividades colaborativas, diálogo reflexivo, análisis de casos y trabajo grupal como estrategias centrales del programa. Además, la zona de desarrollo próximo permitió comprender que los estudiantes podían mejorar sus habilidades sociales cuando recibían orientación docente y participaban en experiencias compartidas que los ayudaban a avanzar desde lo que hacían con dificultad hacia conductas más autónomas y responsables.

La teoría de la resiliencia aportó una mirada complementaria, al destacar la capacidad de los adolescentes para enfrentar dificultades y transformarlas en oportunidades de aprendizaje. Desde este enfoque, el programa no solo buscó mejorar conductas visibles, sino también fortalecer recursos internos como la confianza, el autocontrol, la tolerancia a la frustración, la capacidad de pedir ayuda y la toma de decisiones responsables. Estos aspectos fueron importantes para que los estudiantes pudieran afrontar conflictos escolares sin recurrir a la agresión, la evasión o el silencio.

Por su parte, la disciplina positiva de Jane Nelsen ofreció una orientación metodológica coherente con la finalidad de la propuesta, pues promovió el respeto mutuo, la escucha activa, la cooperación y la responsabilidad. Este enfoque permitió concebir la intervención no como un conjunto de normas impuestas, sino como un proceso formativo donde los estudiantes aprendían a reconocer las consecuencias de sus actos, reparar errores y participar en la construcción de una convivencia más saludable.

En conjunto, estas teorías y enfoques configuraron una corriente pedagógica de orientación humanista, socioemocional y socioconstructivista. La propuesta se sostuvo en la idea de que las habilidades sociales se aprenden en la interacción, se fortalecen mediante la práctica y se consolidan cuando el estudiante encuentra sentido a lo que

aprende. Por ello, el programa se diseñó con actividades contextualizadas, participativas y reflexivas, orientadas a mejorar la convivencia escolar y contribuir al desarrollo integral de los estudiantes del primer grado de secundaria de la Institución Educativa Cristo Rey – Cajamarca.

5.1.8. Objetivos

Objetivo General:

Desarrollar habilidades sociales en los estudiantes del primer grado de secundaria de la I.E. Cristo Rey – Cajamarca, mediante un programa educativo orientado al fortalecimiento de las relaciones interpersonales, la asertividad y la resolución de problemas.

Objetivos Específicos:

- Identificar el nivel inicial de habilidades sociales en los estudiantes del primer grado de secundaria de la I.E. Cristo Rey – Cajamarca, considerando las dimensiones de relaciones interpersonales, asertividad y resolución de problemas.
- Aplicar estrategias pedagógicas participativas que favorezcan la comunicación asertiva, la expresión emocional, la escucha activa y la regulación de conductas en situaciones de interacción escolar.
- Promover relaciones de respeto, empatía, cooperación y apoyo mutuo entre los estudiantes, a fin de mejorar la convivencia dentro del aula y fortalecer los vínculos entre pares.
- Fortalecer la capacidad de los estudiantes para afrontar conflictos escolares mediante el diálogo, la toma de decisiones responsables y la búsqueda de soluciones pacíficas.
- Incorporar la participación de docentes y familias como agentes de apoyo en el desarrollo socioemocional de los estudiantes, favoreciendo la continuidad de las habilidades sociales aprendidas en la escuela.
- Evaluar los avances generados por el programa educativo a partir de indicadores relacionados con la convivencia escolar, la comunicación interpersonal, la asertividad y la resolución de problemas.

5.1.9. Procesos metodológicos de las sesiones de aprendizaje

A. Presentación

En esta fase inicial se introducen los propósitos de la sesión (capacidades, habilidades y actitudes), brindando un contexto claro sobre los aprendizajes esperados. Se fomenta la motivación intrínseca y extrínseca mediante dinámicas recreativas, preguntas problematizadoras, relatos reflexivos o juegos de roles, generando atención, curiosidad y disposición activa para aprender. Se destacan los saberes previos como base cognitiva que permitirá anclar y resignificar los nuevos aprendizajes (MINEDU, 2015).

Asimismo, se construyen acuerdos de convivencia que regulan la interacción entre pares y con el docente, promoviendo un clima empático, respetuoso y horizontal. Se inicia el conflicto cognitivo como estrategia para cuestionar ideas preconcebidas y movilizar estructuras mentales hacia nuevas comprensiones, tal como lo plantea el enfoque socio-constructivista de Piaget y Ausubel.

Estrategias utilizadas:

- Presentación de propósitos
- Activación de saberes previos
- Formulación de preguntas
- Motivación reflexiva
- Establecimiento de reglas de convivencia

B. Desarrollo

Es el núcleo activo de la sesión. Se estructura mediante una secuencia didáctica centrada en el estudiante, promoviendo la participación activa, el diálogo argumentativo, la construcción cooperativa de significados y el ensayo de habilidades sociales en situaciones contextualizadas.

Durante este proceso se aplican **estrategias de aprendizaje significativo**, como análisis de casos, dramatizaciones, simulaciones de conflictos, discusiones guiadas, juegos de roles, fichas de metacognición y debates reflexivos. El docente asume un rol de mediador y guía, facilitando la exploración emocional, la autorregulación, el juicio ético y la toma de decisiones. Se fomenta la interacción auténtica entre pares y la expresión emocional asertiva.

Estrategias utilizadas:

- Trabajo colaborativo
- Participación crítica
- Dramatización de situaciones sociales
- Análisis y reflexión grupal
- Elaboración de compromisos personales
- Metacognición compartida

C. Compromisos

En esta fase se promueve la transferencia del aprendizaje a la vida real. Los estudiantes reflexionan sobre lo vivido, evalúan sus actitudes, formulan compromisos personales y proyectan acciones concretas para aplicar lo aprendido en su contexto escolar y familiar.

Este momento implica una internalización consciente del aprendizaje social y busca afianzar la capacidad de autorregulación, la autonomía, la resiliencia y el sentido ético. Puede concretarse mediante síntesis gráficas, exposiciones reflexivas, autoevaluaciones, creación de decálogos, cápsulas radiales, murales temáticos o compromisos escritos.

Estrategias utilizadas:

- Metacognición guiada
- Recuento gráfico o verbal de aprendizajes
- Elaboración de compromisos individuales y grupales
- Autoevaluación cualitativa
- Valoración del proceso formativo

5.1.10. Evaluación del programa de habilidades sociales

La evaluación del programa es **formativa, cualitativa y participativa**, alineada con el enfoque socioemocional, y centrada en el desarrollo integral del estudiante. No busca medir conocimientos técnicos, sino **reflexionar sobre los procesos de cambio actitudinal y emocional** que permiten construir relaciones saludables, afrontar conflictos con inteligencia emocional y fortalecer la convivencia democrática.

Características del enfoque evaluativo:

- **Formativa:** monitorea avances y retroalimenta el proceso.
- **Reflexiva:** promueve juicios éticos y autocrítica constructiva.
- **Participativa:** involucra activamente a los estudiantes en la auto y coevaluación.
- **Socioafectiva:** toma en cuenta emociones, motivaciones e interacciones.
- **Flexible:** se adapta al ritmo y estilo de aprendizaje de cada grupo.

Instrumentos aplicados:

- Fichas de observación estructurada
- Escalas de valoración actitudinal
- Diarios reflexivos y bitácoras
- Fichas metacognitivas
- Autoevaluaciones abiertas
- Cuestionarios de clima social y habilidades sociales
- Rúbricas de desempeño interpersonal

5.1.11. Matriz lógica del programa de habilidades sociales

<i>Dimensión / Habilidades sociales</i>	<i>Nº de sesión</i>	<i>Sesiones de aprendizaje</i>	<i>Capacidades a desarrollar</i>	<i>Procesos metodológicos</i>	<i>Tiempo</i>	<i>Evaluación</i>
<i>Relaciones interpersonales</i>	1	Reconozco y reflexiono sobre mis actitudes	Reconoce y analiza las actitudes que favorecen una interacción saludable con los demás.	Presentación: motivación, activación de saberes previos y diálogo introductorio. Desarrollo: análisis de situaciones, reflexión guiada y participación activa. Compromiso: metacognición y transferencia del aprendizaje.	90 min	Ficha de observación
	2	Nos conocemos	Valora sus propias características personales y reconoce las cualidades de los demás.	Presentación, desarrollo colaborativo y reflexión final.	90 min	Ficha metacognitiva
	3	Nos respetamos unos a otros	Promueve una convivencia basada en el respeto, sin distinción de género, cultura o condición.	Presentación, actividades participativas, análisis de casos y cierre reflexivo.	90 min	Ficha de evaluación
	4	Me pongo en tu lugar	Practica la empatía y muestra interés por las experiencias y emociones de sus compañeros.	Presentación, dramatización, diálogo reflexivo y compromisos.	90 min	Ficha de observación
	5	Aprendemos a escuchar	Expresa opiniones con respeto y escucha activamente a los demás en situaciones de interacción.	Presentación, ejercicios de escucha activa, trabajo en parejas y reflexión grupal.	90 min	Ficha metacognitiva
<i>Asertividad</i>	6	Comunicación asertiva	Utiliza estrategias de comunicación asertiva para expresar intereses, sentimientos y establecer límites.	Presentación: motivación y recuperación de experiencias previas. Desarrollo: modelado, juego de roles, trabajo colaborativo y análisis de situaciones.	90 min	Ficha de observación

				Compromiso: autoevaluación y aplicación a contextos reales.		
	7	Afrontamos situaciones de riesgo	Identifica riesgos en su entorno personal y social, y toma decisiones responsables.	Presentación, análisis de casos, trabajo grupal y reflexión crítica.	90 min	Ficha de evaluación
	8	La importancia de tomar decisiones	Analiza las implicancias éticas de sus decisiones y actúa con mayor autonomía.	Presentación, estudio de situaciones, diálogo dirigido y cierre reflexivo.	90 min	Ficha metacognitiva
	9	Utilizamos nuestras habilidades asertivas para resolver conflictos	Aplica habilidades asertivas para enfrentar desacuerdos y resolver conflictos con respeto.	Presentación, dramatización, trabajo cooperativo y compromiso personal.	90 min	Ficha de observación
Resolución de problemas	10	Nuestras diferencias nos ayudan a crecer: resolución de conflictos	Gestiona conflictos de manera reflexiva y emplea estrategias dialogadas para solucionarlos.	Presentación: motivación y contextualización del tema. Desarrollo: análisis de conflictos, debate guiado, búsqueda de alternativas y trabajo colaborativo. Compromiso: reflexión crítica y transferencia a la vida escolar.	90 min	Ficha de evaluación
	11	Manejo mis emociones y reacciones	Reconoce las emociones que afectan su comportamiento y desarrolla formas adecuadas de regulación.	Presentación, ejercicios de autorregulación, diálogo reflexivo y compromiso de mejora.	90 min	Ficha metacognitiva
	12	Aprendiendo a tomar decisiones	Evalúa alternativas de solución y toma decisiones justas y responsables con base en criterios.	Presentación, análisis de problemas, reflexión individual y socialización grupal.	90 min	Ficha de observación
	13	Aprendo a manejar la presión de grupo	Afronta situaciones de presión sin perjudicar al grupo ni a sí mismo.	Presentación, análisis de experiencias, trabajo por equipos y reflexión final.	90 min	Ficha de evaluación
	14	Emitimos juicios críticos	Asume una actitud crítica, reflexiva y propositiva frente a situaciones adversas.	Presentación, análisis crítico, intercambio de opiniones y metacognición.	90 min	Ficha metacognitiva

CONCLUSIONES

- El diagnóstico evidenció que los estudiantes del primer grado presentan niveles bajos e intermedios en las dimensiones de relaciones interpersonales, asertividad y resolución de problemas, lo que impacta negativamente en su convivencia escolar y en su capacidad de interactuar de forma empática y eficaz con sus pares y docentes.
- A partir del análisis de los resultados y el sustento teórico, se concluye que es pertinente diseñar un programa pedagógico que responda a las carencias detectadas, con un enfoque integrador que articule estrategias socioeducativas concretas para el fortalecimiento de las habilidades sociales.
- Las actividades sugeridas en el programa propuesto demuestran ser coherentes con el contexto educativo, ya que permiten el trabajo activo de los estudiantes mediante dinámicas grupales, resolución de conflictos simulados y ejercicios reflexivos, lo que fomenta una mejora en la interacción interpersonal y el pensamiento crítico.
- El diseño del programa educativo es viable y aplicable dentro del marco institucional de la I.E. “Cristo Rey”, y se ajusta a los lineamientos del Currículo Nacional, pudiendo ser implementado con acompañamiento docente y seguimiento por parte del equipo directivo.

SUGERENCIAS

- Se sugiere que la institución educativa adopte el programa diseñado, integrándolo en las sesiones de tutoría o como parte del enfoque transversal de convivencia escolar, promoviendo un trabajo sistemático en las tres dimensiones evaluadas.
- Es fundamental brindar formación continua al profesorado en temáticas vinculadas al desarrollo de habilidades sociales, especialmente en técnicas para promover la asertividad, el manejo de conflictos y la creación de climas afectivos positivos.
- Se recomienda realizar evaluaciones periódicas del avance de los estudiantes en cada dimensión trabajada, utilizando instrumentos estandarizados y sesiones de retroalimentación que permitan ajustar las estrategias pedagógicas implementadas.
- Dado el potencial del programa para mejorar la convivencia escolar y el desarrollo personal de los estudiantes, se sugiere su adaptación e implementación progresiva en los demás grados de secundaria, considerando las particularidades de cada grupo etario.

BIBLIOGRAFÍA REFERENCIADA

Acevedo, J. (2018). *Habilidades sociales y rendimiento académico en adolescentes*. Editorial Académica Española.

Alberti, R., & Emmons, M. (1990). *Tu derecho perfecto: Una guía para el comportamiento asertivo*. Impact Publishers.

Ambrosio, T. R. (1994). *Adaptación de la Escala de Habilidades Sociales de Goldstein*. Universidad de Valencia.

Bandura, A. (1977). *Teoría del aprendizaje social*. Prentice Hall.

Branden, N. (2001). *Los seis pilares de la autoestima*. Paidós.

Bronfenbrenner, U. (1979). *La ecología del desarrollo humano*. Harvard University Press.

Caballo, V. E. (1993). *Manual de evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales*. Siglo XXI.

Caballo, V. E. (2005). *Habilidades sociales: Manual teórico-práctico*. Pirámide.

Caballo, V. E., & Ortega, R. (1989). *Manual de evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales*. Siglo XXI.

Carrasco, O. (2005). *Investigación y propuesta pedagógica: Nuevas miradas*. Fondo Editorial de la Universidad de Chile.

Contreras Mendoza, N. del C. (2021). *Regulación emocional cognitiva y habilidades sociales en estudiantes de educación secundaria de la Institución Educativa N.º 42044 "Alfonso Ugarte", Tacna 2021* [Tesis de pregrado, Universidad Privada de Tacna]. Repositorio Institucional UPT.

Creswell, J. W. (2013). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (3.ª ed.). SAGE Publications.

Cuesta Moreno, L. A. (2022). *Las prácticas teatrales en el desarrollo de habilidades sociales en los estudiantes de grado 9B de la IE Cristo Rey* [Tesis de maestría, Universidad Católica de Manizales]. Repositorio Institucional UCM.

Domínguez Flores, R. (2024). *Relación entre habilidades sociales y el aprendizaje del área de ciencias sociales en una institución educativa secundaria, San Ignacio 2024* [Tesis de licenciatura, Universidad Católica de Trujillo Benedicto XVI]. Repositorio Institucional UCT.

- Fundación Sociedad y Educación. (2024). *Informe OCDE sobre aprendizaje social y emocional: Análisis del caso español*. Editorial Fundación Sociedad y Educación.
- Gismero, M. E. (2000). Escala de habilidades sociales: Validación en población adolescente. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 53(3), 547–560.
- Goldstein, A. (1980). *Escala de evaluación de habilidades sociales*. Research Press.
- Goldstein, A. P. (1980). *Social skills training*. Pergamon Press.
- Goldstein, A. P. (1997). *The prepare curriculum: Teaching prosocial competencies*. Research Press.
- Goleman, D. (1995). *Inteligencia emocional: Por qué puede ser más importante que el coeficiente intelectual*. Bantam Books.
- Gómez, L. (2004). *Resiliencia: Descubrir las propias fortalezas*. Fondo Editorial de la Universidad Peruana Cayetano Heredia.
- González, P., & Vásquez, M. (2024). *Habilidades sociales en los adolescentes de la Institución Educativa Secundaria Abel Carbajal Pérez, Chota 2023* [Tesis de pregrado inédita]. Universidad Nacional de Cajamarca.
- Guevara Regalado, Y. H. (2024). *Redes sociales y habilidades sociales en estudiantes de secundaria de una institución pública de Cajamarca 2023* [Tesis de licenciatura, Universidad Católica de Trujillo Benedicto XVI]. Repositorio Institucional UCT.
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6.^a ed.). McGraw-Hill.
- Kalaian, S. A. (2008). *Research design in education*. SAGE Publications.
- Mamani Coila, L. (2021). *Habilidades sociales y autoeficacia en estudiantes de secundaria de la Institución Educativa Daniel Alcides Carrión de la Región Educativa Pasco* [Tesis de maestría, Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle]. Repositorio Institucional UNE.
- Márquez Quispe, E. M. (2024). *Programa psicoeducativo “Unámonos” para incrementar las habilidades sociales en estudiantes de secundaria en una institución educativa pública, Ate Vitarte - 2023* [Tesis de maestría, Universidad César Vallejo]. Repositorio Institucional UCV.
- McLaren, L. (2014). *Investigación educativa con enfoque cuantitativo*. Pearson Educación.
- Mego Mondragón, J. L., Bringas Abanto, D. E., & Dávila Castillo, L. (2025). *Habilidades sociales en estudiantes de la Institución Educativa Secundaria Santo Tomás – Cutervo –*

Cajamarca, 2025 [Tesis de licenciatura, Universidad Nacional de Cajamarca]. Repositorio Institucional UNC.

Monjas, M. I. (1996). *Programa de habilidades sociales en la infancia: Enseñando a convivir*. CEPE.

Naula Carrión, E. J. (2021). *Habilidades sociales en la población adolescente del Ecuador: Una investigación bibliográfica* [Tesis de pregrado, Universidad Tecnológica Indoamérica]. Repositorio Institucional UTI.

Ríos Mantilla, M. J. (2022). *Manejo de habilidades sociales en estudiantes de décimo año de EGB con bajo rendimiento académico de la Escuela Clemente Vallejo Larrea de la parroquia de San Antonio de Pichincha año 2021-2022* [Trabajo de titulación, Universidad Central del Ecuador]. Repositorio Institucional UCE.

Rodríguez Villegas, M., & Castro Enríquez, L. (2024). Habilidades sociales en estudiantes de educación secundaria. *Revista Tribunal*, 18(1), 65–78.

<https://revistatribunal.org/index.php/tribunal/article/view/168>

Rutter, M. (1987). Resiliencia psicosocial y mecanismos de protección. *Revista Americana de Ortopsiquiatría*, 57(3), 316–331.

Sampieri, R. H. (2010). *Fundamentos de metodología de la investigación*. McGraw-Hill.

Sánchez, H., & Reyes, C. (1996). *Metodología de la investigación cuantitativa*. Ediciones UNMSM.

Trianes, M. V., Cardelle-Elawar, M., Blanca, M. J., & Muñoz, A. (2003). Habilidades sociales y clima social escolar: Una propuesta de intervención para la mejora de la convivencia. *Psicothema*, 15(2), 197–204.

Wentz, E. (2014). *Designing research in education: Concepts and methodologies*. SAGE Publications.

Werner, E., & Smith, R. (1992). *Superando las adversidades: Niños de alto riesgo desde el nacimiento hasta la edad adulta*. Cornell University Press.

Zorrilla, J. (1993). *Investigación educativa: Fundamentos y aplicaciones*. Editorial Trillas.

ANEXOS

ANEXO 1- LISTA DE HABILIDADES SOCIALES (GOLDSTEIN)

N°	PREGUNTA	RESPUESTAS		
		SIEMPRE	A VECES	NUNCA
	Dimensión: Relaciones interpersonales			
1	Escucha activa y comprensión del otro.			
2	Expresa lo que siente a los demás.			
3	Permite que los demás lo conozcan emocionalmente.			
4	Se muestra agradecido.			
5	Iniciativa para darse a conocer.			
6	Ayuda a que otros se relacionen.			
7	Elogia o reconoce aspectos positivos en los demás.			
8	Pide ayuda cuando lo necesita.			
9	Se integra adecuadamente a grupos o actividades.			
10	Comunica su punto de vista con claridad.			
	Dimensión: Asertividad			
11	Expresa su opinión en desacuerdo con la mayoría.			
12	Pide favores con seguridad.			
13	Solicita servicios o soluciones con claridad.			
14	Defiende su postura frente a personas de autoridad.			
15	Dice lo que piensa incluso en situaciones difíciles.			
16	Rechaza propuestas que no desea aceptar.			
17	Expresa desacuerdo sin herir a otros.			
18	Es directo en lo que dice.			
19	Asume sus errores y ofrece disculpas.			
20	Responde con claridad y coherencia.			
	Dimensión: Resolución de problemas			
21	Encuentra soluciones pacíficas a conflictos.			
22	Elige alternativas positivas a la agresión.			
23	Reconoce errores y actúa en consecuencia.			
24	Evalúa la conducta de otros con objetividad.			
25	Analiza contextos antes de actuar.			

26	Recurre al diálogo para resolver diferencias.			
27	Maneja adecuadamente emociones como la ira.			
28	Establece relaciones de respeto entre pares.			
29	Evita actitudes impulsivas o agresivas.			
30	Toma decisiones sociales con responsabilidad.			

Escala valorativa para las habilidades sociales

Valor	Categoría	Rango de respuestas afirmativas	Interpretación
3	Nivel alto	25 – 30 ítems en “Siempre”	El estudiante demuestra consistentemente habilidades sociales sólidas, mostrando actitudes empáticas, asertivas y de resolución pacífica de conflictos. Se comunica con claridad, respeta normas sociales y resuelve problemas de manera autónoma.
2	Nivel medio	15 – 24 ítems en “Siempre”	El estudiante presenta habilidades sociales funcionales, aunque con vacíos en algunas dimensiones. Requiere fortalecimiento en la regulación emocional, toma de decisiones o participación grupal.
1	Nivel bajo	1 – 14 ítems en “Siempre”	El estudiante evidencia limitaciones significativas en sus relaciones interpersonales, mostrando dificultad para comunicarse asertivamente, reconocer emociones o resolver conflictos de forma adecuada. Se requiere intervención intensiva.
0	Nivel nulo o ausente	0 ítems en “Siempre”	No se evidencia desarrollo de habilidades sociales. El estudiante presenta aislamiento, conductas impulsivas o pasividad social, siendo urgente una intervención especializada.

ANEXO 2- VALIDACIÓN DE LA PROPUESTA

VALIDACIÓN DE LA PROPUESTA

FICHA TÉCNICA DEL VALIDADOR

Nombre: Gloria Isabel Arana Díaz
 Profesión: Profesora
 Ocupación: Docente
 Centro de trabajo: Rafael Olascuaga
 Dirección domiciliaria: Jr Chanchamayo N° 160
 Teléfono: 996 955 834

ESCALA DE VALORACIÓN

Escala de valoración	Puntaje
Muy adecuada	5
Adecuada	4
Medianamente adecuada	3
Poco adecuada	2
Nada adecuada	1

MATRIZ DE VALORACIÓN DE LA PROPUESTA

Título de la propuesta:

Las habilidades sociales de los estudiantes de educación secundaria de la institución educativa Cristo Rey - Cajamarca.
 Programa "Convivir para Crecer"

Aspectos a validar	Muy adecuada 5	Adecuada 4	Medianamente adecuada 3	Poco adecuada 2	Nada adecuada 1
Introducción	X				
Objetivos	X				
Pertinencia	X				
Secuencia	X				
Modelo de intervención	X				
Profundidad	X				
Lenguaje	X				
Comprensión	X				
Creatividad	X				
Impacto	X				

Comentario:

INSTRUCCIONES PARA LA VALIDACIÓN DE LA PROPUESTA

1. Lea detenidamente la propuesta titulada
"Las habilidades sociales de los estudiantes de educación secundaria de la institución educativa Cristo Rey - Cajamarca. Programa "Convivir para Crecer"".
2. Emita su criterio sobre la estructura, funcionalidad, pertinencia, coherencia, objetivos, secuencia metodológica, aplicabilidad e impacto de la propuesta en el contexto institucional.
3. Utilice la siguiente categorización:
4. MA = Muy adecuada
5. A = Adecuada
6. MDA = Medianamente adecuada
7. PA = Poco adecuada
8. NA = Nada adecuada
9. Marque con una X la opción que considere pertinente en cada aspecto evaluado.
10. Registre las observaciones, recomendaciones o sugerencias que considere necesarias para fortalecer la propuesta.

Valoración de aspectos	Muy de acuerdo (MA)	De acuerdo (DA)	Mediamente de acuerdo (MDA)	En desacuerdo (ED)	Observación
1. La propuesta constituye una alternativa viable para mejorar el desempeño laboral docente.	X				
2. El contenido de la propuesta es pertinente respecto a la problemática diagnosticada en la I.E. N.º 821645 La Molina.	X				
3. La propuesta presenta coherencia entre diagnóstico, objetivos, actividades y resultados esperados.	X				
4. La aplicabilidad de la propuesta permitiría contribuir al cumplimiento de los objetivos planteados.	X				

VALIDADO POR

Datos del validador	Información
Apellidos y nombres	Arana Díaz Gloria Isabel
Cédula / DNI	96678340
Cargo	Docente
Lugar de trabajo	I.E. Rafael Olaverriaga
Teléfono personal	996955834
Teléfono de trabajo	
Fecha	Cajamarca, 06 de mayo del 2026
Firma	


 Mg. Gloria I. Arana Díaz
 Docente e Investigación Educativa

VALIDACIÓN DE LA PROPUESTA

FICHA TÉCNICA DEL VALIDADOR

Nombre: Nilton Vázquez Villena
 Profesión: Psicólogo
 Ocupación: Psicólogo Educativo
 Centro de trabajo: IE. "Hno Miguel Carducci Ripiani"
 Dirección domiciliaria: Jr. Once de Febrero 247.
 Teléfono: Cel. 976009736.

ESCALA DE VALORACIÓN

Escala de valoración	Puntaje
Muy adecuada	5
Adecuada	4
Medianamente adecuada	3
Poco adecuada	2
Nada adecuada	1

MATRIZ DE VALORACIÓN DE LA PROPUESTA

Título de la propuesta:

Las habilidades sociales de los estudiantes de educación secundaria de la institución educativa Cristo Rey - Cajamarca.
Programa "Convivir para Crecer"

Aspectos a validar	Muy adecuada 5	Adecuada 4	Medianamente adecuada 3	Poco adecuada 2	Nada adecuada 1
Introducción	X				
Objetivos	X				
Pertinencia	X				
Secuencia	X				
Modelo de intervención	X				
Profundidad	X				
Lenguaje	X				
Comprensión	X				
Creatividad	X				
Impacto	X				

Comentario:

Fecha: 06/03/2026

C. I. / DNI: 26695199

Firma: [Firma manuscrita]

INSTRUCCIONES PARA LA VALIDACIÓN DE LA PROPUESTA

1. Lea detenidamente la propuesta titulada
"Las habilidades sociales de los estudiantes de educación secundaria de la institución educativa Cristo Rey - Cajamarca. Programa "Convivir para Crecer".
2. Emita su criterio sobre la estructura, funcionalidad, pertinencia, coherencia, objetivos, secuencia metodológica, aplicabilidad e impacto de la propuesta en el contexto institucional.
3. Utilice la siguiente categorización:
 4. MA = Muy adecuada
 5. A = Adecuada
 6. MDA = Medianamente adecuada
 7. PA = Poco adecuada
 8. NA = Nada adecuada
9. Marque con una X la opción que considere pertinente en cada aspecto evaluado.
10. Registre las observaciones, recomendaciones o sugerencias que considere necesarias para fortalecer la propuesta.

Valoración de aspectos	Muy de acuerdo (MA)	De acuerdo (DA)	Medianamente de acuerdo (MDA)	En desacuerdo (ED)	Observación
1. La propuesta constituye una alternativa viable para desarrollar habilidades sociales en estudiantes de secundaria.	X				
2. El contenido de la propuesta es pertinente respecto a las necesidades diagnosticadas en la I.E. Cristo Rey - Cajamarca.	X				
3. La propuesta presenta coherencia entre diagnóstico, objetivos, actividades y resultados esperados.	X				
4. La aplicabilidad de la propuesta permitiría contribuir al cumplimiento de los objetivos planteados.	X				

VALIDADO POR

Datos del validador	Información
Apellidos y nombres	Vásquez Villena Nilton
Cédula / DNI	26695199
Cargo	Psicólogo
Lugar de trabajo	I.E. "Hno Miguel Corduez Ripion"
Teléfono personal	CEL. 976009736
Teléfono de trabajo	
Fecha	Cajamarca, 06 de marzo del 2026
Firma	

Ps. Nilton Vásquez Villena
 CP#P. 17313

VALIDACIÓN DE LA PROPUESTA

FICHA TÉCNICA DEL VALIDADOR

Nombre: Edgar Melqui Choquimango Idrugo.
 Profesión: Docente
 Ocupación: Docente.
 Centro de trabajo: Universidad Nacional de Cajamarca.
 Dirección domiciliaria: Jr. Reyna Farge # 448.
 Teléfono: 954 974 190

ESCALA DE VALORACIÓN

Escala de valoración	Puntaje
Muy adecuada	5
Adecuada	4
Medianamente adecuada	3
Poco adecuada	2
Nada adecuada	1

MATRIZ DE VALORACIÓN DE LA PROPUESTA

Título de la propuesta:

Las habilidades sociales de los estudiantes de educación secundaria de la institución educativa Cristo Rey - Cajamarca.
 Programa "Convivir para Crecer"

Aspectos a validar	Muy adecuada 5	Adecuada 4	Medianamente adecuada 3	Poco adecuada 2	Nada adecuada 1
Introducción	X				
Objetivos	X				
Pertinencia	X				
Secuencia	X				
Modelo de intervención	X				
Profundidad	X				
Lenguaje	X				
Comprensión	X				
Creatividad	X				
Impacto	X				

Comentario:

Fecha: 05/03/2026

C. I. / DNI: 43792964

Firma: 

INSTRUCCIONES PARA LA VALIDACIÓN DE LA PROPUESTA

1. Lea detenidamente la propuesta titulada
"Las habilidades sociales de los estudiantes de educación secundaria de la institución educativa Cristo Rey - Cajamarca. Programa "Convivir para Crecer"."
2. Emita su criterio sobre la estructura, funcionalidad, pertinencia, coherencia, objetivos, secuencia metodológica, aplicabilidad e impacto de la propuesta en el contexto institucional.
3. Utilice la siguiente categorización:
4. MA = Muy adecuada
5. A = Adecuada
6. MDA = Medianamente adecuada
7. PA = Poco adecuada
8. NA = Nada adecuada
9. Marque con una X la opción que considere pertinente en cada aspecto evaluado.
10. Registre las observaciones, recomendaciones o sugerencias que considere necesarias para fortalecer la propuesta.

Valoración de aspectos	Muy de acuerdo (MA)	De acuerdo (DA)	Medianamente de acuerdo (MDA)	En desacuerdo (ED)	Observación
1. La propuesta constituye una alternativa viable para fortalecer las habilidades sociales de los estudiantes de educación secundaria.	X				
2. El contenido de la propuesta es pertinente respecto a la problemática diagnosticada en la I.E. Cristo Rey - Cajamarca.	X				
3. La propuesta presenta coherencia entre diagnóstico, objetivos, actividades y resultados esperados.	X				
4. La aplicabilidad de la propuesta permitiría contribuir al cumplimiento de los objetivos planteados.	X				

VALIDADO POR

Datos del validador	Información
Apellidos y nombres	Chuquimango Idrugo Edgar Melqui
Cédula / DNI	43792964
Cargo	Docente - Universidad Nacional de Cajamarca
Lugar de trabajo	U.N.C.
Teléfono personal	
Teléfono de trabajo	
Fecha	Cajamarca, 05 de marzo del 2026
Firma	



Nombres y apellidos: Edgar Melqui Chuquimango Idrugo
 Grado académico: Maestro en ciencias
 DNI: 43792964
 Código ORCID: 0009-0000-6211-7798

ANEXO 3- SESIONES DE APRENDIZAJE

SESIONES HABILIDAD SOCIAL – RELACIONES INTERPERSONALES

SESIÓN DE APRENDIZAJE N° 01

I. DATOS INFORMATIVOS:

1.1. Sesión: “Reconozco y reflexiono sobre mis actitudes”

1.2. Día:

1.3. Aula:

1.4. Turno:

1.5. Edad:

Procesos	Estrategias	Actividades	Tiempo
Presentación	Presentación de la sesión de aprendizaje.	El/la docente da inicio a la sesión explicitando el propósito del trabajo del día: que las y los estudiantes identifiquen distintos tipos de actitudes y tomen conciencia de la importancia de ponerlas en práctica en sus relaciones interpersonales.	5 min
	Motivación y activación de saberes previos.	- El/la docente saluda al grupo y genera un clima de confianza. Luego, muestra o dibuja en la pizarra la figura de un árbol y pide a cada estudiante que, en una hoja, elabore “El árbol de mis emociones”. Se les anima a hacerlo de manera creativa y personalizada. Para ello, se orienta que: ✓ En el tronco registren los aspectos positivos de su vida (fortalezas y oportunidades). ✓ En las hojas escriban las emociones que han experimentado a lo largo de su vida. ✓ En las raíces señalen las personas o situaciones significativas que han marcado su historia. - A continuación, el/la docente invita a cinco estudiantes a compartir voluntariamente su árbol con el grupo y, a partir de lo expresado, explica por qué es importante conocerse a sí mismos e identificar las emociones que suelen estar presentes en la vida cotidiana. - Finalmente, el/la docente escribe en el centro de la pizarra, o coloca un cartel con el título de la sesión: “Reconozco y reflexiono sobre mis actitudes”, para cerrar la fase de motivación y dejar claro el foco de aprendizaje.	10 min
Desarrollo	Construcción del aprendizaje significativo.	Antes de avanzar con el desarrollo de la sesión, el o la docente dialoga con el grupo para que comprendan que todas las personas sienten emociones y que estas se expresan a través de distintas actitudes. Se enfatiza que las emociones no	20 min

		son “buenas” ni “malas” en sí mismas; lo realmente relevante es aprender a reconocerlas, entender por qué aparecen y pensar en maneras adecuadas de manejarlas. importante es identificarlas y reflexionar sobre cómo manejarlas. • Luego, el o la docente anota en la pizarra algunas situaciones cotidianas, por ejemplo: llegar tarde a clases, pelear con un amigo o amiga, o enterarse de que alguien nos dice que le gustamos. • A partir de estos ejemplos, se invita a las y los estudiantes a imaginar cómo se sentirían en cada caso y a registrar sus ideas en una hoja o en el cuaderno, respondiendo preguntas como: ✓ ¿Qué emoción experimentarían en cada una de estas situaciones? ✓ ¿En algún momento se han puesto en el lugar de la otra persona? ✓ ¿Se han detenido a pensar cómo se habrá sentido el otro o la otra?	
	Participación y análisis grupal	• Los invitamos a que compartan con la clase sus respuestas y respondan por qué será importante para nuestra vida ser empáticos, de qué manera podemos manejar nuestras emociones en cada situación, para lograr la empatía. • La docente orienta a las y los estudiantes, que es importante saber ponerse en el lugar de otro y no hacer conjeturas.	30 min
Compromisos	Análisis y evaluación.	• Al cierre de la sesión, el o la docente invita a varios estudiantes a compartir brevemente qué descubrieron sobre sus propias emociones y actitudes a partir de las actividades realizadas. A partir de sus intervenciones, se recuperan las ideas más relevantes en la pizarra. • Luego, se guía una breve reflexión grupal en torno a preguntas como: ✓ ¿Qué aprendí hoy sobre mis emociones y las de los demás? ✓ ¿En qué situaciones necesito mejorar la forma en que reacciono? ✓ ¿De qué manera ponerme en el lugar del otro mejora la convivencia? • Finalmente, cada estudiante completa una autoevaluación sencilla (oral o escrita) en la que señala una actitud que considera positiva y desea fortalecer, y otra que necesita mejorar. El o la docente recoge estas apreciaciones para retroalimentar de manera individual y planificar las siguientes sesiones.	5 min

SESIÓN DE APRENDIZAJE N° 02

I. DATOS INFORMATIVOS:

1.1. Sesión: “Nos conocemos”

1.2. Día:

1.3. Aula:

1.4. Turno:

1.5. Edad:

Procesos	Estrategias	Actividades	Tiempo
Presentación	Presentación de la sesión de aprendizaje.	El o la docente presenta los propósitos de la sesión de aprendizaje: Reconoce y valora sus características y cualidades personales e interpersonales.	5 min
	Motivación y activación de saberes previos.	- El docente pide a las y los estudiantes que se formen en parejas (de preferencia por afinidad), luego de ello menciona lo siguiente: “A veces se nos hace difícil identificar nuestros atributos, cualidades o características personales o, si las conocemos, no las mencionamos con facilidad. El día de hoy vamos a compartir con nuestro compañero o compañera esas características personales que cada uno tiene, en esta oportunidad mencionarán dos (2) atributos físicos y dos (2) cualidades que les agraden de sí mismos. - Al término del ejercicio, pedimos a algunos integrantes que comenten: ✓ ¿Cómo se han sentido al conversar con su par sobre sus características personales? ✓ ¿Fue fácil o difícil identificar sus atributos y cualidades?	10 min
Desarrollo	Construcción del aprendizaje significativo.	- La docente coloca en la pizarra “Atributos físicos”, en un lado, y “Características/cualidades”, en el otro; luego les solicita que mencionen aquellos atributos físicos y cualidades que han identificado durante el diálogo con su compañero o compañera y los coloca según correspondan (atributo físico o característica/cualidad). - Conversa sobre los atributos físicos: a qué hacen referencia, cuáles son los que se han presentado con mayor frecuencia y cuáles no; asimismo se dialoga sobre las cualidades personales: cómo estas nos ayudan en la vida diaria. - Al término del trabajo en parejas preguntamos: ✓ ¿Qué cualidades he descubierto que tengo y no me había dado cuenta de ellas? ¿Estas cualidades me ayudan en mi vida diaria? ¿por qué?	20 min

	Participación y análisis grupal	• La docente entrega a cada grupo la lectura “La piedra de sopa” y brindamos el espacio de tiempo necesario para que sea leída. • Cumplido el tiempo para la lectura, la docente promueve la reflexión por grupos pidiéndoles que respondan en un papelote u hoja de cuaderno las siguientes preguntas: ✓ ¿Cuál era la situación en que se encontraba el pueblo a la llegada del extraño? ✓ ¿Qué acciones realizó el extraño para solucionar la falta de alimentos en el pueblo? ✓ ¿Qué simbolizan los productos brindados por cada poblador? ✓ ¿Qué mensaje nos deja la lectura? • La docente pide que un representante de cada grupo socialice las respuestas obtenidas en consenso. • La docente indicamos que al igual que en el pueblo, en nuestra aula o escuela también existen diversas dificultades que nos afectan. • Continúa promoviendo la reflexión al respecto mediante algunas interrogantes: ✓ ¿cuáles de nuestras habilidades sociales aportarían a la solución del asunto público y al trabajo en equipo? ✓ ¿Cómo podemos dar solución al asunto público planteado por la secundaria? ✓ ¿Por qué debemos trabajar en equipo? ✓ Anotamos en la pizarra, las principales ideas en relación con el propósito de la sesión.	30 min
Compromisos	Análisis y evaluación.	• Al término de la actividad, reflexionamos con las y los estudiantes sobre las siguientes preguntas: ✓ ¿Qué hemos trabajado el día de hoy? ✓ ¿Hemos logrado identificar atributos físicos y características personales? ✓ ¿Qué tan fácil fue identificarlos? ✓ ¿Para qué me sirve conocer mis atributos y características personales? • Haciendo uso de las respuestas dadas por nuestros estudiantes, fortalecemos las siguientes ideas fuerza: ✓ Es importante reconocer nuestras características y cualidades personales para aprender a valorarlas. ✓ Al apreciar nuestras características y cualidades personales aprendemos a valorarnos, lo cual contribuye significativamente al desarrollo de nuestra autoestima.	5 min

SESIÓN DE APRENDIZAJE N° 03

I. DATOS INFORMATIVOS:

1.1. Sesión: “Nos respetamos unos a otros”

1.2. Día:

1.3. Aula:

1.4. Turno:

1.5. Edad:

Procesos	Estrategias	Actividades	Tiempo
Presentación	Presentación de la sesión de aprendizaje.	El o la docente presenta los propósitos de la sesión de aprendizaje: Convive respetándose a sí mismo y a los demás, se relaciona con todos sus compañeros, sin discriminarlos por características físicas o culturales.	5 min
	Motivación y activación de saberes previos.	- El docente reflexiona con los estudiantes sobre la importancia de convivir en armonía con los demás, tanto en la escuela como en casa y en todos los lugares donde estemos. - El docente pregunta: ¿se sienten bien en el colegio?, ¿en su aula?, ¿con sus compañeros? ¿Tendríamos que cambiar algunas cosas para estar más a gusto en el aula? Escucha la respuesta de los estudiantes. - El docente comunica el propósito de la sesión: hoy reconoceremos que el buen trato y el respeto son derechos de los niños. - El docente dialoga con los estudiantes sobre las normas de convivencia y reflexionan acerca de qué derechos se están cumpliendo con ellas. Puedes ir leyendo cada una de las normas y ayudando a que los niños comenten qué derecho se cumple en cada caso. Por ejemplo: “escuchar a los demás cuando hablan” (respeto), “pedir las cosas por favor y agradecer” (buen trato). Recordándoles que las normas de convivencia son necesarias e importantes para llevarnos mejor entre todos. - El docente les explica que vamos a elegir algunas de ellas para tenerlas presentes durante el trabajo de la sesión, eligiendo aquellas que los estudiantes hayan seleccionado en relación al respeto y al buen trato.	10 min
Desarrollo	Construcción del aprendizaje significativo.	- El docente comenta a los estudiantes que hoy hablarán de algo muy importante para todos y que nos hace sentir bien: el respeto y el buen trato. - El docente coloca en la pizarra dos tiras de papel de color que digan: RESPECTO y BUEN TRATO, para recordar el tema del que se hablará y la importancia que tiene.	20 min

		• El docente les pregunta a los estudiantes: ¿qué significa respeto?, ¿qué entienden por buen trato?, ¿será lo mismo?, ¿serán importantes?, ¿por qué? Escucha sus respuestas. • El docente refuerza con una ficha informativa las ideas que van dando y los ayuda a orientar sus comentarios, si es necesario. Les dice que todas sus ideas son importantes y nos ayudan a saber más del tema. • El docente dialoga con los estudiantes en torno a situaciones diarias donde se evidencie el respeto y el buen trato, o la falta de ello, les dice que seguramente alguna vez han vivido situaciones de buen trato o adversas en el aula que les agradan y que se pueden mejorar si las conversamos. El docente establece las siguientes preguntas ¿cómo debemos comportarnos, o qué debemos decir para evidenciar un buen trato? • El docente Anota sus respuestas en un papelote, escribiendo las ideas de los estudiantes en positivo. Es decir, si el niño dice: “cogen mis cosas sin mi permiso”, tú puedes mencionar que eso no ayuda a sentirnos bien y que debemos pedir las cosas diciendo: “por favor”. Luego es necesario agradecer al devolver las cosas. • El docente comenta con los estudiantes que el buen trato debe darse en todo lugar, no solo en la escuela o la familia. Asimismo, remarca que tan importante como recibir un buen trato, es darlo a las personas que nos rodean.	
	Participación y análisis grupal	• El docente forma grupos mixtos para favorecer la participación de los estudiantes, les dice que van a realizar un trabajo conjunto denominado “Sí al buen trato”, que consiste en dibujar situaciones de buen trato en la casa y el colegio. • El docente entrega a cada grupo dos cuartos de cartulina e indica a sus integrantes que dibujen dos situaciones donde se dé un buen trato: una en la casa y otra en el colegio. • Cuando hayan terminado de dibujar, el docente, les pide que se sienten mirando a la pizarra, donde iremos colocando los dibujos de los estudiantes conforme los vayan presentando • El docente solicita que un representante de cada grupo cuente lo que han dibujado. Luego de ello, coloca los dibujos en la pizarra, o en algún otro espacio destinado para ello. • Una vez que todos hayan presentado y colocado sus trabajos en el mural el docente, da una mirada a todo e invita a los estudiantes a que observen lo que	30 min

		cada grupo dibujó. Recalca las situaciones de buen trato en el colegio. • Para terminar, el docente, les dice a los estudiantes que realizarán un compromiso grupal sobre el buen trato, lo escribirán en una tira de papel y lo decorarán para colocarlo en el salón, de manera que todos lo puedan revisar al final de cada día y verificar su cumplimiento.																															
Compromisos	Análisis y evaluación.	• Analizan su participación en el desarrollo de la sesión de aprendizaje respondiendo la siguiente tabla: <table border="1"><thead><tr><th>Responde marcando una “X”</th><th>SÍ</th><th>No</th></tr></thead><tbody><tr><td>He participado de la sesión con agrado.</td><td></td><td></td></tr><tr><td>He escuchado sin interrumpir a mis compañeros.</td><td></td><td></td></tr><tr><td>He tratado bien a todos en el trabajo en grupo.</td><td></td><td></td></tr><tr><td>He compartido los materiales al momento del trabajo.</td><td></td><td></td></tr></tbody></table> • El docente finaliza la sesión pidiendo a los estudiantes que respondan: ✓ ¿Qué aprendieron hoy? ✓ ¿Para qué nos servirá dar y recibir un buen trato? ✓ ¿Cómo se está cumpliendo este derecho en el colegio? y ¿En casa? • La evaluación se hace de manera permanente a través de una ficha de observación <table border="1"><thead><tr><th>Responde marcando una “X”</th><th>SÍ</th><th>No</th></tr></thead><tbody><tr><td>Confían y tratan con afecto y cariño a sus compañeros.</td><td></td><td></td></tr><tr><td>Toman decisiones y solucionan sus problemas con seguridad y confianza.</td><td></td><td></td></tr><tr><td>Planifican y establecen objetivos y se esfuerzan por alcanzarlos.</td><td></td><td></td></tr><tr><td>Aprenden y valoran los consejos que les brinda sus amigos más cercanos.</td><td></td><td></td></tr></tbody></table>	Responde marcando una “X”	SÍ	No	He participado de la sesión con agrado.			He escuchado sin interrumpir a mis compañeros.			He tratado bien a todos en el trabajo en grupo.			He compartido los materiales al momento del trabajo.			Responde marcando una “X”	SÍ	No	Confían y tratan con afecto y cariño a sus compañeros.			Toman decisiones y solucionan sus problemas con seguridad y confianza.			Planifican y establecen objetivos y se esfuerzan por alcanzarlos.			Aprenden y valoran los consejos que les brinda sus amigos más cercanos.			5 min
Responde marcando una “X”	SÍ	No																															
He participado de la sesión con agrado.																																	
He escuchado sin interrumpir a mis compañeros.																																	
He tratado bien a todos en el trabajo en grupo.																																	
He compartido los materiales al momento del trabajo.																																	
Responde marcando una “X”	SÍ	No																															
Confían y tratan con afecto y cariño a sus compañeros.																																	
Toman decisiones y solucionan sus problemas con seguridad y confianza.																																	
Planifican y establecen objetivos y se esfuerzan por alcanzarlos.																																	
Aprenden y valoran los consejos que les brinda sus amigos más cercanos.																																	

SESIÓN DE APRENDIZAJE N° 04

I. DATOS INFORMATIVOS:

1.1. Sesión: “Me pongo en tu lugar”

1.2. Día:

1.3. Aula:

1.4. Turno:

1.5. Edad:

Procesos	Estrategias	Actividades	Tiempo
Presentación	Presentación de la sesión de aprendizaje.	El o la docente presenta los propósitos de la sesión de aprendizaje: Presenta actitudes amables y de comprensión con sus compañeros, asimismo, pone en práctica una actitud de escucha y tienes interés por lo que otros dicen.	5 min
	Motivación y activación de saberes previos.	- Los estudiantes observan tarjetas con diferentes personajes (mamá, papá, abuelo, bodeguero, profesora, odontólogo, chofer, etc.), caja con material para disfrazarnos, tarjetas con diferentes situaciones, luego describen lo observado y el material. - El o la docente comunica a los estudiantes que en esta sesión aprenderemos a ponernos en el lugar del otro y desarrollaremos la empatía en el aula. - El o la docente y los estudiantes acuerdan normas de convivencia para el desarrollo de la sesión. - Realizan un juego “A poner en el lugar del otro” con la participación de todos. - El o la docente explica el juego que consiste en ayudar a los alumnos a ponerse en el lugar de los otros. Los estudiantes jugarán por un rato a ser otra persona, tendrán que vestirse, hablar, moverse y pensar como esa otra persona. - El o la docente explica: Cada uno de nosotros tiene una tarjeta, bien ahora mírenla su tarjeta y ver el personaje les ha tocado, sin enseñárselo a los demás. - Vamos a jugar a ser esa persona que nos ha tocado. Piensen muy bien como es esa persona, qué ropa lleva puesta, qué cosas hace, cómo habla, cómo se mueve, qué cosas le gusta hacer, etc. - A continuación, el docente les deja un tiempo para que se disfracen y luego les pediremos que actúen como si fueran su personaje que hablen, que se muevan como él, y que intenten pensar como lo haría esa persona. Pero todavía deben mantener en secreto su identidad. - Luego el o la docente les pide anotar números en papeles, cada número lo anotamos dos veces,	10 min

		doblamos todos los papeles y cada participante cogerá un número, las parejas se formarán por aquellos que tengan el mismo número). • Cada pareja tendrá que coger una tarjeta de situación, llamada de teléfono, preparando las vacaciones, recogiendo la habitación, de compras. etc.), y sin conocer la identidad del otro, deberán escenificar la situación comportándose como si fueran su personaje. Tenemos que dejarles esto muy claro, “hay que hacer y decir lo que haría la persona en la que nos hemos transformado y no lo que haríamos y diríamos nosotros”.	
Desarrollo	Construcción del aprendizaje significativo.	• El o la docente invita a los estudiantes a imaginar un partido de fútbol y de vóley y planea las siguientes interrogantes. ✓ ¿Cómo es el trabajo en ambas actividades? ✓ ¿Cada uno de los integrantes tiene su lugar establecido? ✓ ¿A veces un jugador(a) ocupa el lugar del otro? ✓ Qué pasaría si solamente se ubicarían cada uno en sus puestos y no apoyaría a sus demás compañeros. • El o la docente junto con los estudiantes reflexiona sobre la importancia del trabajo en equipo y sobre todas las formas de apoyo y ayuda mutua entre los jugadores. • Se concluye esta actividad manifestando algunas propuestas para mejorar la empatía en el aula. • El o la docente distribuye una ficha de información denominada “Ponerse en el lugar del otro” para afianzar sus conocimientos sobre el tema a tratar. • Invita a realizar una lectura silenciosa y de reflexión personal. Plantea las siguientes actividades: ✓ Identifican conceptos y definiciones. ✓ Los estudiantes subrayan las ideas importantes ✓ Reflexionan sobre las imágenes y diálogos que presenta la ficha informativa. ✓ Desarrolla las actividades de la historieta.	20 min
	Participación y análisis grupal	• El o la docente propone trabajar la estrategia “Aprendiendo a ponerse en el lugar del otro”, y plantea las siguientes actividades. ✓ De acuerdo a la lectura elaboran un sociodrama y demuestran sus actitudes empáticas. ✓ Contextualizan con su realidad, se sensibilizan y valoran el valor de la solidaridad, la reciprocidad, el compañerismo, etc. ✓ Reflexionan y asumen compromisos de cambio. ✓ la docente registra el trabajo en equipo, la fluidez de su comunicación y protagonismo de los estudiantes, así como el interés y respeto por	30 min

		el otro. • Culminado el estudio y la comprensión del texto confrontan los saberes previos con los nuevos conocimientos.	
Compromisos	Análisis y evaluación.	• Responden a las actividades individuales y grupales propuestas en la ficha de información. ✓ Escriben en sus cuadernos sus respuestas. ✓ Escriben historias o relatos de sus experiencias vividas, cuando han apoyado y compartido con los demás. ✓ Asume compromisos para mejorar sus relaciones con los demás, de igual forma se compromete a apoyar a sus compañeros. ✓ Transfieren sus aprendizajes a otros escenarios de su vida cotidiana. • El o la docente a través de una ficha de observación registra y evalúa las actitudes empáticas de los estudiantes.	5 min

SESIÓN DE APRENDIZAJE N° 05

I. DATOS INFORMATIVOS:

1.1. Sesión: “Aprendemos a escuchar”

1.2. Día:

1.3. Aula:

1.4. Turno:

1.5. Edad:

Fases	Estrategias	Actividades	Tiempo
Presentación	Presentación de la sesión de aprendizaje.	El o la docente presenta los propósitos de la sesión de aprendizaje: Asume una actitud de escucha y respeta la opinión de los demás.	5 min
	Motivación y activación de saberes previos.	- La docente indica a los estudiantes que recuerden dos hechos de su vida en que hayan tenido diversos sentimientos (alegría, entusiasmo, tristeza, etc.) - Luego forman tríos y comparten el ejercicio personal - A continuación, la docente presenta diferentes gráficos y los pega en la pizarra sobre: rostros de molestia, tristeza, alegría, amor, miedo, sorpresa, vergüenza. - Cada grupo de acuerdo a los gráficos planteados elige una emoción y piensa en las diversas situaciones de la vida en las que se puede presentar. ✓ Un adolescente siente alegría cuando: ✓ Una adolescente siente miedo cuando: ✓ Escriben una frase que exprese un estado de ánimo, por ejemplo, “estoy cansado(a)”, “estoy triste”, “estoy harto (a)”, “me siento solo(a)”, “estoy feliz”, “tengo miedo”. ✓ Para luego representarlas con mímica ante todos(as). El grupo deberá adivinar el estado de ánimo representado. - Cada grupo presenta sus conclusiones e inician un diálogo sobre la importancia de la comunicación que lleva a saber reconocer nuestras propias emociones y la de los demás para expresar y defender nuestros derechos y sentimientos de los demás. - La docente le brinda algunas interrogantes: ✓ ¿Cómo expresar adecuadamente lo que pensamos y sentimos? ✓ ¿Crees que existen diferentes estilos de	10 min

		comunicación? ¿Por qué?	
Desarrollo	Construcción del aprendizaje significativo.	• A continuación, la docente entrega una ficha de información “Hablando se entiende a la gente” para afianzar sus respuestas. • Invita a realizar una lectura silenciosa y de reflexión personal. • Plantea las siguientes actividades: ✓ Identifican conceptos y definiciones sobre comunicación familiar. ✓ Los estudiantes elaboran un organizador cognitivo (mapa mental, conceptual del contenido de la ficha). ✓ Reflexionan sobre las imágenes y diálogos que presenta la ficha informativa. • El docente propone trabajar la estrategia “Autonomía y toma de decisiones”. para analizar la situación problemática referida a “la actitud de escucha en el aula”. • El docente informa que siendo la comunicación oral una de las formas más frecuentes de comunicación, existen algunas habilidades que la fortalecen y nos permiten escuchar mejor y entender el mensaje con mayor precisión. ESCUCHAR es una habilidad básica. Para utilizarla adecuadamente tenemos que asegurarnos que “cuando el emisor envía un mensaje; el receptor escucha con un esfuerzo físico y mental; concentrándose en el emisor, comprendiendo el mensaje, resumiendo los puntos importantes y confirmando si el mensaje fue comprendido.” Existen algunas reglas básicas para obtener una escucha activa: Para el receptor: • Estar atento, mirarse a los ojos con el interlocutor. • Escuchar lo que dice la otra persona; tomarse el tiempo necesario para escuchar, crear y establecer un clima agradable, concentrarse y evitar la distracción, cuando sea posible prepararse acerca del tema a escuchar, y preguntar todas las veces que sea necesario para entender el mensaje. Para el emisor • Asegurarse que el mensaje se haya entendido, preguntándole al receptor(es) si entendió o entendieron lo que se dijo. • Mantener una distancia adecuada, es decir no muy	20 min

		lejos, ni muy cerca de la persona con quien nos comunicamos.	
	Participación y análisis grupal	• Para fortalecer la actividad anterior invita a los estudiantes a realizar la siguiente actividad: • Desarrolla las actividades de la historieta en su cuaderno. • Luego se juntan en grupos de 04 integrantes y comparten sus respuestas. • Los mismos grupos representan una escena familiar en la cual haya mala comunicación y, luego, cambien la escena a una forma de comunicación positiva. • La docente junto con los estudiantes identifica los estilos de comunicación de mayor frecuencia en la familia. • Transfieren a situaciones vivenciales y experiencias personales de algunas familias.	30 min
Compromisos	Análisis y evaluación.	• Responden a las actividades individuales y grupales propuestas en la ficha de información. ✓ Escriben en sus cuadernos sus respuestas ✓ Escriben sus compromisos para mejorar la comunicación en sus relaciones interpersonales con familia. ✓ Escribe en sus cuadernos las habilidades que permiten mejorar la comunicación con los padres y viceversa ✓ Comparte con su familia. • La docente a través de una ficha de observación registra y evalúa las actitudes comunicativas de los estudiantes.	5 min

SESIÓN DE APRENDIZAJE N° 06

I. DATOS INFORMATIVOS:

1.1. Sesión: “Comunicación asertiva”

1.2. Día:

1.3. Aula:

1.4. Turno:

1.5. Edad:

Procesos	Estrategias	Actividades	Tiempo
Presentación	Presentación de la sesión de aprendizaje.	El o la docente presenta los propósitos de la sesión de aprendizaje: utilizan formas de comunicación asertiva para definir sus intereses y necesidades ante la influencia negativa de su entorno.	5 min
	Motivación y activación de saberes previos.	- El o la docente realiza la dinámica el “rey manda” ✓ Los estudiantes se ubican en un semicírculo ✓ Eligen una coordinadora quien desarrolla la dinámica ✓ Emite órdenes y las demás cumplen - El o la docente luego de la dinámica establece algunas interrogantes: ✓ En la sociedad también reciben órdenes y ustedes las cumplen ✓ ¿Por qué siempre actuamos sin pensar y todo acatamos? ✓ ¿Creen que debemos estar siempre alertas a cualquier persona que quiera influir en nosotros? - Concluyen que es importante ser asertivos para decir y pedir algo, así como aceptar o rechazar todo tipo de influencia negativa. - El o la docente inicia el taller “reflexionando sobre las razones por las que una persona tiende a actuar de manera no asertiva. Para ello plantea las siguientes interrogantes”: ✓ “¿Por qué a las personas les es difícil pedir cosas?; por ejemplo: permisos, ayuda, información, algo prestado, etc.” ✓ “También pregunta, ¿por qué las personas no se atreven a decir no; cuando no pueden asistir o hacer algo cuando no lo desean?” “A continuación, el o la docente establece las diferencias entre la comunicación asertiva frente a la no asertiva”.	10 min
Desarrollo	Construcción del aprendizaje	El o la docente, promueve la conformación de grupos de los estudiantes para desarrollar la situación de dramatización:	20 min

	significativo.	“Se dramatizará La situación de unas amigas que se encuentran en una esquina para conversar y uno de ellas extraerá una botella de ron con gaseosa durante la conversación y los ofrecerá produciendo una gama de reacciones: algunas reaccionarán agresivamente, otras responderán de manera pasiva; las restantes responderán de manera asertiva” (MINEDU, 2015). • El o la docente distribuye a cada grupo una tarjeta, en la que se explica la situación y los detalles, de cómo deben comportarse. • Luego de realizar la dramatización, se discute con todo el grupo de estudiantes lo observado. ✓ Es importante que se reflexione sobre las ventajas y desventajas de las tres modalidades de respuesta (agresiva, pasiva, asertiva) tanto para la persona que ejecuta la conducta como para los que son afectados por ella. • El o la docente entrega una ficha informativa sobre las “cuatro maneras de comunicarse”, y solicita que realicen las siguientes actividades: ✓ Leer en forma silenciosa ✓ Elaborar un texto autoevaluativo sobre las diferentes formas de comunicarse: en sus relaciones interpersonales y familiares.	
	Participación y análisis grupal	• El o la docente explica además que en nuestra sociedad existen distintas situaciones que afectan a todos o a una parte de la sociedad, y comenta acerca de la importancia de llevarlos al análisis e identificar los mecanismos de participación para superarlos. Pide a continuación, leer la definición de acoso sexual callejero y responder a la pregunta: • En base al concepto ¿Cómo afecta el acoso sexual callejero a la vida en sociedad? ✓ Los estudiantes presentan sus respuestas y el o la docente registra algunas de ellas en un papelote. • El o la docente coloca como título en un papelote ¿Cómo contribuir asertivamente en la lucha contra el acoso sexual callejero? • Luego, pide a los estudiantes leer un gráfico estadístico, y responder a lo siguiente: ✓ ¿Qué información proporciona este gráfico? ✓ ¿La realidad que revela la fuente contribuye a la lucha contra el acoso sexual callejero? ¿Por qué? ✓ ¿Qué hacer para contribuir con la reducción del acoso sexual callejero? • Los estudiantes presentan sus respuestas y la el o la docente registra en un papelote las que se vinculan con la tercera pregunta. • El o la docente explica que desde distintas instancias se deben realizar acciones para luchar	30 min

		contra los problemas que afectan el bienestar y convivencia social. A continuación, motiva a los estudiantes a leer una noticia y en ella a identificar las acciones del gobierno en su lucha contra el acoso sexual callejero: • Concluida la lectura los estudiantes en equipos de tres integrantes trabajan lo siguiente: ✓ Resumen las propuestas planteadas por el gobierno ✓ Responden a la pregunta ¿Las propuestas del gobierno requieren del compromiso y contribución de la ciudadanía? ¿Por qué? • El o la docente pide a los estudiantes, socializar sus respuestas. El primer equipo presenta sus respuestas de manera completa, mientras que el segundo y siguientes equipos dicen lo diferente o lo que complementa a las respuestas del primero. • Conforme los estudiantes comparten sus respuestas, el resto de la clase complementa sus apuntes en su libreta de apuntes.	
Compromisos	Análisis y evaluación.	• El o la docente procurará transmitir las siguientes ideas fuerza que faciliten a los estudiantes identificar las ventajas y desventajas de las conductas observadas: ✓ “La asertividad consiste en expresarse de manera directa, honesta y apropiada, de tal forma que uno hace respetar sus derechos y necesidades, pero sin atentar contra los derechos de las otras personas”. ✓ “Cuando uno se comporta de manera agresiva, genera rechazo, agresión o sumisión en la otra persona, siendo difícil entablar un vínculo próximo”. ✓ “Las razones por la que las personas actúan de manera pasiva pueden ser las siguientes: por temor a no ser aceptados, porque creen que actuando así demuestran educación, o que van a ayudar a los demás y principalmente porque no se sienten valiosas”. ✓ “El o la docente subrayará la importancia de desarrollar nuestras capacidades de comunicación para poder rechazar hábitos o conductas que dañan nuestra salud emocional y física, tales como el acoso, consumo de cigarrillos, alcohol u otras sustancias” (MINEDU, 2006). • Al término de la sesión el o la docente desarrolla una guía de observación sobre las conductas asertivas de los estudiantes.	5 min

SESIÓN DE APRENDIZAJE N° 07

I. DATOS INFORMATIVOS:

1.1. Sesión: “Afrontamos situaciones de riesgo”

1.2. Día:

1.3. Aula:

1.4. Turno:

1.5. Edad:

Procesos	Estrategias	Actividades	Tiempo
Presentación	Presentación de la sesión de aprendizaje.	El o la docente presenta los propósitos de la sesión de aprendizaje: identifican y analizan situaciones de riesgo en su entorno personal, social, familiar.	5 min
	Saberes previos y conflicto cognitivo.	- El o la docente presenta a los estudiantes diferentes situaciones de la vida diaria. - El o la docente le proporciona un texto referido a la discriminación. - El o la docente lee en voz alta información sobre la discriminación, mientras que los estudiantes siguen la lectura en silencio. - El o la docente pregunta ¿qué relación existe entre la discriminación y la exclusión social?; ¿por qué consideran que los grupos señalados son vulnerables?; ¿han vivido alguna situación de discriminación?; ¿qué debería proponer el Estado para lograr la inclusión de estos grupos? los estudiantes responden con lluvia de ideas. - Para que amplíen su idea de discriminación, el o la docente les pide que lean “Tipos de discriminación” - Reunidos en pares, los estudiantes comentan un caso por cada tipo de discriminación identificado en la lectura “Tipos de discriminación”. Algunas voluntarias mencionan sus ejemplos. - El o la docente les aplica un fast test sobre las lecturas. Debemos recordarles que la prueba tiene como finalidad que los estudiantes refuercen los conceptos sobre lo que han leído. El esfuerzo de escribirlos individualmente les permitirá pensar sobre sus experiencias. - El o la docente pregunta si harían o no la acción que se propone en cada una de ellas y añade que la idea es aprender a diferenciar entre diferentes tipos de situaciones discriminatorias.	20 min
Desarrollo	Construcción e internalización del	“El o la docente, con una tiza, traza una línea en el espacio de reunión, separando dos zonas, "SÍ" y "NO", y divide a los estudiantes en dos grupos”.	20 min

	aprendizaje.	• “El o la docente explica que leerá algunas situaciones y que luego dará una palmada o señal, para que ellos salten rápidamente a una de las dos zonas”. ✓ “Ya es de noche, pero tengo ganas de quedarme a jugar un rato más en la calle, aunque sea solo o sola”. ✓ “Me encuentro con mamá a la salida del colegio y nos vamos juntos a casa.” ✓ “Voy con toda mi familia de paseo”. ✓ “Mi amigo me dice que juguemos al juego de la botella en mi cuarto”. ✓ Mis amigos me llaman para jugar a la pelota. ✓ Mi mamá me pregunta si quiero ir a una parrillada con ella. ✓ Mi padre, tío o primo me invita un vaso de cerveza. ✓ Miro a ambos lados antes de cruzar una calle en Jaén. ✓ En la calle un señor que no conozco me dice que me dará un regalo si lo acompaño a su casa. ✓ Mis amigos me pasan un cigarrillo para fumar en el grupo. ✓ Tomo un remedio sin preguntarle a mamá. • El o la docente da un ejemplo: "Es casi hora de salida y como no llego el profesor, decido saltar la barda e irme a pasear para hacer tiempo hasta la hora de salida". Da una palmada y los estudiantes se ubican en la zona que prefieren. Pregunta ✓ ¿Qué los motivó a elegir el SÍ? y ✓ ¿Qué los motivó a elegir el NO? • El o la docente sin cuestionar las decisiones de los estudiantes, los ayuda a reflexionar con preguntas como: ✓ ¿Qué puede pasar si una adolescente se evade de su casa o el colegio? ✓ Si te pasara algo, ¿tu papá o mamá, o tu profesor sabría dónde encontrarte? • El o la docente, luego de trabajar todas las situaciones pregunta: ✓ ¿Qué significa riesgo? ✓ De las situaciones mencionadas, ¿cuáles son situaciones de riesgo? ✓ anota en un papelote y analizan los riesgos a través de la lluvia de ideas.	
	Participación y reflexión.	• “El o la docente, para trabajar estas preguntas, presenta las situaciones en un papelote e identifica junto con los estudiantes cuáles son las de riesgo, marcándolas para dialogar acerca de por qué lo son”.	30 min

		• “El o la docente facilita la reflexión de los estudiantes haciendo las siguientes preguntas”: ✓ “¿Cómo podemos darnos cuenta cuando estamos frente a una situación de riesgo?” ✓ “Trata de que los estudiantes lleguen a considerar las situaciones en que sienten dudas, y reflexionen sobre sus sentimientos.” ✓ “¿Cuál es la señal de alarma?” ✓ “Busca que los estudiantes reconozcan que sus sentimientos les dan señal de alarma frente al peligro. ✓ “¿Qué situaciones de riesgo conocemos?” ✓ “¿Qué otras situaciones peligrosas se les ocurren?” • “El o la docente refuerza lo anterior a través de una ficha informativa referida a la Prevención de situaciones y conductas de riesgo”.	
Compromisos	Metacognición y transferencia.	• “El o la docente señala las principales conclusiones a las que los estudiantes han podido llegar en el diálogo a partir de las preguntas.” • “Es importante que los estudiantes lleguen a la conclusión de que no solo los que propiciaron la situación de discriminación tuvieron una conducta que afectaba la convivencia, sino también aquellos que no hicieron nada para detener dicha situación”. • “Asimismo, ellas tienen que precisar las diferentes situaciones de riesgo que viven y que pueden ser afectadas. “ • “Al término de la sesión el o la docente desarrolla una guía de observación para evaluar la prevención de situaciones y conductas de riesgo de los estudiantes”.	5 min

SESIÓN DE APRENDIZAJE N° 08

I. DATOS INFORMATIVOS:

1.1. Sesión: “La importancia de tomar decisiones”

1.2. Día:

1.3. Aula:

1.4. Turno:

1.5. Edad:

Procesos	Estrategias	Actividades	Tiempo
Presentación	Presentación de la sesión de aprendizaje	El o la docente presenta los propósitos de la sesión de aprendizaje: comprenden y reflexionan sobre la importancia de la toma de decisiones a partir de un análisis crítico, ético y moral.	5 min
	Planificación y motivación (actividades previas).	- Iniciamos la sesión preguntando a los estudiantes lo siguiente: ✓ ¿Alguna vez han tomado decisiones? Inmediatamente replanteamos la pregunta: ¿han tenido dificultad a la hora de tomar una decisión? ✓ Invitamos a los estudiantes a que voluntariamente compartan alguna experiencia. Escuchamos algunas intervenciones. - Luego presentamos el siguiente caso en un papelote: Carla y Elena son amigas de carpeta, cursan el primero de secundaria. Carla tiene dificultades por sus bajas calificaciones en el curso de Historia. Mientras que Elena, en el curso de Matemática. En una de las clases, el profesor indica que harán un trabajo en equipo sobre algunas de culturas prehispánicas del Perú. Carla piensa que es su gran oportunidad para subir sus notas e inmediatamente pide a Elena hacer juntas el trabajo. Ambas amigas deberán reunirse después de la clase para coordinar sobre cómo hacer el trabajo. Sin embargo, Carla le propone a Elena lo siguiente: “Realiza tú sola el trabajo, tú lo harás mejor sin mí. Así me ayudas con mis notas en Historia. Yo te ayudaré con el curso de Matemática” - Dicho esto, preguntamos lo siguiente: ¿qué harías tú si te ocurriera algo así? Escuchamos y, luego, presentamos un caso que se relacionen con ellas y los animamos a seguir reflexionando sobre los casos presentados	10 min
	Participación y dramatización de los casos.	- Para el desarrollo del taller, debemos generar un ambiente de confianza en el que los estudiantes se sientan libres de expresar sus puntos de vista. - Comunicamos a los estudiantes que formen equipos de trabajo de cuatro o cinco integrantes.	20 min

	• Cada equipo deberá elaborar un guion para dramatizar el caso de Carla y Elena. Para ello deberán tener en cuenta los siguientes puntos: • Para analizar el caso de Carla y Elena: ✓ Deberán dialogar en base a las siguientes preguntas: ¿cuál es el problema que se ha presentado en el caso de Carla y Elena?, ¿por qué le cuesta tomar una decisión a Fernando?, ¿cuáles serían las consecuencias de optar por una de las situaciones?, ¿qué título propondrían para el caso de Carla y Elena? • En base a lo conversado, deberán completar el siguiente cuadro: <table border="1"> <tr> <td>Opciones de Elena</td> <td>Realizar el trabajo de historia con otro de sus campaneros</td> <td>Aceptar la propuesta de Carla y hacer el trabajo sola</td> </tr> <tr> <td>Consecuencia de su decisión</td> <td></td> <td></td> </tr> </table> • Para elaborar el guion de dramatización: Brindar a los estudiantes las siguientes pautas: ✓ Tomar como referente el caso de Carla y Elena, adecuándolo al contexto local. ✓ Todos los miembros del equipo deben asumir un rol y participar en la dramatización. ✓ Recordar que, si bien los estudiantes van a ceñirse a un libreto, pueden incorporar algunas escenas libres y espontáneas. ✓ Deberán incorporar en la dramatización una escena más: en la toma de decisiones, considerando las consecuencias y los valores. • Presentamos a los estudiantes el siguiente esquema, para facilitarles los papeles o roles que deben tener cada uno de los personajes. Carla Elena	Opciones de Elena	Realizar el trabajo de historia con otro de sus campaneros	Aceptar la propuesta de Carla y hacer el trabajo sola	Consecuencia de su decisión			
Opciones de Elena	Realizar el trabajo de historia con otro de sus campaneros	Aceptar la propuesta de Carla y hacer el trabajo sola						
Consecuencia de su decisión								

		• Luego, los equipos deben presentar la dramatización. Al finalizar la puesta en escena, promovemos la reflexión sobre la importancia de evaluar las consecuencias cuando uno toma una decisión, cómo esta nos afecta como personas y cómo afecta a los demás.	
	Participación y análisis crítico.	• El o la docente les entrega a los estudiantes una ficha de información “Pensándolo bien... yo creo que...” e invita realizar una lectura silenciosa para enterarse del contenido. • Luego los estudiantes forman grupos de cuatro para escenificar la historia que se encuentra en la ficha. • Después de la escenificación de uno o dos grupos se desarrolla las dos preguntas siguientes en forma oral. ✓ ¿Qué diferencias ves entre el razonamiento de Lucía y de José? ✓ ¿De qué manera crees que las personas se forman una opinión de los hechos? • Concluida esta actividad, el o la docente explica cómo hacer práctica una comunicación asertiva haciendo uso de un pensamiento crítico. • El o la docente plantea las siguientes actividades. ✓ Qué tipo de comunicación utilizaron en el sociodrama. ✓ La comunicación que utiliza es razonable. ✓ Debemos ser sinceros en nuestro discurso o diálogos entre compañeros. ✓Cuál es el modelo que debemos apropiarnos para mejorar nuestras vidas. • Concluye, recalando la importancia en nuestras relaciones interpersonales de la comunicación asertiva. • Asimismo, el o la docente, solicita que desarrollen las actividades individuales y grupales de la ficha informativa. • Individualmente pide que los estudiantes elaboren un organizador cognitivo sobre el pensamiento crítico. • Escriben situaciones de su vida cotidiana donde han practicado la comunicación asertiva • El o la docente hace participar a los estudiantes leyendo sus respuestas, para formular luego las conclusiones del tema.	30 min
Compromisos	Metacognición y transferencia del aprendizaje.	• Promovemos que los estudiantes formulen las conclusiones a las que llegaron por consenso, que enfatizen la importancia de tomar nuestras decisiones considerando la forma en que pensamos, sentimos y nos relacionamos con los demás.	5 min

		• Finalizamos este taller preguntando a los estudiantes: ¿cómo se sintieron?, ¿qué han aprendido con esta actividad? Tomando como referencia el ejercicio realizado, ponemos énfasis en las siguientes ideas fuerza: ✓ Todos los días, a veces sin darnos cuenta, tomamos decisiones, como por ejemplo qué ropa ponernos hoy, a qué hora levantarnos, etc. Sin embargo, hay decisiones que son más complicadas, estas no las tomamos deliberadamente, sino pensando si es correcto o incorrecto, si conviene o no conviene. Es decir, lo hacemos a partir de un análisis. ✓ En el proceso de toma de decisiones siempre tenemos que elegir entre una serie de cosas que nos interesan. Esto implica que para cada elección hay que dejar de lado otras cosas. Lo importante es ver las consecuencias de la elección y escoger lo que sea mejor para nosotros. • Animamos a los estudiantes a que se comprometan a evaluar las consecuencias positivas o negativas de una decisión antes de tomarla. • Solicitamos a los estudiantes que recuerden algunas situaciones en las cuales han tenido que optar por una decisión difícil de tomar. Luego, deberán analizar la solución que en aquel momento dieron a esta situación y reflexionar en base a las siguientes preguntas: ✓ ¿Cuál fue la situación que tomaste? ✓ ¿Consideras que en aquel momento fue la decisión correcta? ¿Por qué?	
--	--	---	--

SESIÓN DE APRENDIZAJE N° 09

I. DATOS INFORMATIVOS:

1.1. Sesión: “Utilizamos nuestras habilidades asertivas para resolver conflictos”

1.2. Día:

1.3. Aula:

1.4. Turno:

1.5. Edad:

Procesos	Estrategias	Actividades	Tiempo
Presentación	Presentación de la sesión de aprendizaje	El o la docente presenta los propósitos de la sesión de aprendizaje: ponen en práctica sus habilidades asertivas para resolver conflictos en sus relaciones e interacciones personales y familiares.	5 min
	Motivación y activación de saberes previos.	- El o la docente después de dar la bienvenida a los estudiantes, les presenta el siguiente caso: <i>Carlos y Juan son compañeros de aula y muy amigos. Un día, Juan no asistió a la escuela y por la tarde fue a la casa de Carlos a pedirle prestado su cuaderno y libro de Comunicación; quedó en devolvérselos al día siguiente. Sin embargo, pese al compromiso asumido, Juan no llevó el cuaderno ni el libro de Carlos el día indicado, ni siquiera se tomó la molestia de pedir disculpas a su amigo. Carlos está molesto, pero no es capaz de acercarse a Juan a pedirle sus materiales; él espera que Juan se acerque primero. Han pasado tres días, Carlos no tolera más esta situación y le asombra la irresponsabilidad de Juan; además, no ha podido avanzar con la tarea que dejó la maestra. En el recreo, Carlos espera a Juan en el patio y parece que va a enfrentarlo.</i> - Invitamos a los estudiantes a que nos brinden sus impresiones sobre el caso revisado: ¿cuál es el problema?, ¿qué pudo haber evitado esta situación?, ¿cuál crees que será el desenlace de este caso? - Escuchamos sus respuestas y les explicamos que cuando se presenta un problema, lo importante es identificarlo y darle solución, pero esta debe ser una respuesta asertiva, en la que uno haga valer sus derechos sin violentar los de los demás; para esto se requiere habilidad.	10 min
Desarrollo	Procesamiento	El o la docente plantea las siguientes preguntas:	20 min

de la información.	✓ ¿Cómo son nuestros conflictos en nuestra vida? ✓ ¿Podemos vivir sin que surjan conflictos?, ¿por qué? • Los estudiantes responden la pregunta con una lluvia de ideas. A medida que van respondiendo, el o la docente pregunta si existen otras formas de resolver conflictos y promueve la opinión de los estudiantes. • El o la docente explica que en este taller se concentrarán en reflexionar sobre las formas de solucionar conflictos, lo que depende de ellos; es decir, poniendo en práctica sus habilidades sociales y la negociación. • Los estudiantes leen, por turnos y en voz alta, la siguiente estrategia: “Prevenimos y enfrentamos los conflictos” para activar sus conocimientos previos. Presentación de diapositivas. • El o la docente explica que los pasos para enfrentar los conflictos que han leído en la estrategia son acciones que nos ayudan a negociar y llegar a acuerdos. • El o la docente y los estudiantes concluyen que la convivencia implica que surjan conflictos y que estos no necesariamente son negativos, sino que deben manejarse adecuadamente para evitar caer en la violencia. • Luego indica que respondan las siguientes preguntas en su libreta de apuntes: ✓ ¿Han practicado alguna de estas formas de solución cuando han vivido alguna situación de conflicto?, ¿cuál? ✓ ¿Controlo mis emociones con facilidad?, ¿por qué? ✓ ¿Es sencillo evitar la violencia cuando enfrentamos un conflicto?, ¿por qué?	
Participación en escenarios reales e imaginativos.	• Copiamos o pegamos en un papelote los siguientes enunciados: Formas negativas de enfrentar un problema ✓ Ignorar el problema ✓ Evitar los conflictos ✓ Demorar en dar solución al problema ✓ Responder agresivamente • Considerando el caso presentado, motivamos el diálogo con los estudiantes a través de las	30 min

		siguientes preguntas: ¿cuáles de estas formas de enfrentar un problema se evidencian en el caso de Juan y de Carlos?, ¿por qué?, ¿crees que esto ayuda a resolver los problemas? • En base a las respuestas de los estudiantes, orientamos la reflexión hacia la importancia de usar habilidades asertivas para resolver problemas o conflictos, como el suscitado entre los amigos. • Les comentamos que una forma de solucionar los problemas es identificarlos y hacer todo lo posible por encontrar una solución. Algunas preguntas guías que pueden ayudarnos para tal fin son las siguientes: ✓ ¿Cuál es el problema? (define el problema) ✓ ¿Qué podemos hacer? (plantea alternativas de solución) ✓ ¿Qué solución es la más indicada para resolver el problema? (elige la solución asertiva) ✓ ¿Ha sido eficaz la solución que hemos puesto en práctica?, ¿por qué? (evalúa la solución aplicada) • Comunicamos a los estudiantes que ayudaremos a Juan y Carlos a resolver el problema que tienen. Para ello, conformamos equipos de seis integrantes. Les indicamos que trabajarán en equipo para llevar a cabo un sociodrama o ensayo de roles. Para ello, distribuimos entre los equipos las lecturas sobre la escucha activa y la asertividad, una u otra por grupo. • Indicamos a los equipos que tendrán que elaborar un guion en el que se pueda apreciar la solución al problema presentado entre Carlos y Juan. Para ello y la posterior dramatización, les indicamos que deberán seguir las siguientes pautas: ✓ El guion debe responder las siguientes preguntas: ¿cuál es el problema?, ¿qué podemos hacer?, ¿qué solución es la más indicada para resolver el problema?, ¿ha sido eficaz la solución que hemos puesto en práctica?, ¿por qué? ✓ Asimismo, deberá tomar en cuenta la escucha activa y la asertividad, según se le haya asignado al equipo. ✓ Todos los miembros del equipo deben asumir una responsabilidad en la dramatización; ya sea como personajes principales o secundarios. ✓ Recordar que, si bien los personajes principales van a ceñirse a un libreto, pueden	
--	--	---	--

		incorporar algunas escenas libres y espontáneas. ✓ Para la elaboración del guion, todos dispondrán de 10 minutos; para la dramatización y puesta en escena, por grupo contarán con 3 minutos. • A medida que los equipos presentan lo realizado, anotamos en un papelote la habilidad puesta en práctica para resolver el problema. Al finalizar la puesta en escena, dialogar con los estudiantes sobre cómo las habilidades asertivas nos ayudan a resolver problemas de manera asertiva, sin afectar nuestros derechos ni de los demás.	
Compromisos	Evaluación y compromisos.	• Solicitamos a los estudiantes que respondan: ¿cómo se sintieron con la dramatización?, ¿qué aprendieron en el desarrollo del taller? Finalizamos reforzando con las siguientes ideas fuerza: <i>Como miembros de una sociedad, constantemente interactuamos con otras personas. En esta relación con los demás es frecuente que se susciten algunos conflictos o problemas. En estas circunstancias es importante desplegar nuestras habilidades sociales, como la escucha activa, la asertividad para poder responder o resolver problemas.</i> • También existen otras habilidades, por ejemplo, la empatía, la tolerancia, el respeto por los demás, entre otros, para solucionar positiva o asertivamente los problemas. • Resolver asertivamente los problemas implica respetar tus derechos y respetar los de los demás. • Animamos a los estudiantes a que se comprometan a poner en práctica, durante la semana, la escucha activa y la asertividad cuando se presente un problema o conflicto con sus compañeros y compañeras en el aula y fuera de esta. • Indicamos a los estudiantes que con la ayuda de una persona adulta en casa recuerden algún problema o conflicto que se haya presentado en la familia y que no haya sido resuelto. Utilizando las habilidades asertivas trabajadas en los talleres y respondiendo a las preguntas para la resolución de problemas, traten de establecer una solución a dicho problema	5 min

SESIONES HABILIDAD SOCIAL – RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS

SESIÓN DE APRENDIZAJE N° 10

I. DATOS INFORMATIVOS:

1.1. Sesión: “Nuestras diferencias nos ayudan a crecer: resolución de conflictos”

1.2. Día:

1.3. Aula:

1.4. Turno:

1.5. Edad:

Procesos	Estrategias	Actividades	Tiempo
Presentación	Presentación de la sesión de aprendizaje.	El o la docente presenta los propósitos de la sesión de aprendizaje: Maneja conflictos de manera constructiva a través de estrategias y canales apropiados.	5 min
	Motivación y activación de saberes previos.	- Dialogo sobre las sesiones trabajadas anteriormente, los valores que nos ayudan a vivir mejor. El valor del respeto nos permite vivir en armonía y el cumplimiento de los compromisos acordados en el aula, etc. - Recordamos que en la convivencia podemos encontrar dificultades debido a que las personas tenemos distintos intereses. Además, están iniciando la etapa de la pre adolescencia por lo que su grupo de amigos lo consideran más importante que su familia. - Los estudiantes recuerdan alguna situación de difícil convivencia que haya sucedido en el aula. - Algunos estudiantes narran algunas situaciones	10 min
Desarrollo	Construcción del aprendizaje significativo.	- Analizamos situaciones. - Se ubica el mobiliario en forma de U o a un lado. - Pegar un cartel con un SI en una pared y otro con un NO en la otra pared. - Los estudiantes se colocan en el centro del aula y cuando escuchan la frase: ✓ “Si te molesta que te llamen por tu apodo, no es para tanto, así jugamos todos”. ✓ Tienen que elegir el “SI” si están de acuerdo, y se colocan en la pared del “SI”, de lo contrario si no están de acuerdo se colocaran en la pared del “NO”. ✓ Ninguno puede quedarse en el centro, aunque no esté totalmente a favor o en contra de la frase anunciada. - Cada estudiante explicara las razones de su elección. - Los estudiantes del Grupo “NO” por cada	20 min

		argumento que estén de acuerdo, que den un paso hacia el centro de la clase, lo mismo se pide al grupo del “SI”. • Cada grupo debe intentar convencer al otro con nuevos argumentos y cada vez que un estudiante se sienta convencido de un paso hacia el centro. La actividad termina cuando no hay nuevos argumentos.	
	Participación y análisis grupal	• Conversar sobre los argumentos planteados: ✓ ¿Cuáles fueron los argumentos que lograron mayor aceptación? ✓ ¿Cuáles no lo lograron? ✓ ¿A que creen que se deba? ✓ ¿Escuchamos la participación de todos? • Recuerdan que un conflicto es una situación de dos o más personas o grupos de personas con intereses contrarios. Además, los conflictos son oportunidades para fortalecer la convivencia y para que esto se desarrolle de forma adecuada tenemos que mejorar la forma como nos comunicamos.	30 min
Compromisos	Análisis y evaluación.	• ¿Que aprendieron en esta sesión? • ¿Por qué es importante el dialogo para solucionar los conflictos? • ¿Cómo debe ser ese dialogo? • ¿Qué parte de la sesión te gusta más? • ¿Por qué lo consideras así?	5 min

SESIÓN DE APRENDIZAJE N° 11

I. DATOS INFORMATIVOS:

1.1. Sesión: “Manejo mis emociones y reacciones”

1.2. Día:

1.3. Aula:

1.4. Turno:

1.5. Edad:

Procesos	Estrategias	Actividades	Tiempo
Presentación	Presentación de la sesión de aprendizaje.	El o la docente presenta los propósitos de la sesión de aprendizaje: Utiliza el diálogo para resolver los conflictos, y comprende que muchos conflictos se originan por no controlar sus emociones y reacciones.	5 min
	Motivación y activación de saberes previos.	- El docente inicia la sesión diciéndoles que a veces, nos encontramos con personas que experimentan emociones muy intensas. Les preguntamos: ✓ ¿Alguna vez han visto a alguien gritando porque tiene mucha cólera? Escuchamos participaciones voluntarias. - Les pedimos que se pongan de pie y que, realicen una expresión de mucho enojo, frunciendo el rostro, gruñendo, gesticulando y moviendo los brazos y el cuerpo, como si tuviéramos mucha cólera. Entonces, les preguntamos ✓ ¿Cómo se sentirían si vieran alguien así? - A veces estas situaciones nos provocan emociones que pueden llevarnos a hacer cosas que realmente no queremos. Por ejemplo, cuando alguien siente mucha cólera, puede “contagiarnos” y hacernos enojar tanto incluso hasta el punto de decir cosas que podrían hacer sentir mal a los demás. Si esto pasara, nuestra cólera solo aumentaría y en lugar de calmarnos, estaríamos cada vez más enojados y no podríamos solucionar el problema. En cambio, si nos calmamos, podemos ayudar a que la otra persona se calme también y así será más fácil encontrar la manera de solucionar el problema.	10 min
Desarrollo	Construcción del aprendizaje significativo.	Precisamos que hoy hablaremos sobre cómo controlar nuestras emociones, sin dejarnos llevar por la cólera de los demás. Para esto, vamos a representar situaciones en las que nos encontramos con personas que están sintiendo mucha cólera. Antes de empezar, recordaremos algunas estrategias para calmarnos: ✓ Respirar profundamente y botar el aire lentamente, al menos tres veces. ✓ Hablar contigo mismo, diciendo cosas como “Voy a calmarme” o “Estoy tranquilo”, “No me voy a dejar llevar por la cólera del otro” ✓ Distraer tu mente, por ejemplo, contando de	20 min

		atrás para adelante desde 10 hasta 1 o concentrándote en tu respiración. • Les decimos que vamos a practicar estas técnicas en situaciones en las que tendremos que manejar lo que sentimos frente a las emociones de otras personas. Pedimos tres voluntarias o voluntarios, que pasen al frente para representar la siguiente situación: ✓ Alguien siente mucha cólera, está gritando y tratando mal a otros (por ejemplo, porque le malograron un cuaderno).	
	Participación y análisis grupal	• En la representación, habrá tres roles: ✓ Una persona estará sintiendo cólera. Dos personas tratarán de calmarse y de calmar a la otra persona. La representación tendrá dos momentos: • 1er momento: los grupos representarán lo que suele pasar cuando las emociones no se controlan y terminamos respondiendo con cólera al enojo de las y los demás. Por ejemplo, si la persona está gritando también responderán con gritos. Si los trata mal, la tratarán peor. ✓ Luego de cada representación guiamos la reflexión con las siguientes preguntas: ✓ ¿Qué pasó? ¿Se solucionó el problema o empeoró? ¿La persona se calmó? • 2do momento: Ahora representarán la misma situación, pero esta vez actuando calmados y tranquilos frente a la cólera del otro. ✓ ¿Qué pasó? ¿Se solucionó el problema o empeoró? ¿La persona se calmó? • Posteriormente reflexionamos guiados por las siguientes preguntas: ✓ ¿Es fácil calmarse cuando otra persona siente mucha cólera? ✓ ¿Cómo podemos lograrlo? ✓ ¿Cómo podemos ayudar a que el otro se calme? ✓ ¿Qué se les ocurre que podríamos hacer en la situación vista? • Hacemos una lista en la pizarra con todas las ideas de las y los estudiantes, y les pedimos que tomen nota en la hoja de trabajo “Calmo a las y los demás”, en sus cuadernillos.	30 min
Compromisos	Análisis y evaluación.	• Felicitamos y agradecemos por las ideas que se les ocurrieron para ayudar a los otros a calmarse. Luego les preguntamos lo siguiente: ✓ ¿Qué aprendimos hoy? ✓ ¿Cuándo creen que podemos usar esto en el colegio? • Reforzamos las ideas fuerza. ✓ Es difícil calmarse cuando otra persona siente mucha cólera, porque a veces sentimos que debemos reaccionar con fuerza para calmarlo,	5 min

		pero en realidad esto casi siempre empeora la situación. ✓ Para lograr calmarnos frente a personas que están mostrando mucha cólera, podemos utilizar una serie de técnicas que nos ayudan a calmarnos. ✓ Cuando nos encontremos frente a alguien que está sintiendo mucha cólera, primero hay que calmarse uno mismo y luego ayudar a que la otra persona también se calme. ✓ La cólera es una emoción muy importante, pero, mal manejada nos puede llevar a hacer cosas que no queremos; por ejemplo, decir o hacer algo que pueda causar daño a otras personas.	
--	--	---	--

SESIÓN DE APRENDIZAJE N° 12

I. DATOS INFORMATIVOS:

1.1. Sesión: “Aprendiendo a tomar decisiones”

1.2. Día:

1.3. Aula:

1.4. Turno:

1.5. Edad:

Procesos	Estrategias	Actividades	Tiempo
Presentación	Presentación de la sesión de aprendizaje.	El o la docente presenta los propósitos de la sesión de aprendizaje: Conoce, comprende y aplica los pasos del proceso de toma de decisiones para elegir con criterio propio, y calcular riesgos.	5 min
	Motivación y activación de saberes previos.	- Iniciamos preguntando a los y las estudiantes si alguna vez han tenido dificultades para tomar decisiones, y pedimos voluntarios a fin de que nos cuenten algunas situaciones. - Comentamos que una de las situaciones más complicadas que las personas enfrentamos a diario es la toma de decisiones que nos hagan sentir bien con nosotros mismos y con los demás. - Proponemos conversar al respecto y leemos el siguiente caso: <i>“Alberto es un estudiante con rendimiento regular. A pesar de que se esfuerza por sacar buenas notas en matemática, practicando los ejercicios y memorizando los aspectos teóricos del curso, solo logra obtener trece como mayor nota, calificación que baja considerablemente su promedio general.</i> <i>Durante el examen final de matemática se da con la sorpresa de encontrar tres ejercicios muy parecidos a los que el profesor realizó durante la última clase y que, casualmente, son los que llevan el mejor puntaje. Durante el examen, ve a su profesor distraído revisando unas prácticas y él se pregunta si es o no correcto mirar su cuaderno para chequear, y así asegurar una nota superior a su conocido trece. Alberto piensa que es mucha la dedicación que le ha dado al curso, y corroborar sus respuestas le ayudaría a tener seguridad, pues no estaría copiando, solo asegurándose de resolver adecuadamente el ejercicio”.</i>	10 min

Desarrollo	Construcción del aprendizaje colaborativo.	• Planteamos al grupo preguntas para la reflexión: ✓ ¿Cómo imaginan a Alberto? ✓ ¿Cómo creen que es en su rol de estudiante? ✓ ¿Qué decisión piensan que finalmente tomará frente a la disyuntiva planteada? ✓ ¿Qué otras cosas deben tomar en cuenta Alberto antes de decidir?	20 min
	Participación y análisis grupal	• Solicitamos a los y las estudiantes que se organicen en grupos y les distribuimos la cartilla: “Recomendaciones para la toma de decisiones” para que la lean y traten de aplicarla para tomar una decisión en el caso planteado. • PASOS PARA UNA DECISIÓN ACERTADA: ✓ Identificar cuál es el problema suscitado. ¿En qué consiste el problema? ¿Por qué nos preocupa? ¿Por qué es importante solucionarlo? ✓ Identificar las causas. ¿Qué origina el problema? ✓ Proponer las alternativas: Considerar varias alternativas viables, mínimo cinco, para poder elegir la o las más convenientes. ✓ Considerar las ventajas y desventajas de cada alternativa. ✓ Elegir la mejor o las mejores alternativas, en función de la o las opciones elegidas. ✓ Aplicar la o las alternativas para solucionar el problema suscitado. ✓ Luego de llevar a cabo la alternativa o las alternativas elegidas hay que evaluar el resultado, para determinar si el problema disminuye o desaparece satisfactoriamente. Si el problema persiste en igual o mayor magnitud, entonces se debe volver a aplicar todos los pasos para la toma de decisiones. • En plenaria, los grupos deberán exponer las decisiones tomadas considerando la cartilla.	30 min
Compromisos	Análisis y evaluación.	• Reforzamos los pasos para tomar la mejor decisión, reflexionando y a la vez enfatizando la importancia de darnos un tiempo para elegir la decisión que más se adecúe a nuestra forma de pensar, sentir y relacionarnos con los demás. • Podemos pedir a nuestros estudiantes, que sigan practicando los pasos recomendados para tomar una decisión, aplicando la secuencia cuantas veces sea necesario en las “situaciones-problema” que se les presentan cotidianamente. • Además, solicitamos que uno una estudiante, voluntariamente, transcriba la cartilla en un papelote, que luego se colocará en un lugar visible del aula, a fin de leerla cuando así lo necesitemos.	5 min

SESIÓN DE APRENDIZAJE N° 13

I. DATOS INFORMATIVOS:

1.1. Sesión: “Aprendo a manejar la presión de grupo”

1.2. Día:

1.3. Aula:

1.4. Turno:

1.5. Edad:

Procesos	Estrategias	Actividades	Tiempo
Presentación	Presentación de la sesión de aprendizaje.	El o la docente presenta los propósitos de la sesión de aprendizaje: Reflexiona sobre la importancia de afrontar con éxito la presión del grupo y practiquen respuestas frente a ella. Demuestra un liderazgo que goza del respeto, admiración y tiene la confianza de quienes le siguen, siendo modelos de identificación e imitación.	5 min
	Motivación y activación de saberes previos.	- Invitamos a compartir la fábula del escritor Augusto Monterroso: “La rana que quería ser auténtica”, pidiendo que un estudiante la lea. LA RANA QUE QUERÍA SER UNA RANA AUTÉNTICA. Autor: Augusto Monterroso <i>Había una vez una rana que quería ser una rana auténtica, y todos los días se esforzaba en ello.</i> <i>Al principio se compró un espejo en el que se miraba largamente buscando su ansiada autenticidad.</i> <i>Unas veces parecía encontrarla y otras no, según el humor de ese día o de la hora, hasta que se cansó de esto y guardó el espejo en un baúl.</i> <i>Por fin pensó que la única forma de conocer su propio valor estaba en la opinión de la gente, y comenzó a peinarse y a vestirse y a desvestirse (cuando no le quedaba otro recurso) para saber si los demás la aprobaban y reconocían que era una rana auténtica.</i> <i>Un día observó que lo que más admiraban de ella era su cuerpo, especialmente sus piernas, de manera que se dedicó a hacer sentadillas y a saltar para tener unas ancas cada vez mejores, y sentía que todos la aplaudían.</i> <i>Y así seguía haciendo esfuerzos hasta que, dispuesta a cualquier cosa para lograr que la consideraran una rana auténtica, se dejaba arrancar las ancas, y los otros se las comían, y ella todavía alcanzaba a oír con amargura cuando decían que qué buena rana, que parecía pollo.</i> - Luego, mediante lluvia de ideas, las y los estudiantes contestan las siguientes interrogantes: ✓ ¿Qué quería ser la rana?	10 min

		✓ ¿Por qué quería ser una rana auténtica? ✓ ¿Alguna vez se han sentido igual que la rana?, ¿por qué? • Escuchamos la opinión de las y los estudiantes. Seguidamente, señalamos que muchas veces las personas, para sentirse apreciadas o valoradas por los demás, asumen una posición o un comportamiento determinado, en el caso de los adolescentes, sienten la presión de ser aceptados por el grupo.	
Desarrollo	Construcción del aprendizaje significativo.	• A través de una dinámica conformamos grupos de trabajo. • Luego, solicitamos que cada estudiante comparta con el equipo una situación en la que ha sentido la presión de hacer algo solo para agradar a su grupo de amigos o amigas. • Aclaremos que los temas pueden ser diversos, como, por ejemplo: ✓ Dejar de hablar con una amiga que le cae mal al resto del grupo; molestar a un compañero solo porque el grupo así lo quiere; ✓ Ingerir licor o fumar cigarrillos porque tus amigos así lo hacen o te ofrecen; ✓ Salir con un chico porque tus amigas te retan; ✓ Decir mentiras para salir con tus amigas o amigos, tomar cosas ajenas o callar sobre algo malo, etc. • Para la plenaria, elegirán una situación que más le haya llamado la atención, luego, un representante de cada grupo expresará la situación elegida por el grupo de trabajo. • De las situaciones propuestas por los grupos, se elige una para ser dramatizada. • Se invita al grupo a desarrollar la dramatización de la historia elegida. Uno de ellos hará el papel de presionado y utilizará diversos recursos para defenderse, mientras los otros lo coaccionan con diversos argumentos. • Paralelamente indicamos a los otros grupos que elaboren frases o argumentos para que su compañero afronte la presión de grupo (se entrega al que hará de presionado). • Según la disponibilidad de tiempo se puede elegir otra situación para la dramatización. Terminada la representación, preguntamos a quien desempeñó el papel de presionado: ¿Cómo se sintió? • Luego, se pregunta a la clase: ✓ ¿Qué fue más fácil, estar en el grupo de los que presionan o en el grupo de los que son presionados? ✓ ¿Debemos hacer siempre lo que el grupo dice?, ¿por qué? ✓ ¿Qué otras frases o argumentos utilizarían para	20 min

		salir con éxito de la presión de grupo? • Escuchamos y comentamos las respuestas.	
	Participación y análisis grupal	• Resaltamos las opiniones de las y los estudiantes y reforzamos las ideas centrales, producto de lo conversado en la sesión: ✓ Un grupo ejerce influencia sobre sus integrantes, lo que puede ser positivo o negativo (presión de grupo). ✓ La presión de grupo actúa sobre el individuo para que se comporten según lo que los otros piensan y quieren, perdiendo su autenticidad. ✓ Esta clase de presión es más fuerte en la adolescencia, ya que en esta etapa disminuye la influencia de la familia y las relaciones sociales cobran mucha importancia. ✓ Ser auténtico significa ser uno mismo, con nuestras propias características y potencialidades, actuar de acuerdo a nuestras convicciones, valores y tomar nuestras propias decisiones. ✓ Ser auténticos nos ayudará a resistir la influencia negativa del grupo. ✓ Es importante desarrollar un estilo de comunicación asertiva para expresar nuestras ideas con libertad y rechazar cualquier acto o situación que reconozcamos como incorrecta o dañina.	30 min
Compromisos	Análisis y evaluación.	• Desarrolla el siguiente cuestionario. ✓ ¿Qué es la autenticidad? ✓ ¿Supo antes de morir si era una rana auténtica? ✓ ¿Por qué fracasó la rana en su intento de saber si verdaderamente lo era? ✓ ¿Qué características te gustan más de tu persona? ✓ ¿Qué cosas de tu cuerpo no te gustan y PUEDES cambiar? ✓ ¿Qué cosas no te gustan y NO PUEDES cambiar? ✓ ¿Qué otras características que no sean físicas te agradan? ✓ ¿La opinión que tienen los demás de ti concuerda con la tuya? ✓ ¿Te has dado cuenta que tú percibes cualidades de los otros que ellos no contemplan de sí mismos? ✓ ¿Podrías decir por qué eres única e irreplicable?	5 min

SESIÓN DE APRENDIZAJE N° 14

I. DATOS INFORMATIVOS:

1.1. Sesión: “Emitimos juicios críticos”

1.2. Día:

1.3. Aula:

1.4. Turno:

1.5. Edad:

Procesos	Estrategias	Actividades	Tiempo
Presentación	Presentación de la sesión de aprendizaje.	El o la docente presenta los propósitos de la sesión de aprendizaje: Asume una actitud crítica constructiva frente a situaciones adversas.	5 min
	Motivación y activación de saberes previos.	- El o la docente en un papelote presenta una pequeña historia. <i>“Pedro y Quique son dos compañeros de clase. Entre ellos existe cierta rivalidad porque a los dos les gusta una misma compañera de clase. Un día Pedro le pone un chicle en su silla. Al sentarse Quique, el chicle se pega en los pantalones nuevos”.</i> - Después de leer el texto, plantea las siguientes interrogantes: ✓ ¿Lo que hizo Pedro está bien? ✓ ¿Están de acuerdo con lo que hizo Pedro? ✓ ¿Cómo se sentirá Quique después de la broma? ✓ ¿Será capaz de comunicar al profesor, o esperar su momento para vengarse? ✓ ¿Contribuirá a solucionar su rivalidad?, ¿por qué? ✓ ¿Qué piensan de la actitud de Pedro y Quique? ✓ ¿Has tenido un problema parecido? ✓ Escribe algunos motivos por los que un compañero o compañera suele gastar bromas de mal gusto a los demás. ✓ ¿Cuál es tu opinión sobre lo que acabas de escribir en la actividad anterior ✓ Escribe las posibles soluciones a las que se ha podido llegar - Con ayuda de los estudiantes la profesora formula dos conclusiones: ✓ Ante un problema es bueno conocer bien todos los detalles y los sentimientos que se experimenta. ✓ Si me lo propongo soy capaz de encontrar soluciones. - Propone que reflexionen y piensen que tipo de comunicación debemos emplear para evitar estos conflictos.	10 min
Desarrollo	Construcción	El o la docente les entrega a los estudiantes una	20 min

	del aprendizaje colaborativo.	ficha de información” pensándolo bien... yo creo que... e invita realizar una lectura silenciosa para enterarse del contenido. • Luego los estudiantes forman grupos de cuatro para escenificar la historia que se encuentra en la ficha. • Después de la escenificación de uno o dos grupos se desarrolla las dos preguntas siguientes en forma oral. ✓ ¿Qué diferencias ves entre el razonamiento de Lucía y de José? ✓ ¿De qué manera crees que las personas se forman una opinión de los hechos? • Concluida esta actividad, la docente explica cómo hacer práctica una comunicación asertiva haciendo uso de un pensamiento crítico. • El o la docente propone trabajar la estrategia “El modelado”, y plantea las siguientes actividades. ✓ Qué tipo de comunicación utilizaron en el sociodrama. ✓ La comunicación que utiliza es razonable. ✓ Debemos ser sinceros en nuestro discurso o diálogos entre compañeros. ✓Cuál es el modelo que debemos apropiarnos para mejorar nuestras vidas. • Concluye, recalcando la importancia en nuestras relaciones interpersonales de la comunicación asertiva.	
	Participación y análisis grupal	• El o la docente, solicita que desarrollen las actividades individuales y grupales de la ficha informativa. • Individualmente pide que los estudiantes elaboren un organizador cognitivo sobre el pensamiento crítico. • Escriben situaciones de su vida cotidiana donde han practicado la comunicación asertiva • El o la docente hace participar a los estudiantes leyendo sus respuestas, para formular luego las conclusiones del tema. • El o la docente a través de una ficha de observación registra y evalúa las actitudes asertivas de los estudiantes.	30 min
Compromisos	Análisis y evaluación.	• Responden a las actividades individuales y grupales propuestas en la ficha de información. • Escriben en sus cuadernos sus respuestas. • Describe algunas estrategias para emitir juicios con propiedad y sensatez en su formación personal y en su proceso de aprendizaje. • Elabora un cuadro comparativo de las apreciaciones críticas y acríicas. • La docente a través de una ficha de observación registra y evalúa las actitudes críticas de los estudiantes.	5 min

