



**UNIVERSIDAD NACIONAL  
PEDRO RUIZ GALLO**  
**FACULTAD DE CIENCIAS HISTORICO  
SOCIALES Y EDUCACION**  
**PROGRAMA DE COMPLEMENTACION  
ACADEMICO DOCENTE**



**PROGRAMA DE HABILIDADES SOCIALES PARA INCREMENTAR LA  
CONVIVENCIA ESCOLAR EN LA INSTITUCION EDUCATIVA N°16729  
WAWAS DEL DISTRITO IMAZA.PROVINCIA DE BAGUA.2018**

# **TRABAJO DE INVESTIGACION**

**PARA OBTENER EL GRADO ACADEMICO DE BACHILLER EN  
EDUCACION**

**AUTOR**

**PROF: LUCRECIA, AGKUASH PUJUPAT**

**BAGUA – 2018**

# **TRABAJO DE INVESTIGACION**

**PROGRAMA DE HABILIDADES SOCIALES PARA INCREMENTAR LA  
CONVIVENCIA ESCOLAR EN LA INSTITUCION EDUCATIVA N°16729  
WAWAS DEL DISTRITO IMAZA.PROVINCIA DE BAGUA.2018**

**PRESENTADA POR:**

\_\_\_\_\_  
**LUCRECIA, AGKUASH PUJUPAT**  
**AUTOR**

\_\_\_\_\_  
**DR. ALFREDO PUICAN CARREÑO**  
**ASESOR**

**APROBADO POR:**

\_\_\_\_\_  
**PRESIDENTE**

\_\_\_\_\_  
**SECRETARIO**

\_\_\_\_\_  
**VOCAL**

**BAGUA - 2018**

## **DEDICATORIA**

Dedico este trabajo a mis hijos Yover, Alexis, César Jeampool y Yazmin Silva Agkuash, por el tiempo que les he quitado y no haberlos podido atender con el cariño de Madre por el trabajo que desempeño. A Dios gracias por la bendición que siempre me prodiga.

**Lucrecia.**

## INDICE

NTRODUCCION	Pag. 5
CAPITULO I	7
Capítulo I	
1.1. Planteamiento del Trabajo de Investigación	8
1.2. Formulación del Problema	13
1.3. Objetivos del Trabajo de Investigación	13
1.3.1 Objetivo General	13
1.3.2.Objetivos Específicos	13
1.3.3. Campo de Acción	14
1.3.4. Hipótesis	14
CAPITULO II	15
Capítulo II	16
2.0 Marco Teórico y Metodológico	16
2.1 Antecedentes Teóricos	16
2.2. Base Teórica	17
2.2.1. La Teoría de Aprendizaje Social de Alberto Bandura	17
2.3. Habilidades Sociales	21
2.3.1. Importancia de las habilidades sociales	22
2.3.2. Componentes de las Habilidades Sociales	23
2.3.3. Tipos de Habilidades Sociales	25
2.4. La Convivencia en la Escuela	28
2.4.1. Conflictividad Escolar y problemas que deterioran la convivencia	30
2.4.2. Política de Convivencia Escolar	31
2.4.3. Definición de términos	32
2.5. Base Metodológica	33
CAPITULO III	37
Capítulo III	
3.1. Resultados de trabajo de Investigación	38
3.2. Propuesta	41
CONCLUSIONES	65
SUGERENCIAS	66
REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS	67
ANEXOS	70

## RESUMEN

El presente trabajo de investigación tuvo como propósito: Diseñar un Programa de Habilidades Sociales para los estudiantes de la Institución Educativa N°16729 Wawas del distrito de Imaza. Provincia de Bagua. El tipo de investigación es un estudio descriptivo, utilizando el diseño no experimental transaccional o transversal, la unidad de análisis estuvo representada por 20 estudiantes de la Institución Educativa utilizándose para su elección el procedimiento no probabilístico. El Instrumento de recolección de datos fue el cuestionario el mismo que tuvo 25 afirmaciones y fue administrado a los 20 estudiantes. Se hizo uso del escalamiento de Likert para medir la reacción en 5 categorías: Siempre, Casi Siempre, Algunas Veces, Casi Nunca y Nunca. El procesamiento de los datos se realizó utilizando el programa Excel 2010. Utilizamos los métodos teóricos y los métodos empíricos. Como conclusión podemos afirmar que el desarrollo de las habilidades sociales en los estudiantes de la Institución Educativa N° 16729 Wawas del Distrito de Imaza, requieren del desarrollo de un Programa que entrene las habilidades sociales para poder construir un modo de relación entre los estudiantes, sustentada en el respeto mutuo, y en la solidaridad reciproca; expresada en la interrelación armoniosa y sin violencia entre los diferentes actores de la comunidad educativa.

**Palabras Clave:** Habilidades sociales, convivencia escolar.

## INTRODUCCION

Hay muchos estudiantes que no se relacionan de forma constructiva con los demás por ser excesivamente permisivos, agresivos, intransigentes, por transmitir mal la información, no saber expresar los sentimientos, tener dificultades para concertar una cita, etc. En definitiva, tienen un déficit en una o varias habilidades sociales. Esta deficiencia la pueden poner de manifiesto tanto sus relaciones sociales como laborales.

A pesar de la importancia demostrada de las habilidades sociales en todos los entornos, muchas personas no les otorgan la relevancia que poseen. Esto se observa, de manera especial en el ámbito estudiantil de la Institución Educativa N°16729 Wawas del distrito Imaza. Provincia de Bagua, en la que muchos estudiantes no tienen en cuenta las habilidades sociales a la hora de estudiar, o las consideran relegadas a un papel secundario, muy por debajo de las competencias sociales, generando un convivencia escolar tensa e inadecuada esto nos motivó a formular el siguiente problema de investigación: Se visualiza en los estudiantes del nivel de Educación Primaria de la Institución Educativa N° 16729. Wawas del distrito Imaza, Provincia de Bagua en el proceso enseñanza aprendizaje de las áreas curriculares, escasas habilidades sociales, evidenciándose en egoísmo, individualismo, agresividad verbal, física y psicológica, etc, imposibilitando la convivencia escolar; planteándonos para la solución de este problema, el siguiente objetivo general: Diseñar un Programa de Habilidades Sociales basándonos en la teoría de Alberto Bandura que permita mejorar la convivencia escolar entre los estudiantes de la Institución Educativa N°16729 Wawas del distrito Imaza. Provincia de Bagua.

Como objetivos específicos se plantearon los siguientes:

- Identificar las características de habilidades sociales que presentan los estudiantes de la Institución Educativa N°16729 Wawas del distrito Imaza. Provincia de Bagua
- Analizar los aspectos teóricos de Alberto Bandura.

- Diseñar el programa de habilidades sociales para los estudiantes del Institución Educativa N°16729 Wawas del distrito Imaza. Provincia de Bagua

El campo de acción de la investigación estuvo precisado por el Programa de Habilidades Sociales para fomentar la mejora de la convivencia escolar, la hipótesis a demostrar fue: **Sí**, se elabora un Programa de Habilidades Sociales basándonos en la teoría de Alberto Bandura **entonces** se permitirá mejorar la convivencia escolar entre los estudiantes de la Institución Educativa N°16729 Wawas del distrito Imaza. Provincia de Bagua.

La estructura del informe final de investigación tuvo el siguiente esquema, el mismo fue distribuido en capítulos. Siendo el Primer Capítulo, el Planteamiento del trabajo de Investigación, en este capítulo se desarrolló la visión facta perceptible del problema en donde describimos la tendencia histórica por las que ha atravesado el problema, arribando a determinar la presentación del problema en la institución educativa con todas sus características y cualidades.

El capítulo segundo, referido al Marco Teórico y Metodológico, se analiza las bases teóricas que sustentan la investigación y que han servido como fundamentos teóricos para el desarrollo de nuestra investigación. Se ha hecho uso de los fundamentos teóricos basados en la teoría de Alberto Bandura. Finalmente en este capítulo describimos la forma como se ha desarrollado la investigación.

El tercer capítulo, presenta los resultados producto de la investigación realizada y la propuesta del Programa de Habilidades Sociales diseñado para los estudiantes de la Institución Educativa N°16729 Wawas del distrito Imaza. Provincia de Bagua.

Pongo a consideración de los Señores Miembros del Jurado el presente informe de trabajo de investigación, esperando poder contribuir al desarrollo de una mejor convivencia escolar en nuestra institución educativa.

# **CAPITULO I**

## CAPITULO I

### 1.1. PLANTEAMIENTO DEL TRABAJO DE INVESTIGACION.

Hace mucho, mucho tiempo, en un lugar no tan lejano, existieron unos seres humanos primitivos que decidieron tomar un camino que condicionó a toda una especie. Unos seres que ya dominaban el fuego, construían elaboradas herramientas, cazaban y recolectaban con habilidad. Eran los seres dominantes de la tierra y ninguna otra especie rivalizaba con ellos. La evolución, bien podía entonces haber puesto fin al desarrollo de aquel *homo erectus* que vivió en África hace más de un millón de años. Sin embargo, había una circunstancia en su modo de vida que a nuestros antepasados les suponía un gran problema... vivían en grupo, y la convivencia no siempre era fácil. Este hecho no ha cambiado mucho en todo este tiempo. Aquellos homínidos se agrupaban por necesidades de supervivencia; cazaban más, protegían mejor a su descendencia y podían distribuir de manera más eficaz las tareas del campamento. Podemos imaginar que discutían, probablemente con un habla primitiva, pero con la misma determinación que sentiríamos cualquiera ante un reparto de tareas que no nos favorezca. Es probablemente en este periodo cuando surgió la estructura social y aunque, ciertamente, hace falta inteligencia para escapar de los peligros, encontrar alimentos y moverse por un territorio muchas veces hostil, la inteligencia se hizo necesaria, en realidad y sobre todo, para lidiar con una compleja vida social.

Sí, nuestros parientes cercanos los gorilas, chimpancés y orangutanes viven, al igual que nosotros, su particular “hoguera de las vanidades”. Para estos grandes simios, la evolución y el desarrollo de la materia gris cerebral es determinante para establecer alianzas y urdir tramas con las que mejorar la posición social. Los simios más valorados reciben menos agresiones, se alimentan mejor, son más longevos y tienen más descendencia. Es decir, en el complejo grupo social en el que estos simios se mueven, resulta mucho más útil la inteligencia social y emocional que la fuerza bruta.

En nuestro propio entorno, seguimos asistiendo a muestras de poder de jefes que vociferan por la oficina como el macho dominante y compañeros que rivalizan en su

particular exhibición de golpes en el pecho por la selva del mundo laboral. Sin embargo, si King Kong existiera, en realidad exhibiría así su posición en contadísimas ocasiones. La mayoría del tiempo estaría entregado al cordial contacto con otros, la observación de lo que sucede en su grupo, el ofrecimiento de ayuda y hasta el consuelo. La evolución ha sido más lista que nosotros con nuestros primarios instintos y nos ha conducido hasta desarrollar unas habilidades sociales sin las que hoy en día tendríamos pocas posibilidades.

Nuestra especie, el homo sapiens, se desenvuelve en un grupo social mucho más complejo que el de nuestros parientes los simios. Los cincuenta individuos con los que se relaciona un gran simio se triplican en el caso de los seres humanos. La socialización, la empatía y el entendimiento de las emociones y los pensamientos de otros congéneres son imprescindibles para la integración y el posicionamiento social. Tanto la colaboración como la competición, se asemejan en la necesidad de conocer al otro en hábitos, gustos, fortalezas, debilidades, necesidades y limitaciones para anticiparse a su comportamiento y predecir sus actos.

El científico Richard Alexander proponía que en la evolución humana la presión ecológica fue cediendo cada vez más protagonismo a la presión social, es decir, una vez que nuestros antepasados dominaron el medio ambiente tuvieron que dominar el mundo de las relaciones. Algunas de las características diferenciadoras del ser humano como el habla, la moral, el placer con el sexo o la menopausia tienen una clara vocación social. El blanco de los ojos, por ejemplo, (exclusivo en el ser humano) sólo cobra sentido como modo de comunicar a otros hacia donde miramos y en qué estamos interesados. Muchas de las características que nos distinguen y la primera, la inteligencia, tienen una función social y no tecnológica.

No nos hicimos más listos para fabricar la rueda con la que mover el carro sino para convencer a otros de que lo movieran para nosotros.

A través de los años se ha intentado controlar y modificar mediante normas sociales la conducta de las personas. Roth (1986), menciona las obras más sobresalientes que tenían este objetivo, la primera de ellas fue la de Confucio quien intento

reglamentar el comportamiento a través de una recopilación de las costumbres sociales adecuadas que publico el Li Ki 2500 años atrás. Después el Mahabharata de la india intento guiar el comportamiento de la gente 200 A.C. De igual forma el antiguo y nuevo testamento. En el Siglo XVI y XVII surgen las obras de Guazzo y Castiglione influidas por el humanismo ético, donde su propósito era controlar el comportamiento a través de normas. Estos escritos tenían un enfoque ético-moral, intentaban proveer a las personas de costumbres sociales adecuadas a través de cursos impartidos por educadores moralistas. Sin embargo estos esfuerzos de los moralistas no funcionaron puesto que la educación que se daba era desordenada y asistemática. A partir de estos intentos se modificó la manera de proveer a la persona de nuevas formas de comportarse socialmente.

Durante un tiempo no hubo publicaciones relevantes del tema, sin embargo teóricos, investigadores y terapeutas de la conducta comenzaron a enfocar la conducta desde el punto de vista educativo y posteriormente se publicaron los primeros trabajos relevantes que fueron realizados con niños. Aunque la vieja dimensión relacionada con el comportamiento de lo social ha preocupado siempre, no fue hasta mediados de los años 1970 cuando el campo de las habilidades sociales consiguió su mayor difusión y, en la actualidad sigue siendo objeto de estudio e investigación. La obra a la cual se comenzó a dar importancia científica y sistemática a las habilidades sociales fue la obra de Salter, hacia 1949, que es considerado uno de los padres de la terapia de conducta, y que desarrolló en su libro *Conditioned Reflex Therapy* seis técnicas para aumentar la expresividad de las personas, las cuales son enseñadas actualmente en el aprendizaje de las habilidades sociales. Nacieron así diversos estudios basados en los inicios de la denominada terapia de conducta de Salter.

- La expresión verbal de las emociones.
- La expresión facial de las emociones.
- El empleo deliberado de la primera persona al hablar.
- El estar de acuerdo cuando se reciben cumplidos o alabanzas.
- Expresar desacuerdo.
- La improvisación y actuación espontánea.

Sin embargo, fue Wolpe el que, inspirado por las ideas de Salter, empezó a usar el término de conducta asertiva, lo que pasaría a ser sinónimo de Habilidad Social a partir de los años 70. Wolpe definía la conducta asertiva como la expresión de sentimientos de amistad y cariño, así como otros más negativos, como la ansiedad.

Por otro lado, fueron Alberti y Emmons en 1978, los que dedicaron el primer libro sobre la asertividad. Y otros autores como Eisler y Hersen (1973), McFall (1982) y Godstein (1976) fueron los que realizaron investigaciones sobre el entrenamiento de dichas habilidades. Naciendo así diversos estudios basados en los inicios de la denominada terapia de conducta de Salter.

Estas fuentes anteriormente citadas se desarrollaron en los Estados Unidos, mientras en Europa, los ingleses Argyle y Kendon (1967) relacionaron el término de habilidad social con la psicología social, definiéndola como "una actividad organizada, coordinada, en relación con un objeto o una situación, que implica una cadena de mecanismos sensoriales, centrales y motores; una de sus características principales es que la actuación, o secuencia de actos, se halla continuamente bajo el control de la entrada de información sensorial".

En las últimas décadas en nuestro país Perú se le ha dado suma importancia al desarrollo de las habilidades sociales en las Instituciones Educativas Públicas y Privadas del país, debido a los efectos adversos de las múltiples manifestaciones que día a día agudizan el convivir en la escuela, destacándose la agresión física, verbal, intimidación escolar, exclusión, presencia de pandillas, vandalismo, acoso sexual y criminalidad, entre otros, todas estas manifestaciones que reflejan al ser humano inmerso en la diversidad de pensamientos, sistemas de creencias, ideologías, culturas, al momento de abordar los fenómenos de la violencia y la agresión que permean la escuela. En aras de atender estos fenómenos de violencia y agresión al interior de los establecimientos educativos, se producen una serie de normas y reglamentos para atender la Convivencia Escolar, la Prevención y Mitigación de la Violencia Escolar. Con estos documentos se pretende fortalecer la convivencia escolar teniendo en cuenta la aplicabilidad de los componentes que la articulan, como lo son: prevención, promoción, atención y seguimiento orientados a mejorar el clima

escolar y disminuir las acciones que atenten contra la convivencia y el ejercicio de los DDHH, del grupo de estudiantes, dentro y fuera de la escuela.

De esta manera, se vislumbra el abordaje de las habilidades sociales desde un referente normativo que permite a toda la comunidad educativa participar desde sus roles, funciones y responsabilidades con el fin de contribuir a la sana convivencia escolar.

De igual manera, la investigación y exploración de las habilidades sociales han impulsado métodos y estrategias pedagógicas para promover y fomentar su dinamismo a partir de la participación de los agentes educativos y su interrelación con el contexto escolar; sin embargo, estas intenciones han direccionado su esfuerzo con mayor ímpetu en aspectos relacionados con la práctica interventora y atencional del conflicto, en especial al interior de la comunidad estudiantil. Por lo tanto, temas como la identificación y abordaje de los problemas de convivencia escolar, así como la comprensión desde lo pedagógico y la visibilización de la diversidad implícita en la escuela, se han convertido en tópicos de interés para la realización de diferentes estudios.

Todos estos intereses investigativos convergen en la escuela, como Institución avocada a atender la complejidad de situaciones, en especial por la responsabilidad en el abordaje y seguimiento de las situaciones que pueden afectar la convivencia escolar. En esta perspectiva, pensar e inquietarse por lo que pueda estar ocurriendo en el espacio intersubjetivo de la escuela, es una vía para comprenderla como escenario de transformación social, en el que entran en juego las múltiples formas que tienen sus protagonistas para concebir e interpretar la convivencia escolar, para visibilizar los sentires y pensares de los actores educativos en el momento de asumir una postura frente a la misma, que los posicione como sujetos activos, críticos y propositivos del sistema educativo. En consecuencia, pretender comprender las múltiples redes de significado y los posibles conglomerados histórico-emocionales que pueden caracterizar las concepciones de los directivos y docentes de las instituciones educativas Públicas y Privada, implica deshilar, desentramar y recabar en el laberinto significativo construido por ellos en su paso por los diferentes y múltiples encuentros con la convivencia escolar en sus ambientes escolares.

A través de la historia de habilidades sociales ha habido confusiones por la poca claridad de los conceptos que se utilizan y por el uso de diferentes términos utilizados como sinónimos por diferentes autores por ello pensamos que como seres humanos, adquirimos la mayoría de nuestros repertorios sociales a través del aprendizaje, capacidades que por imitación, ensayo, instrucción, información, etc. nos conducen a la obtención de logros.

## **1.2. FORMULACION DEL PROBLEMA**

Se visualiza en los estudiantes del nivel de Educación Primaria de la Institución Educativa N° 16729. Wawas del distrito Imaza, Provincia de Bagua en el proceso enseñanza aprendizaje de las áreas curriculares, escasas habilidades sociales, evidenciándose en egoísmo, individualismo, agresividad verbal, física y psicológica, etc, imposibilitando la convivencia escolar.

## **1.3. OBJETIVOS DEL TRABAJO DE INVESTIGACION.**

### **1.3.1. OBJETIVO GENERAL**

- Diseñar un programa de habilidades sociales para los estudiantes del nivel de educación primaria de la Institución Educativa N° 16729. Wawas del distrito Imaza. Provincia de Bagua, basándonos en los fundamentos teóricos de Alberto Bandura; con el propósito de incrementar la convivencia escolar.

### **1.3.2. OBJETIVOS ESPECIFICOS**

- Identificar, seleccionar y analizar la bibliografía correspondiente al objeto de investigación.
- Diagnosticar en los estudiantes del nivel de educación primaria de la Institución Educativa N° 16729. Wawas del distrito Imaza Provincia de Bagua el nivel de habilidades sociales que manifiestan.

- Analizar y sintetizar los fundamentos teóricos de Alberto Bandura, respecto a las habilidades sociales.
- Diseñar el programa de habilidades sociales para los estudiantes del nivel de educación primaria de la Institución Educativa N° N° 16729. Wawas del distrito Imaza. Provincia de Bagua.

### **1.3.3. CAMPO DE ACCION**

Programa de habilidades sociales.

### **1.3.4. HIPOTESIS**

- Si se diseña y aplica un programa de habilidades sociales a los estudiantes del nivel de educación primaria de la Institución Educativa N° 16729. Wawas del distrito Imaza. Provincia de Bagua, basándonos en los fundamentos teóricos de Alberto Bandura; entonces se incrementara la convivencia escolar.

## **CAPITULO II**

## CAPITULO II

### 2.0. MARCO TEORICO Y METODOLOGICO.

#### 2.1. ANTECEDENTES TEORICOS.

**Bravo Antonio, I.; Herrera Torres, L.** (2011). *Convivencia escolar en Educación Primaria. Las habilidades sociales del alumnado como variable moduladora*. DEDiCA. REVISTA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES, 1 (2011) Março, 173-212, afirman que: Las instituciones escolares constituyen el lugar idóneo en el que enseñar a convivir a nuestros jóvenes y, por ende, dotarles de las habilidades sociales necesarias que contribuyan a su pleno proceso de desarrollo social y personal (Ramírez; Justicia, 2006). El objetivo principal del trabajo fue analizar el grado de relación existente entre diferentes dimensiones de la conducta de los alumnos de Educación Primaria (desajuste clínico, desajuste escolar, ajuste personal e índice de síntomas emocionales) y su percepción de la convivencia escolar. Para ello, participaron 546 alumnos de Educación Primaria de dos colegios públicos de la ciudad autónoma de Melilla. Entre los resultados hallados, se pone de manifiesto una relación positiva entre las dimensiones clínicas de la conducta y diferentes aspectos que obstaculizan la convivencia escolar. También, entre ajuste personal y diferentes elementos que favorecen la convivencia. Se discute la pertinencia de incluir, por su carácter preventivo y de desarrollo del individuo, el trabajo de las habilidades sociales dentro del currículum de Educación Primaria.

**Laura Janet Camacho Medina** (2012) en su tesis “El juego cooperativo como promotor de habilidades sociales en niñas de 5 años” para obtener el Título de Licenciado en Educación con mención en Educación Inicial en la PUCP. Si bien muchas de las actividades ofrecidas dentro institución educativa se orientan a la adquisición de habilidades sociales, en esta investigación se estudió la relación entre el desarrollo de habilidades sociales y un programa de juegos cooperativos desarrollados en un aula de niñas de 5 años. Para esto se planteó el siguiente problema de investigación: ***¿Cómo el juego cooperativo puede promover habilidades sociales en niñas de 5 años de un colegio Católico Privado de***

**Lima?** a nivel práctico, se aplicó a un grupo de niñas una selección de juegos cooperativos que se orienten al incremento de las habilidades sociales y se logró un mejor desarrollo de las habilidades sociales, las cuales repercuten en la relación entre el grupo.

**Silvia Gómez Serra** en su tesis “Habilidades sociales de los escolares y prevención del conflicto: programa de mejora del clima escolar” Este trabajo se basa en una investigación realizada sobre una muestra de 110 alumnos de Primero y Cuarto curso de E.S.O del Centro de Estudios Claret, Sabadell, mediante una metodología observacional y cuantitativa, llevado a cabo durante un periodo de tres meses, y que tuvo por objetivo analizar la falta de habilidades sociales de los alumnos con el fin de crear un programa de prevención de conflictos. El trabajo pretendió, a partir del marco teórico encontrado y del análisis observacional directo, relacionar la falta de habilidades sociales de los alumnos con los conflictos. Para ello se utilizó diversos cuestionarios que evalúan la empatía, la asertividad, la identificación grupal y el clima escolar de los alumnos; los resultados se han analizado mediante el programa estadístico IBM SPSS. Los resultados son positivos en la medida que muestran que los alumnos cuentan con unas habilidades sociales positivas. Los análisis llevados a cabo no muestran correlaciones estadísticas entre las habilidades sociales analizadas. Por lo tanto concluye que los alumnos tienen unas habilidades sociales positivas, que una habilidad social no determina al resto, y que según el trabajo bibliográfico y el observacional, el conflicto no ha sido prácticamente visible en el centro, por lo que podemos plantear que las habilidades positivas pueden prevenir el conflicto. Las dinámicas grupales propuestas para evitar el conflicto se han realizado a los mismos alumnos que han respondido los cuestionarios. Por último, y de cara a futuras investigaciones, sería interesante poder realizar los mismos cuestionarios una vez finalizadas las dinámicas.

## **2.2. BASE TEORICA.**

### **2.2.1. LA TEORÍA DEL APRENDIZAJE SOCIAL DE ALBERT BANDURA: INTERACCIÓN Y APRENDIZAJE.**

Tal y como hizo **Lev Vygotsky**, Albert Bandura también centra el foco de su estudio sobre los procesos de aprendizaje en la interacción entre el aprendiz y el entorno. Y, más concretamente, entre el aprendiz y el entorno social. Mientras que los psicólogos conductistas explicaban la adquisición de nuevas habilidades y conocimientos mediante una aproximación gradual basada en varios ensayos con reforzamiento, Bandura intentó explicar por qué los sujetos que aprenden unos de otros pueden ver cómo su nivel de conocimiento da un **salto cualitativo** importante de una sola vez, sin necesidad de muchos ensayos. La clave la encontramos en la palabra "social" que está incluida en la TAS.

Los conductistas, dice Bandura, **subestiman la dimensión social** del comportamiento reduciéndola a un esquema según el cual una persona influye sobre otra y hace que se desencadenen mecanismos de asociación en la segunda. Ese proceso no es interacción, sino más bien un envío de paquetes de información de un organismo a otro. Por eso, la Teoría del Aprendizaje Social propuesta por Bandura incluye el factor conductual y el factor cognitivo, dos componentes sin los cuales no pueden entenderse las relaciones sociales.

### **Aprendizaje y refuerzo**

Por un lado, Bandura admite que cuando aprendemos estamos ligados a ciertos procesos de condicionamiento y refuerzo positivo o negativo. Del mismo modo, reconoce que no puede entenderse nuestro comportamiento si no tomamos en consideración los aspectos de nuestro entorno que nos están influyendo a modo de presiones externas, tal y como dirían los conductistas.

### **Ambiente.**

Ciertamente, para que exista una sociedad, por pequeña que esta sea, **tiene que haber un contexto**, un espacio en el que existan todos sus miembros. A su vez, ese espacio nos condiciona en mayor o menor grado por el simple hecho de que nosotros estamos insertados en él.

Es difícil no estar de acuerdo con esto: resulta imposible imaginar a un jugador de fútbol aprendiendo a jugar por sí sólo, en un gran vacío. El jugador refinará su técnica viendo no sólo cuál es la mejor manera de marcar goles, sino también leyendo las reacciones de sus compañeros de equipo, el árbitro e incluso el público. De hecho, muy probablemente ni siquiera habría empezado a interesarse por este deporte si no le hubiera empujado a ello una cierta presión social. Muchas veces son los demás quienes fijan parte de nuestros objetivos de aprendizaje.

### **El factor cognitivo.**

Sin embargo, nos recuerda Bandura, también hay que tener en cuenta la otra cara de la moneda de la Teoría del Aprendizaje Social: **el factor cognitivo**. El aprendiz no es un sujeto pasivo que asiste desapasionadamente a la ceremonia de su aprendizaje, sino que participa activamente en el proceso e incluso espera cosas de esta etapa de formación: tiene expectativas. En un contexto de aprendizaje interpersonal somos capaces de prever los resultados novedosos de nuestras acciones (de manera acertada o equivocada), y por lo tanto no dependemos totalmente del condicionamiento, que se basa en la repetición. Es decir: somos capaces de transformar nuestras experiencias en actos originales en previsión de una situación futura que nunca antes se había producido.

Gracias a los procesos psicológicos que los conductistas no se han molestado en estudiar, utilizamos nuestra continua entrada de datos de todos los tipos para dar un salto cualitativo hacia adelante e imaginar situaciones futuras que aún no se han dado.

### **Aprendizaje vicario.**

El pináculo del aspecto social es el **aprendizaje vicario** remarcado por Bandura, en el que un organismo es capaz de extraer enseñanzas a partir de la observación de lo que hace otro. Así, somos capaces de aprender haciendo algo difícilmente medible en un laboratorio: la observación (y atención) con la que seguimos las aventuras de alguien. ¿Recuerdas las polémicas que se desatan periódicamente sobre la

conveniencia o no de que los niños y niñas vean ciertas películas o series de televisión? No son un caso aislado: muchos adultos encuentran tentador participar en *Reality Shows* al ponderar los pros y los contras de lo que les pasa a los concursantes de la última edición.

### **Un término medio**

En definitiva, Bandura utiliza su modelo de la Teoría del Aprendizaje Social para recordarnos que, como aprendices en continua formación, nuestros procesos psicológicos privados e impredecibles son importantes. Sin embargo, a pesar de que son secretos y nos pertenecen sólo a nosotros, estos procesos psicológicos tienen un origen que, en parte, es social. Es precisamente gracias a nuestra capacidad de vernos a nosotros mismos en la conducta de los demás por lo que podemos decidir qué funciona y qué no funciona. Además, estos elementos del aprendizaje sirven para construir la personalidad de cada individuo.

### **En resumen**

La teoría del aprendizaje social, de Albert Bandura, está basada en los principios del condicionamiento operante desarrollados por Burrhus Frederic Skinner (1938), quien parte de que la conducta está regulada por las consecuencias del medio en el que se desarrolla dicho comportamiento. El esquema de cómo aprendemos según este modelo es el siguiente:

***ESTÍMULO -> RESPUESTA -> CONSECUENCIA (positiva o negativa).***

Con base en este esquema, nuestra conducta está en función de ciertos antecedentes y consecuencias que, en caso de ser positivas, refuerzan el comportamiento. Las habilidades sociales se adquieren mediante:

- reforzamiento positivo y directo de las habilidades
- aprendizaje vicario o aprendizaje observacional, mediante el desarrollo de expectativas cognitivas respecto a las situaciones interpersonales
- retroalimentación interpersonal

Estos cuatro principios del aprendizaje social permiten estructurar el entrenamiento en habilidades sociales, de manera que éste cumpla las siguientes condiciones:

- que sepamos qué conductas nos demanda una situación concreta;
- que tengamos oportunidad de observarlas y de ejecutarlas;
- que tengamos referencias acerca de lo efectivo o no de nuestra ejecución (retroalimentación);
- que mantengamos los logros alcanzados (reforzamiento);
- que las respuestas aprendidas se hagan habituales en nuestro repertorio (consolidación y generalización).

### 2.3. LAS HABILIDADES SOCIALES.

Las **habilidades sociales** (a veces designada como **competencia social**) no tiene una definición única y determinada, puesto que existe una confusión conceptual a este respecto, ya que no hay consenso por parte de la comunidad científico-social; sin embargo, esto puede ser definido según sus principales características, y éstas señalan que las **habilidades sociales** son un conjunto de conductas aprendidas de forma natural (y que por tanto pueden ser enseñadas), que se manifiestan en situaciones interpersonales, socialmente aceptadas (ello implica tener en cuenta normas sociales y normas legales del contexto sociocultural en el que se actúa, así como criterios morales), y orientadas a la obtención de reforzamientos ambientales (refuerzos sociales) o auto-refuerzos.

No en vano, también son conductas asociadas a los animales, puestas de manifiesto en las relaciones con otros seres de la misma especie. En el caso de las personas, estas dotan al individuo que las posee de una mayor capacidad para lograr los objetivos que pretende, manteniendo su autoestima sin dañar la de las personas que le rodean. Estas conductas se basan fundamentalmente en el dominio de las habilidades de comunicación, y requieren de un buen autocontrol emocional por parte de quien actúa.

### **2.3.1. IMPORTANCIA DE LAS HABILIDADES SOCIALES.**

Las habilidades sociales están cobrando especial relevancia en diferentes ámbitos, por razones como:

- La existencia de una importante relación entre la competencia social de la infancia y la adaptación social y psicológica. Kelly (1987) expresa que la competencia social se relaciona con un mejor y posterior ajuste psicosocial del niño en el grupo-clase y en el grupo-amigos, y en una mejor adaptación académica. La baja aceptación personal, el rechazo o el aislamiento social, son consecuencias de no disponer de destrezas sociales adecuadas.
- Argyle (1983) y otros especialistas como Gilbert y Connolly (1995) opinan que el déficit en habilidades sociales podría conducir al desajuste psicológico, y conlleva a que la persona emplee estrategias desadaptativas para resolver sus conflictos. La competencia social adquirida previamente garantiza una mayor probabilidad de superar trastornos.
- Las habilidades sociales se correlacionan positivamente con medidas de popularidad, rendimiento académico y aumento de la autoestima. Las habilidades sociales se forman en el hogar e influyen en la escuela.
- La carencia de habilidades sociales favorece el comportamiento disruptivo, lo que dificulta el aprendizaje.

Según Gil y León (1995), las habilidades sociales permiten desempeñar las siguientes funciones:

- Son reforzadores en situaciones de interacción social.
- Mantienen o mejoran la relación interpersonal con otros individuos. Una buena relación y comunicación son puntos base para posteriores intervenciones con cualquier tipo de colectivo.
- Impiden el bloqueo del reforzamiento social de las personas significativas para el sujeto.
- Disminuye el estrés y la ansiedad ante determinadas situaciones sociales.
- Mantiene y mejora tanto la autoestima como el autoconcepto.

Por tanto es importante destacar que:

- Se trata de conductas, esto quiere decir que son aspectos observables, medibles y modificables; no es un rasgo innato de un sujeto, determinado por su código genético o por su condición de discapacidad;
- Entra en juego el otro. No se refieren a habilidades de autonomía personal como lavarse los dientes o manejar el cajero automático, sino a aquellas situaciones en las que participan por lo menos dos personas;
- Esta relación con el otro es efectiva y mutuamente satisfactoria. La persona con habilidades sociales defiende lo que quiere y expresa su acuerdo o desacuerdo sin generar malestar en la otra persona.

Pero no sólo es importante tener habilidades sociales, sino ponerlas en práctica en la situación adecuada. Esta adecuación de las conductas al contexto es lo que se denomina Competencia social. Cuando la persona carece de habilidades sociales puede que afronte las situaciones de dos maneras diferentes:

- Evitando las situaciones o accediendo a las demandas de los demás con la finalidad de no exponerse a enfrentamientos –conducta pasiva–.
- Eligiendo por otros e infringiendo los derechos de los demás para obtener sus metas –conducta agresiva–.

### **2.3.2. COMPONENTES DE LAS HABILIDADES SOCIALES.**

Las habilidades sociales incluyen componentes verbales y no verbales.

**LOS COMPONENTES NO VERBALES.** Hacen referencia al lenguaje corporal, a lo que no decimos, a cómo nos mostramos cuando interactuamos con el otro. Esto es, a la distancia interpersonal, contacto ocular, postura, orientación, gestos y movimientos que hacemos con brazos, piernas y cara cuando nos relacionamos con otros. Los componentes no verbales son lo que se denominan habilidades corporales básicas, prioritarias e imprescindibles antes de trabajar cualquier habilidad social más

compleja. Si la persona a la que pretendo entrenar en habilidades sociales no mira a los ojos cuando habla, o hace excesivas manifestaciones de afecto a sus compañeros cuando interactúa con ellos, es imposible que pueda trabajar exitosamente con él habilidades como “Decir que no”, “Seguir instrucciones”, etc.

- El contacto ocular resulta prioritario en el establecimiento de una comunicación y relación eficaz. La mirada directa a los ojos de la otra persona le garantiza que se le está escuchando, que les estamos prestando atención, además es necesario en el desarrollo de un aprendizaje eficaz.
- La distancia interpersonal, esto es la separación entre dos o más personas cuando están interactuando posibilita o dificulta una comunicación cómoda. La invasión del espacio personal genera malestar y violencia en el interlocutor que luchará por reestablecer una distancia apropiada dando pasos hacia atrás y acelerando el final de la comunicación.
- El exceso de contacto físico, como las demostraciones excesivas de afecto a conocidos y extraños es otra de las conductas de las que con frecuencia se quejan los profesionales de atención directa que trabajan con esta población. El contacto físico es necesario y útil en la comunicación cuando la relación que se establezca lo permita. Esto es cuando el conocimiento de la otra persona o la situación en la que se encuentre requiera de dicha manifestación; pero nuestra cultura es bastante parca en el despliegue de contacto físico en las relaciones sociales, la gente no está acostumbrada a éste y por tanto éste le resulta incómodo e invasivo.
- La expresión facial es la manifestación externa por excelencia de las emociones. Puede expresar tanto el estado emocional del remitente como indicar un entendimiento del que escucha de los sentimientos de quien los expresa. La expresión facial es clave en las relaciones sociales en donde lo que prima son los sentimientos y las emociones.
- La postura del cuerpo ayuda al interlocutor a identificar si le estás escuchando. Según se adopte una postura erguida o relajada la gente conocerá si se está o no interesado en lo que se le está contando, además facilita o dificulta el seguimiento de instrucciones y cualquier otro tipo de aprendizaje. Muy

relacionado con la postura está la orientación del cuerpo. La dirección en la que una persona orienta el torso o los pies es la que quisiera tomar en lugar de seguir donde está.

- Otras conductas no verbales se relacionan con los gestos y movimientos de brazos y piernas, sin embargo estos aspectos han recibido menos atención en la población.

**LOS COMPONENTES VERBALES.** Hacen referencia al volumen de la voz, el tono, el timbre, la fluidez, el tiempo de habla, la entonación, la claridad y la velocidad y el contenido del mensaje. Todos hemos tenido la experiencia de lo incómodo que resulta hablar con alguien que acapara todo el tiempo de conversación, o que habla muy deprisa o muy despacio, o que da mil rodeos para contar algo o que su timbre de voz es demasiado agudo. Además de lo que decimos es importante el modo en que lo decimos.

**2.3.3. TIPOS DE HABILIDADES SOCIALES.** Existe un gran número de habilidades sociales. Su pormenorización y detalle depende del criterio que se elija para agruparlas. Podemos encontrar categorías referidas a contextos como familiar, laboral, personal; a personas con las que se utilizan como niños, adultos, profesionales, conocidos, desconocidos, compañeros de trabajo, o al área concreto al que se refieran, como habilidades básicas de interacción social, habilidades para hacer amigos, habilidades conversacionales, habilidades relacionadas con sentimientos, emociones y opiniones, habilidades de resolución de problemas interpersonales, etc.. A continuación presentamos una clasificación de las habilidades sociales:

**GRUPO I: Primeras habilidades sociales básicas:**

1. Escuchar.
2. Iniciar una conversación.
3. Mantener una conversación.

4. Formular una pregunta.
5. Dar las gracias.
6. Presentarse.
7. Presentar a otras personas.
8. Hacer un cumplido

**GRUPO II: Habilidades sociales avanzadas:**

9. Pedir ayuda.
10. Participar.
11. Dar instrucciones.
12. Seguir instrucciones.
13. Disculparse.
14. Convencer a los demás.

**GRUPO III: Habilidades relacionadas con los sentimientos:**

15. Conocer los propios sentimientos.
16. Expresar los sentimientos.
17. Comprender los sentimientos de los demás.
18. Enfrentarse con el enfado del otro.
19. Expresar afecto.
20. Resolver el miedo.
21. Auto-recompensarse.

**GRUPO IV: Habilidades alternativas a la agresión:**

- 22. Pedir permiso.
- 23. Compartir algo.
- 24. Ayudar a los demás.
- 25. Negociar.
- 26. Emplear el autocontrol.
- 27. Defender los propios derechos.
- 28. Responder a las bromas.
- 29. Evitar los problemas con los demás.
- 30. No entrar en peleas.

**GRUPO V. Habilidades: para hacer frente al estrés:**

- 31. Formular una queja.
- 32. Responder a una queja.
- 33. Demostrar deportividad después del juego.
- 34. Resolver la vergüenza.
- 35. Arreglárselas cuando le dejan de lado.
- 36. Defender a un amigo.
- 37. Responder a la persuasión.
- 38. Responder al fracaso.
- 39. Enfrentarse a los mensajes contradictorios.
- 40. Responder a una acusación.
- 41. Prepararse para una conversación difícil.
- 42. Hacer frente a las presiones de grupo.

## **GRUPO VI: Habilidades de planificación:**

- 43. Tomar iniciativas.
- 44. Discernir sobre la causa de un problema.
- 45. Establecer un objetivo.
- 47. Recoger información.
- 48. Resolver los problemas según su importancia.
- 49. Tomar una decisión.
- 50. Concentrarse en una tarea.

### **2.4. LA CONVIVENCIA EN LA ESCUELA.**

La convivencia escolar se entiende como un espacio de co-construcción en las relaciones interpersonales de una escuela, entre estudiantes, apoderados, docentes, directivos, no docentes y otros actores que participen e interactúen con ella, donde se promueva el respeto mutuo, la aceptación de la diversidad, cooperación, solidaridad y la resolución asertiva y sin violencia de conflictos.

Estaría relacionada con el clima social de la escuela y una serie de variables exógenas, como la familia del estudiante, los medios de comunicación, la comunidad, la sociedad, el sistema educativo y las políticas públicas (Fernández, 2003; Magendzo, Toledo y Rosenfeld, 2004).

Como se ha dicho anteriormente, desde sus primeras formulaciones (Ortega y Del Rey, 2003a; 2004a), el concepto de convivencia tiene un claro significado positivo y se relaciona con los principios básicos de la educación, y está en los pilares del concepto de educación para la democracia y la ciudadanía (ver Ortega y Martín, 2004). La convivencia surge como la necesidad de que la vida en común, que acontece en todos los escenarios de la educación escolar y en el entramado de todos los sistemas de relación (profesorado/alumnado, relaciones entre los propios escolares, y relaciones familia/escuela), discurra con pautas de respeto de los unos sobre los otros; y como la necesidad de que las normas democráticas que la escuela impone se dinamicen de forma tal que la propia convencionalidad de las reglas incluya

un principio de respeto por el bien común que se comparte (Ortega, Del Rey, Córdoba y Romera, 2008).

La convivencia implica un orden moral que está implícito, o debería estarlo, en todos los acontecimientos normativos y convencionales de la vida escolar. Pero más allá de lo normativo y pedagógico, la convivencia, desde el punto de vista psicológico, implica la formación para comprender el punto de vista del otro (Sánchez y Ortega-Rivera, 2004), reconocer que debe ser estimado y respetado, solicitar el respeto hacia uno mismo y lograr un nivel suficiente de autoestima, y actuar con solidaridad, tolerancia y comprensión hacia los eventos cotidianos de íntima naturaleza humana. Debajo del discurso normativo y disciplinar de carácter educativo de la convivencia está la dimensión psicológica de la competencia social, afectiva y emocional.

Nada de lo anterior supone una posición ingenua. Sabemos que la convivencia está llena de dificultades y que afloran los conflictos, pero ello no es impedimento para estar seguras de que la naturaleza psicosocial de la convivencia es de carácter positivo. Los escolares deben aprender a tratar a sus semejantes con respeto y prudencia y a no permitir que ellos mismos sean tratados con crueldad o dureza.

Evidentemente, por tanto, los problemas, los conflictos y ciertas formas de violencia pueden aflorar en la convivencia, pero es parte del asunto pedagógico su tratamiento en positivo. El profesorado debe dominar tanto las claves de este potente concepto, como los riesgos en los que puede verse envuelto. Las familias deben estar tranquilas sobre la obligación pública de los gobiernos, en nombre del Estado, de que las escuelas tendrán un buen clima de convivencia (MEC, 2008a) y finalmente, los y las escolares deben ser conscientes de que la convivencia escolar es un valor colectivo que les protege contra la vulnerabilidad personal a la que se pueden ver expuestos y expuestas.

Es decir, que la convivencia más que aprenderla en la escuela como un aspecto más del curriculum, hay que construirla (Ortega y Del Rey, 2004a) como base y finalidad de la educación escolar. En definitiva, es muy interesante la popular idea de convivencia en positivo, tal y como se desprende de las conclusiones emitidas en el IV Congreso Profesorado y Convivencia (MEC, 2008c). Nada de ello indica que no se

deba tener, al mismo tiempo, atención a los problemas que deterioran la convivencia y la clara conciencia de que la convivencia, por su propia y compleja naturaleza de red de redes de relaciones, es frágil y puede ser agredida desde distintas instancias, personas y grupos de personas. Tampoco implica la ingenuidad de que las cosas pueden ir bien en la convivencia si no se ocupan de ella los agentes educativos.

#### **2.4.1. CONFLICTIVIDAD ESCOLAR Y PROBLEMAS QUE DETERIORAN LA CONVIVENCIA**

Es conocido, también, que los estudiosos de la convivencia escolar, lo han sido al mismo tiempo de los problemas y riesgos que ésta puede correr cuando se rompe el equilibrio de respeto, comprensión mutua, disciplina democrática y atención a la resolución pacífica de los conflictos. Por nuestra parte, hemos puesto en evidencia (Del Rey, Sánchez y Ortega, 2004; Ortega, 1994; 2006; Ortega y Mora-Merchán, 2000) que problemas escolares concretos como la intimidación, la exclusión social, el acoso y en general los malos tratos entre escolares, que el individualismo, el egoísmo, la indiferencia entre docentes, padres de familia, etc., deterioran seriamente la convivencia en una Institución Educativa. Hemos repetido, igualmente, que estos problemas están, o podrían estar, bien localizados y ser objeto de prevención cuando los docentes son perfectamente conscientes de qué escolares y en qué forma están afectados (Del Rey y Ortega, 2001; Ortega, 1997; Ortega y Del Rey, 2001; 2003a; 2004a). En este sentido, el problema del bullying ha recibido en los últimos diez años, en nuestro país, un amplísimo impulso como tema de investigación pero también se ha identificado como un problema a erradicar, para el que se han diseñado y establecido programas preventivos apoyados y financiados por los gobiernos de las comunidades autónomas y del propio Estado. Empieza a ser conocido que efectivamente el fenómeno bullying, en sus formas más conocidas y comunes, está descendiendo. Igualmente, aparece una clara tendencia a reconocer que la base para abordar la violencia deben ser programas diseñados con el fin de crear una conciencia social en todos los sectores implicados en la educación para la mejora de la convivencia y el clima de enseñanza-aprendizaje en las escuelas. Son cada vez más numerosos los centros que, de forma voluntaria, se han implicado en programas para afrontar los conflictos y problemas sociales en la escuela (ver Ortega y Mora-Merchán,

2005), pero de entre todos ellos, parece que el modelo predominante es el que de forma global podemos denominar modelos de mejora de la convivencia.

La mejora de la convivencia, como respuesta a la violencia, se ha desarrollado desde diferentes perspectivas y poniendo énfasis en diferentes líneas de actuación. De hecho, no son pocas las escuelas que, sin partir de la necesidad de resolver conflictos o afrontar serios problemas de violencia o bullying, desarrollan programas de convivencia simplemente como una forma de mejorar la vida diaria de los escolares y los docentes, de incrementar la eficacia de las enseñanzas o de ir poniendo las bases de la educación para la ciudadanía.

Muchos centros educativos entienden la convivencia, desde el más estricto y profundo valor positivo que tiene, como una forma de articular las relaciones interpersonales en el interior de la escuela, las relaciones del centro con las familias y en general la vida social de los y las protagonistas y agentes educativos (Ortega y Del Rey, 2004a; Ortega, Del Rey y Fernández, 2003; Smith, Pepler y Rigby, 2004).

La convivencia puede considerarse ya un sólido constructo teórico-práctico claramente reconocible por los y las protagonistas de la vida conjunta en el escenario escolar que dicho concepto implica. Sin embargo, también es muy probable que cada grupo de protagonistas de la convivencia tenga su propia mirada e interpretación sobre la naturaleza de ésta, su dinámica, sus riesgos y sus problemas.

#### **2.4.2. POLÍTICA DE CONVIVENCIA ESCOLAR**

La Política de Convivencia Escolar, se afirma en 3 ejes esenciales:

- **Tiene un enfoque formativo**, ya que *se enseña y se aprende a vivir con otros*.
- **Requiere de la participación y compromiso de toda la comunidad educativa**, de acuerdo a los roles, funciones y responsabilidades de cada actor y estamento.

- **Todos los actores de la comunidad educativa son sujetos de derecho y de responsabilidades**, y deben actuar en función del resguardo de la dignidad de todos y todas.

El Objetivo general de la política de Convivencia Escolar: es *orientar las acciones, iniciativas y programas que promuevan y fomenten la comprensión y el desarrollo de una convivencia escolar inclusiva, participativa, solidaria, tolerante, pacífica y respetuosa, en un marco de equidad de género y con enfoque de derechos.*

De este objetivo general, se desprenden los siguientes objetivos específicos:

1. Fortalecer la comprensión de la dimensión formativa de la Convivencia Escolar en todo el sistema educativo, y resituarla como el componente central de la gestión institucional.
2. Fortalecer la enseñanza de los conocimientos, habilidades, actitudes y valores propuestos en los Objetivos Transversales, como los aprendizajes básicos para el ejercicio de la Convivencia Escolar.
3. Promover el compromiso y la participación de la Comunidad Educativa, en la construcción de un proyecto institucional que tenga como componente central la Convivencia Escolar, y el ejercicio de los derechos y deberes de cada uno de los actores.
4. Fomentar en todos los actores sociales y de la Comunidad Educativa, una comprensión compartida de la prevención, la resolución de conflictos y la violencia escolar, incluido el acoso sistemático o *bullying*, desde una perspectiva formativa.
5. Promover una comprensión formativa de la Convivencia Escolar en las estrategias y acciones preventivas que implementa la institución en la comunidad educativa.

#### **2.4.3. DEFINICION DE TERMINOS**

##### **CONVIVENCIA ESCOLAR.**

La convivencia escolar se trata de la construcción de un modo de relación entre las personas de una comunidad, sustentada en el respeto mutuo y en la solidaridad recíproca, expresada en la interrelación armoniosa y sin violencia entre los diferentes actores y estamentos de la Comunidad Educativa.

Tiene un enfoque eminentemente formativo. Se deben enseñar y aprender una suma de conocimientos, habilidades y valores que permiten poner en práctica el vivir en paz y armonía con otros, porque es la base para el ejercicio de la ciudadanía. En la escolaridad, estos aprendizajes están establecidos tanto en los Competencias Fundamentales Transversales como en los Capacidades Fundamentales Verticales.

### **HABILIDADES SOCIALES.**

Las habilidades sociales son las Conductas necesarias para interactuar y relacionarse con los demás de forma efectiva y mutuamente satisfactoria.

**Programa** (término derivado del latín *programma* que, a su vez, tiene su origen en un vocablo griego) posee múltiples acepciones. Puede ser entendido como el anticipo de lo que se planea realizar en algún ámbito o circunstancia; el temario que se ofrece para un discurso; la presentación y organización de las materias de un cierto curso o asignatura; y la descripción de las características o etapas en que se organizan determinados actos o espectáculos artísticos.

### **2.5. BASE METODOLOGICA.**

El tipo de investigación trata de un estudio descriptivo, la misma ha buscado especificar las propiedades, las características y los perfiles de los estudiantes que se sometieron a un prueba. Es decir que a través de esta investigación, se mide, evalúa y se recolectaron datos sobre las habilidades sociales. En este estudio se ha seleccionado una serie de dimensiones sobre las habilidades sociales y se ha recolectado información de manera conjunta sobre cada una de ellas para así describir lo que se investiga.

El diseño de investigación o plan de investigación se refiere al plan o estrategia concebida para obtener la información que se desea en nuestro caso utilizamos el diseño no experimental transaccional o transversal. Que consistió en recolectar datos en un solo momento, en un tiempo único. Su propósito fue describir la variable independiente y analizar su incidencia e interrelación en un momento dado.

La unidad de análisis estuvo constituida por 20 estudiantes de la Institución Educativa, se determinó de este modo la muestra sobre quienes se recolectaron los datos, constituyendo la muestra los 20 estudiantes determinando dicha muestra a través del procedimiento no probabilístico, es decir que la elección de los elementos no dependen de la probabilidad, sino de causas relacionadas con las características de la investigación.

Una vez que seleccionamos el diseño de investigación y la muestra no probabilística, de acuerdo con nuestro problema de estudio e hipótesis, la siguiente etapa consistió en recolectar los datos pertinentes sobre los atributos o dimensiones de la variable independientes (habilidades sociales) de los participantes. Recolectar los datos implicó elaborar un plan detallado de procedimientos que nos conduzca a reunir datos con un propósito específico. Este plan incluyó determinar:

- a) Cuáles son las fuentes de donde podamos obtener los datos? Es decir los datos deben ser proporcionados por personas, en nuestro caso estudiantes de la Institución Educativa.
- b) A través de que medio o método vamos a recolectar los datos? El medio que utilizamos fue el cuestionario, el mismo que fue elaborado previamente.
- c) Hicimos uso de una prueba piloto, la misma consistió en administrar el instrumento a personas con características semejantes a las de la muestra. Sometimos a prueba no solo el instrumento de medición, sino también las condiciones de aplicación y los procedimientos involucrados.
- d) Antes de recolectar los datos, se gestionó la autorización a los directivos de la Institución Educativa
- e) Administración del instrumento. Es fue el momento de la verdad, todo nuestro trabajo conceptual y de planeación se confrontó con los hechos.

- f) El instrumento de recolección de datos fue el cuestionario consistió en un conjunto de preguntas respecto a las dimensiones de las habilidades sociales (actitudes). Una actitud es una predisposición aprendida para responder coherentemente de una manera favorable o desfavorable. Las actitudes tienen diversas propiedades, entre las que destacan dirección (positiva o negativa) e intensidad (alta o baja), estas propiedades formaron parte de la medición. Hicimos uso del escalamiento de Likert, conjunto de 25 ítems que se presentaron en forma de afirmaciones para medir la reacción del sujeto en cinco categorías: Siempre, Casi Siempre, Algunas Veces, Casi Nunca, Nunca. La aplicación de esta escala fue de manera auto administrado, es decir se le entregó el cuestionario con las 25 afirmaciones a los 20 participantes y estos marcan, respecto de cada afirmación, la categoría que mejor describe su reacción.
- g) Una vez recolectado los datos ¿De qué forma se prepararon para ser analizados y respondamos al planteamiento del problema? Para ello utilizamos el programa Excel 2010, y llevamos a cabo el procesamiento de los datos obtenidos, haciendo uso de la estadística descriptiva, procediendo a su analices correspondiente y a su representación de cada uno de los cuadros obtenidos.

En el proceso de la investigación hicimos uso de los métodos teóricos y los métodos empíricos. Los primeros nos permitieron revelar las relaciones esenciales del objeto de investigación, no observables directamente. Participaron en la etapa de asimilación de hechos, fenómenos y procesos y en la construcción de la propuesta. Entre estos métodos podemos mencionar al Análisis, Síntesis, Abstracción, Inducción y Deducción. Dentro de estos métodos teóricos se destacan los métodos históricos y los métodos lógicos. Dentro de los métodos históricos, hicimos uso del método histórico tendencial, el mismo que estuvo vinculado al conocimiento de las distintas etapas del objeto en su sucesión cronológica, para conocer la evolución y desarrollo del fenómeno de investigación. Y dentro de los métodos lógicos usamos: el método hipotético deductivo, a través del cual propusimos una hipótesis como consecuencia de las inferencias del conjunto de datos empíricos. El método sistémico estructural dirigido a modelar el objeto mediante la determinación de sus componentes, así como

la relación entre ellos. El método causal, que consistió en establecer un modelo que precise las características que posee el objeto de investigación, estableciendo sus relaciones, determinando cuales de ellas son causas y cuales efectos. Los métodos empíricos fueron aquellos que revelaron y explicaron las características fenomenológicas del objeto. Se utilizaron fundamentalmente en la etapa de acumulación de información empírica.

## **CAPITULO III**

### CAPITULO III

#### 3.1. RESULTADOS DEL TRABAJO DE INVESTIGACION.

Presentamos a continuación los datos obtenidos como resultado de la aplicación del instrumento de investigación para identificar las características de habilidades sociales que presentan los estudiantes de la Institución Educativa N° 16729. Wawas del distrito Imaza. Provincia de Bagua.

**TABLA N° 1 HABILIDADES SOCIALES BASICAS:**

	SIEMPRE	CASI SIEMPRE	A VECES	CASI NUNCA	NUNCA	TOTAL	%
1	2	10	6	2		20	100
2			4	9	7	20	100
3	1	9	8		2	20	100
4		2	7	10	1	20	100
5	2	10	7		1	20	100
6		13	4	2	1	20	100
7		7	10	2	1	20	100
TOTAL	5	51	46	25	13	140	100
%	4	36	33	18	9		100

Fuente: Encuesta a estudiantes de la Institución Educativa N° 16729 Wawas. Distrito de Imaza. Bagua

Al analizar los resultados de la Tabla N° 1 referida a las habilidades básicas que los estudiantes de la Institución Educativa N° 16729. Wawas del distrito Imaza. Provincia de Bagua, podemos indicar que el 36 % Casi Siempre y el 33% A Veces, los estudiantes practican habilidades básicas como el escuchar, iniciar una conversación, mantener una conversación, formular preguntas, dar las gracias, presentarse, presentar a otras personas, hacer un cumplido, etc; pero no siempre las mantienen como un hábito permanente, por lo que requieren de un entrenamiento para que las mismas puedan convertirse en una habilidad social básica de uso permanente.

**TABLA N°2. HABILIDADES SOCIALES CON RESPECTO A LOS SENTIMIENTOS:**

	SIEMPRE	CASI SIEMPRE	A VECES	CASI NUNCA	NUNCA	TOTAL	%
8		2		14	4	20	100
9		1	10	6	3	20	100
10			2	15	3	20	100
11		11	7	1	1	20	100
12			6	10	4	20	100
<b>TOTAL</b>		<b>14</b>	<b>25</b>	<b>46</b>	<b>15</b>	<b>100</b>	<b>100</b>
<b>%</b>		<b>14</b>	<b>25</b>	<b>46</b>	<b>15</b>		<b>100</b>

Fuente: Encuesta a estudiantes de la Institución Educativa N° 16729 Wawas. Distrito de Imaza. Bagua

Respecto a la Tabla N° 2 los estudiantes de la Institución Educativa N° 16729. Wawas del distrito Imaza. Provincia de Bagua, indican que el 46% de ellos Casi Nunca practican el desarrollo de las habilidades relacionadas con los sentimientos. Es decir que muchos de ellos no conocen los propios sentimientos, no saben cómo expresarlos y mucho menos comprender los sentimientos de los demás, tampoco saben cómo enfrentarse con el enfado del otro, expresar afecto y auto recompensarse. Por lo que se hace imprescindible el desarrollo de un programa de entrenamiento de este tipo de habilidades para su desarrollo integral.

**TABLA N°3. HABILIDADES SOCIALES FRENTE AL ESTRÉS**

	SIEMPRE	CASI SIEMPRE	A VECES	CASI NUNCA	NUNCA	TOTAL	%
13			2	13	5	20	100
14		10	7	3		20	100
15			3	15	2	20	100
16		12	5	3		20	100
<b>TOTAL</b>		<b>22</b>	<b>17</b>	<b>34</b>	<b>7</b>	<b>80</b>	<b>100</b>
<b>%</b>		<b>28</b>	<b>21</b>	<b>42</b>	<b>9</b>		<b>100</b>

Fuente: Encuesta a estudiantes de la Institución Educativa N° 16729 Wawas. Distrito de Imaza. Bagua

En la Tabla N° 3 podemos apreciar, que el 42% de estudiantes Casi Nunca desarrollan habilidades sociales para hacer frente al estrés; es decir que los estudiantes presentan dificultades para formular una queja o responder a una queja, resolver la vergüenza, arreglárselas cuando lo dejan solo, defender a un amigo, responder a la persuasión, al fracaso, enfrentarse a los mensajes contradictorios, responder a una acusación, prepararse para una conversación difícil o hacer frente a

la presión del grupo, etc. Por lo que requieren de un programa de entrenamiento en este tipo de habilidades sociales para mejorar estas condiciones.

**TABLA N° 4. HABILIDADES SOCIALES AVANZADAS**

	SIEMPRE	CASI SIEMPRE	A VECES	CASI NUNCA	NUNCA	TOTAL	%
17		10	8	2		20	100
18			8	10	2	20	100
19		7	10	3		20	100
<b>TOTAL</b>		17	26	15	2	60	100
<b>%</b>		28	43	25	4		100

Fuente: Encuesta a estudiantes de la Institución Educativa N° 16729 Wawas. Distrito de Imaza. Bagua

La tabla N° 4 el 43 % A veces y el 25% Casi Nunca los estudiantes desarrollan este tipo de habilidades sociales; es decir no saben pedir ayuda, casi nunca participan de las actividades que se realizan en la institución educativa, pocos saben dar instrucciones y seguir instrucciones, muchos de ellos no saben o no admiten disculparse, y pueden convencer a los demás.

**TABLA N° 5. HABILIDADES SOCIALES ALTERNATIVAS**

	SIEMPRE	CASI SIEMPRE	A VECES	CASI NUNCA	NUNCA	TOTAL	%
20	1	14	5			20	100
21		1	10	7	2	20	100
22			2	13	5	20	100
<b>TOTAL</b>	1	15	17	20	7	60	100
<b>%</b>	2	25	28	33	12		100

Fuente: Encuesta a estudiantes de la Institución Educativa N° 16729 Wawas. Distrito de Imaza. Bagua

Analizan el cuadro N°5 referido a las habilidades sociales alternativas podemos referir que Casi Nunca (33%) los estudiantes practican este tipo de habilidades sociales; es decir que muchos de ellos tienen dificultad para oponerse al pedido de los colegas, cuando sus exigencias afectan sus intereses, presentan dificultades para expresar disgustos cuando se discrimina a la persona por su apariencia física o para iniciar una conversación con un extraño del sexo opuesto que recién conoce. Esto permite elaborar un programa que entrene este tipo de habilidades y que ayude a los docentes

al desarrollo de una convivencia social más armonioso y al mantenimiento de un clima laboral eficiente.

**TABLA N° 6. HABILIDADES SOCIALES DE PLANIFICACIÓN**

	SIEMPRE	CASI SIEMPRE	A VECES	CASI NUNCA	NUNCA	TOTAL	%
23	1	14	5			20	100
24	2	12	6			20	100
25	2	2	11	2	3	20	100
<b>TOTAL</b>	<b>5</b>	<b>28</b>	<b>22</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>60</b>	<b>100</b>
<b>%</b>	<b>8</b>	<b>47</b>	<b>37</b>	<b>3</b>	<b>5</b>		

Fuente: Encuesta a estudiantes de la Institución Educativa N° 16729 Wawas. Distrito de Imaza. Bagua

Según los resultados obtenidos en esta Tabla N° 6 podemos observar que el 47% Casi Siempre y el 37% A Veces, los estudiantes practican este tipo de habilidades sociales de planificación, es decir que saben tomar iniciativas, saben discernir sobre la causa de un problema, establecen objetivos o metas a alcanzar, recogen información, resuelven problemas según su importancia, toman decisiones y se concentran en una tarea; sin embargo, por ser estudiantes de la Institución y al encontrarme conviviendo con ellos en la práctica cotidiana, se aprecia todo lo contrario, por lo que se requiere que en el entrenamiento de este tipo de habilidades sociales de planificación desarrolle la conciencia en cada uno de ellos para que las metas institucionales puedan alcanzarse para beneficio de todos en general.

### **3.2. PROPUESTA.**

El programa de HH.SS que se propone en esta investigación ha sido diseñado atendiendo, por una parte, a los fundamentos teóricos sobre el tema (Caballo, 1993; Pades y Ferrer, 2002) y, por otra, a las demandas y necesidades recogidas y detectadas en los estudiantes de la Institución Educativa como consecuencia del Cuestionario Aplicado y a la experiencia de la autora de este trabajo.

**PROGRAMA DE HABILIDADES SOCIALES DISEÑADO PARA ESTUDIANTES DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA N°. 16729. WAWAS DEL DISTRITO IMAZA. PROVINCIA DE BAGUA**

Objetivos **generales** del programa HH.SS son los siguientes:

1. Desarrollar habilidades necesarias para dar y recibir refuerzos sociales (iniciar interacciones, hacer y recibir cumplidos, mostrar empatía).
2. Adquirir respuestas competentes para facilitar interacciones sociales favorables y exitosas. El entrenamiento transmitirá nuevas habilidades cognitivas, emocionales y de actuación.
3. Aumentar las iniciativas de interacción social efectiva y apropiada entre los estudiantes de la Institución Educativa.
4. Obtener refuerzo social y satisfacción en sus interacciones con iguales y con los diferentes miembros del equipo de estudiantes durante sus actividades laborales.
5. Contribuir al desarrollo de un buen auto concepto y autoestima personal. Para ello es necesario la toma de conciencia por parte del estudiante de disponer de habilidades para resolver conflictos interpersonales (autoeficacia percibida) y la percepción de refuerzo social.
6. Mejorar la convivencia escolar tanto del aula como en la Institución Educativa, sobre todo ante situaciones difíciles y conflictivas, disminuyendo las respuestas de estrés en los sujetos.

Los objetivos **específicos** se refieren a que los estudiantes tras el programa de entrenamiento sean capaces de:

1. Entablar conversaciones, hablar en público e interactuar de manera habilidosa con los otros en diferentes escenarios sociales.
2. Identificar los derechos humanos básicos y poder defenderlos de manera asertiva.

3. Identificar situaciones de interacción social que constituyen un problema por la presencia de sentimientos de malestar en las personas involucradas y saber manejar dicha situación.
4. Distinguir claramente la conducta asertiva, no asertiva y agresiva, así como demostrar habilidades asertivas de manera simulada y en vivo.
5. Emitir elogios y alabanzas a los demás y saber aceptarlos y recibirlos de manera adecuada.
6. Expresar de manera eficaz y constructiva molestias, desagrado y disgusto.
7. Afrontar las críticas y ser habilidoso para abordar el conflicto interpersonal.
8. Aumentar la autoestima personal y profesional, reconociendo virtudes y cualidades personales e involucradas en el desarrollo eficaz de su rol profesional.

En definitiva, este programa teórico tiene como finalidad desarrollar las HH.SS. competentes (cognitivas, emocionales y conductuales) necesarias para facilitar interacciones sociales favorables y exitosas en los diferentes contextos de actuación de los estudiantes. Los sujetos entrenados (estudiantes) deben ser agentes activos del cambio, comprometidos y participativos en el mismo, capaces de reproducir estas habilidades sociales en el aula y de forma espontánea, en otros momentos y ambientes reales.

Los **criterios que se han seguido para el diseño de este programa de HHSS** han sido los siguientes:

- a) Individualizar al máximo los contenidos del entrenamiento dirigidos al grupo de estudiantes a los que va dirigido. Tras la evaluación previa de los sujetos, los contenidos pretenden ser de “utilidad real” para ellos. Es decir, trabajar situaciones y demandas reales ante situaciones problema planteadas por ellos, casi todas relacionadas con situaciones sociales reales vividas durante sus prácticas laborales diarias y en su vida real cotidiana.

- b) Efectividad de las estrategias de entrenamiento. Se pueden utilizar técnicas de probada efectividad como las instrucciones, el modelado, el ensayo de conducta o role-playing, el feedback y el refuerzo.
- c) Sencillez. Se ha intentado que la combinación de técnicas y los contenidos de los ejercicios, potencialmente efectivos para la competencia social, fueran fáciles de aplicar y de entender por los docentes.

Los **materiales** necesarios para la aplicación del programa de HHSS son los siguientes:

- Una pizarra.
- Carteles o copias A4.
- Lápices de colores.
- Un proyector de diapositivas.
- Cronómetro
- Una pantalla o superficie de proyección.
- Unas cartulinas o cartas con dibujos (tema vacío), contruidos para la realización de este ejercicio.
- Además, para poder evaluar la eficacia del programa se debe utilizar la escala de HHSS, cuyas características han sido descritas en el marco teórico.

La **forma de aplicación** del programa será relativamente flexible, adaptándose a las características del grupo de sujetos con los que se trabaja (estudiantes) y de la disponibilidad de tiempo para llevar a cabo el entrenamiento (seminarios de 4 horas).

La aplicación eficaz del programa de HHSS está orientado a maximizar el aprendizaje de conductas socialmente competentes. Ello exige atender a ciertas **condiciones de aplicación**, es decir, seguir un determinado proceso y tener en cuenta unos requisitos mínimos que garantizaran una adecuada participación de los sujetos (docentes) en el entrenamiento. Así pues, se asegura una cierta flexibilidad en la aplicación del programa.

La **metodología empleada** para desarrollar el programa que aquí se presenta sigue la siguiente estructura clásica: instrucciones, modelado, ensayo conductual, feedback y tareas, ajustadas a la actividad laboral del estudiante. Previamente a la aplicación del programa de entrenamiento propiamente dicho, se realizarán las siguientes actividades:

1. Los sujetos (estudiantes) reciben conocimientos teóricos sobre el tema, incluyendo: concepto de HH.SS. y competencia social, y de los procedimientos y técnicas subyacentes al entrenamiento de HHSS.
2. Se solicita su colaboración y se les presentan las ventajas y beneficios que obtendrán tras el entrenamiento a diferentes niveles.
3. Se les incita a que fueran ellos/as mismos/as agentes activos del cambio.
4. Se les explica las actividades o ejercicios que se realizarán en el programa de HH.SS.
5. Se identifican las situaciones sociales y las HH.SS. necesarias para estos encuentros sociales.

A continuación se describe pormenorizadamente el programa final diseñado para los docentes de la Institución Educativa, y organizado en los siguientes **bloques o categorías de ejercicios**:

#### **A: EJERCICIOS GRUPALES PARA ROMPER EL HIELO: CALENTAMIENTO.**

La primera actividad que tiene lugar en el grupo es la presentación de cada uno de sus miembros ante el resto. Concretamente, se solicita a las personas que se presenten y que expliquen brevemente su motivación y expectativas en relación al entrenamiento. En el grupo de docentes, la mayoría se conocen pero no tienen información sobre aspectos motivacionales y expectativas y es importante que compartan esta información. Uno de los ejercicios que se realizan como primera actividad es el siguiente:

**Ejercicio Nº 1. (Calentamiento)** Ejercicio para que la gente se vaya conociendo.

Los participantes en el grupo se juntan por parejas. Se solicita a los/as docentes que escojan para formar la pareja a la persona con la que menos interacción hayan tenido durante estos últimos años. Se les propone que durante 10 minutos inicien una conversación en la que cada miembro de la pareja pase aproximadamente 5 minutos hablándole al otro. En estos 5 minutos cada persona debería conseguir una breve biografía del compañero/a, describirse a sí mismo expresando los 5 adjetivos que piensa que le caracterizan mejor y señalar sus tres puntos fuertes. Posteriormente, la gente vuelve al grupo y cada miembro ofrece una pequeña sinopsis de su compañero/a. Una vez realizada esta pequeña sinopsis “en voz alta” se analizan las sensaciones tanto del oyente como del emisor. En muchas ocasiones, la información que se emite, tanto de la sinopsis o resumen del otro como de los adjetivos y puntos fuertes, sufre modificaciones propias del proceso comunicativo. Se analizan estos aspectos y también la importancia de la discriminación entre información relevante (más confidencial) y menos relevante. Es importante que los participantes entiendan la necesidad de manejar adecuadamente la información confidencial. Para ello ponemos el símil de que se trata de un cliente que nos ha revelado una información personal, íntima y que nosotros debemos decidir que es lo que puede revelarse y que no. En relación al oyente, se analiza lo que sentía al oír a su compañero/a hablar de él/ella, y si la información había sufrido realmente modificaciones.

## **Ejercicio Nº 2. (Calentamiento)**

Se hace que 6-8 personas formen un círculo cogidos por los hombros, y que uno de los miembros se quede fuera. El ejercicio consiste en que la persona que ha quedado fuera intente entrar en el círculo sin usar la comunicación verbal, mientras que los miembros que lo forman tratan de no dejarle entrar (sin violencia, ni un empeño excesivo).

Normalmente se observa como el grupo cada vez se va cerrando más y más, de tal forma que se genera una unión muy estrecha entre ellos frente a la persona que queda fuera. Después de realizar el ejercicio, se analiza tanto el grupo formado por quienes estaban en círculo, como a la persona que quedaba fuera. Con el fin de que

reflexionen sobre el tema, se compara el ejercicio con la siguiente situación: se les dice a los sujetos que imaginen un grupo profesional, que trabaja en un mismo centro educativo. Este grupo profesional adopta una postura hermética y cerrada, frente a la persona que queda fuera del círculo, y que podría ser un nuevo miembro que se debe incorporar al grupo, y que utiliza estrategias para poder entrar en él. A continuación se analizan los sentimientos y comportamientos adoptados tanto por quienes formaban el círculo, como por la persona que quedó fuera.

### **Ejercicio Nº 3. (Calentamiento)**

Se hace un grupo de 2 personas, una frente a la otra. El resto de los sujetos actúan como espectadores. Una de las personas tendrá que decir únicamente “sí”, la otra contestar solamente “no”. Pueden variar todos los elementos paralingüísticos y de comunicación no verbal (postura, distancia, inclinación del cuerpo hacia delante y hacia atrás, gestos, mirada, etc...) que quieran, pero no el contenido verbal debe ser únicamente “sí” o “no”. Durante la interacción de las dos personas que realizan el ejercicio, los demás tienen que observar qué señales no verbales manifestaban las dos personas cuando se sentían más seguras, quién era el/la que parecía más seguro en la situación y por qué. También se solicita a los participantes activos en el ejercicio que expliquen que habían sentido, qué comunicación no verbal habían utilizado, si este ejercicio refleja de alguna manera su conducta habitual en la vida real, en cuanto a dominancia y seguridad frente a sumisión. Los papeles pueden ir rotando. Finalmente se exponen las conclusiones al grupo.

### **Ejercicio Nº 4. (Calentamiento)**

Se reúnen los sujetos por parejas. Cada uno debe tener papel y bolígrafo. Sin hablar, tienen que dibujar conjuntamente (cogiendo cada miembro de la pareja el mismo bolígrafo simultáneamente) sobre el papel. Se les indica que deben dibujar lo siguiente: perro, árbol, gato, casa. Una vez que han terminado se reúne el grupo de nuevo y se discute brevemente qué miembro de la pareja fue más activo en la realización del dibujo, si su actuación activa o pasiva fue reflejo de su comportamiento en la vida real, y qué señales no verbales empleó para tener una

mayor participación en dicho dibujo. Si los dos han participado por igual, se comentan las señales no verbales que emplearon para conseguirlo.

## **B: EJERCICIOS PARA INICIAR, MANTENER Y TERMINAR CONVERSACIONES.**

Estos ejercicios estarían dentro del entrenamiento en habilidad conversacional, definido por Kelly (1987) como *“la capacidad de iniciar y mantener conversaciones informales con otras personas”*.

Por tanto, la persona con habilidad conversacional es aquella capaz no sólo de mantener conversaciones, sino también de iniciarlas. Y las conversaciones informales se refieren a aquellas situaciones en las que una persona se encuentra con otra/s persona/s a las que apenas conoce o no conoce en absoluto y en las que podría resultar agradable o positivo de alguna manera establecer una interacción.

La habilidad para iniciar, mantener y terminar conversaciones se puede considerar una habilidad social básica, necesaria para el normal funcionamiento de las personas (Calleja, 1994). Y, como señala Kelly (1987): *“...no sólo permite al individuo salir airoso en las interacciones informales, sino que además es un precursor probable del desarrollo de relaciones duraderas, dado que la formación de tales relaciones requiere, en primer lugar, que el individuo interactúe satisfactoriamente con los demás durante una conversación”*.

Otros autores como Trower (1982), la señalan como *“el componente esencial en las HH.SS”*. Por su parte Caballo (1988) concluye que *“parece seguro que la mirada, la entonación, y la conversación (...) son elementos básicos en la manifestación de una conducta socialmente habilidosa”*.

La habilidad conversacional se puede dividir en diferentes componentes: contacto ocular, afecto, duración de las intervenciones, cualidades del habla, preguntas, auto revelaciones, retroalimentación positiva (Caballo, 1988, 2002).

El contacto ocular consiste en mirar a los ojos o parte superior de la cara de la otra persona de manera directa durante la conversación, de tal forma que la persona se sienta atendida y escuchada por su interlocutor. Esta mirada no debe ser fija y continua, sino que se ha calculado que el porcentaje global de la mirada durante la conversación es de alrededor el 60%.

El afecto es la adecuación emocional del sujeto a la situación. Durante el entrenamiento de HH.SS se plantean diferentes role-playing donde los docente practican como ejercitar esta adecuación emocional hacia el interlocutor y hacia la situación determinada (habilidades emocionales). Este afecto se podría subdividir en otros elementos como risas y sonrisas, movimientos de cabeza, calidad de la voz y expresión facial.

La duración de las intervenciones es el tiempo total que el sujeto está hablando durante la conversación. Las personas habilidosas son aquellas que no monopolizan la conversación (cada interlocutor debe ocupar aproximadamente el 50%).

Las cualidades del habla son el volumen, el tono, el ritmo y la fluidez con que el sujeto habla. Si la persona tiene un volumen muy bajo, escasa fluidez dejando silencios sin rellenar, tartamudeo, fallos en el pronunciación, uso de muletillas o palabras de relleno, podemos decir que tiene dificultades en las cualidades del habla. En docente, por su jerga y en ocasiones debido a su dificultad al hablar en público, se detectan fallos en las cualidades del habla del tipo anteriormente citado. En el entrenamiento de las HH.SS se intentan ensayar y practicar estas habilidades conversacionales básicas también con el ejercicio “Hablar en público. Tema vacío” con el fin de identificar estas señales y modificarlas.

Las preguntas son enunciados o comentarios interrogatorios hacia el interlocutor que dan lugar a una información de éste acerca de sus intereses, actividades, comportamientos o sentimientos. Las preguntas ayudan a mantener la conversación. Sin embargo, un exceso de preguntas puede incomodar al interlocutor. Para que esto no suceda se aconseja entremezclar comentarios auto-reveladores.

Los comentarios auto-reveladores o autorrevelaciones son expresiones que intentan transmitir información acerca de uno mismo, de los propios intereses, aprobación o comprensión con el fin de intentar que el otro colabore más o comparta sus propias inquietudes.

Tras el entrenamiento en habilidades conversacionales el sujeto debe ser capaz de iniciar y mantener conversaciones sin ansiedad social. Algunas personas temen no ser capaces de decir cosas interesantes (autoeficacia percibida negativa), por lo que dejan de interactuar, o bien a la mínima prefieren permanecer calladas. Por ello, junto con el entrenamiento de HH.SS conversacional, también debería haber un entrenamiento en pensamientos negativos relacionados con esta percepción de “ser poco interesantes, aburridos, etc.”.

#### **Ejercicio Nº 5. (Iniciar, mantener y terminar conversaciones)**

Para practicar lo que se ha transmitido teóricamente, se propone un role-playing donde dos docentes escenifican la situación siguiente: uno le cuenta al otro lo que hizo el fin de semana, en concreto hablan de una excursión al campo con la familia, otra persona debe incorporarse a la conversación que estas dos estaban manteniendo. Posteriormente se analiza cómo inició la conversación, qué comunicación no verbal utilizó y cuál fue la respuesta de los dos interlocutores.

#### **Ejercicio Nº 6. (Iniciar, mantener y terminar conversaciones)**

Para ejercitar el iniciar conversaciones, se propone la siguiente situación: “Imaginemos que acudimos a realizar unas prácticas en una unidad educativa o bien acudimos como nuevos/as profesionales a esta unidad. El ejercicio consiste en que cada persona imagine cómo se presentaría y cómo iniciaría una conversación con el/la especialista de la UGE que ese momento estuviera en el control de la unidad educativa”.

### **C: EJERCICIOS PARA HABLAR EN PÚBLICO.**

### **Ejercicio Nº 7. (Tema Vacío)**

El ejercicio que se presenta a continuación se denomina “**tema vacío**” y fue propuesto por Lange y Jakubowski (1976) para trabajar la habilidad de hablar en público. En nuestro caso se ha adaptado para que fuese más familiar a los sujetos a entrenar. Para realizar este ejercicio se han preparado unas tarjetas, que se reparten a todos los participantes con un tema “vacío” sobre el que tienen que hablar por turnos delante del resto del grupo durante un minuto. No importa el contenido de la “charla”, pero sí tienen importancia los elementos de la comunicación no verbal: contacto ocular, sonrisas, expresión facial, postura corporal, gestos, volumen, tono e inflexión, claridad, velocidad (el contenido de una gran parte de las conversaciones sociales, especialmente con extraños, no tiene, a menudo, ningún significado importante, simplemente la gente se examina mutuamente y se desarrollan impresiones).

Tras cada intervención se da retroalimentación positiva sobre los elementos no verbales adecuadamente empleados. La retroalimentación proviene de la entrenadora y del resto de miembros del grupo.

Las tarjetas que los sujetos cogen al azar contienen diferentes temas “vacíos”, entre ellos: refresco, análisis, radiografía, móvil, deporte, muro, fractura, tabaco, comida, aire, médico, vejez, accidente, cristal, picaporte, llave, ladrillo, pizarra, lápiz, pisapapeles, hilo, anillo, muro, agua, pelo, plato, arena, alfombra, bombilla, madera, clavo, piedra, reloj, papel, zapato, silla, etc.

Algunas tareas complementarias relativas a estos tres primeros bloques o categorías de ejercicios serían:

1. Presentarse a una persona desconocida de la clase.
2. Invitar a alguien que sigue el mismo camino que nos acompañe.
3. Preguntarle a una persona desconocida qué hizo el fin de semana.
4. En la cola de un cine, de la copistería, del autobús comentar en voz alta alguna circunstancia exterior.

5. Asistir a una conferencia e iniciar una conversación con la persona que se sienta al lado.
6. Sentarse al lado de otra persona en el autobús de línea, o en el tren e iniciar una conversación.
7. Llevar a cabo una encuesta de opinión personal, preguntando a 15 personas su opinión sobre un tema actual.
8. Conversar con la persona que llena el depósito de gasolina, con el/la camarero/a.
9. Preguntar algo en un supermercado y mantener una pequeña conversación.
10. Intentar practicar de nuevo el ejercicio de Tema vacío, para ello se recomienda que el/la alumno/a recorte fotografías o dibujos de revistas y practique primero ante el espejo hablando durante un minuto sobre el tema y posteriormente ante un pequeño auditorio (de 2 ó 3 personas).

#### **D: ENTRENAMIENTO EN DERECHOS HUMANOS BÁSICOS.**

Nuestros derechos humanos provienen de la idea de que todos somos creados igual, en sentido moral, y que nos tenemos que tratar como tales (Caballo, 2002). En las relaciones interpersonales y sociales ninguna persona tiene privilegios sobre la otra, aunque las necesidades y los objetivos de cada persona tienen que ser valorados igualmente. La premisa que subyace a todo entrenamiento de HH.SS es humanista, esto quiere decir no producir tensión o ansiedad indebida en el otro y fomentar un crecimiento y desarrollo de cada persona. Dado que no todas las personas reconocen los mismos derechos humanos básicos, pueden plantearse conflictos.

Una de las HH.SS. básicas es la asertividad, definida como *“la capacidad para defender los propios derechos humanos básicos sin violar a los demás”* (Caballo, 1986). Para ser más habilidoso socialmente se precisa pues que el sujeto pueda aprender a definir e identificar los derechos humanos básicos y comprender sus propias limitaciones.

#### **Ejercicio Nº 8. (Derechos Humanos Básicos)**

Como parte del ejercicio se pide los/as participantes en el grupo que lean la siguiente lista que contiene los derechos humanos básicos:

**Tabla 7.- Muestra de los derechos humanos básicos<sup>(1)</sup>**

---

- 1.- Derecho a mantener tu dignidad y respeto comportándote de forma habilidosa o asertiva- incluso si la otra persona se siente herida-mientras no viones los derechos humanos básicos de los demás.**
- 2.- El derecho a ser tratado con respeto y dignidad.**
- 3.- El derecho a rechazar peticiones sin tener que sentirse culpable o egoísta.**
- 4.- El derecho a experimentar y expresar tus propios sentimientos.**
- 5.- El derecho a detenerse y pensar antes de actuar.**
- 6.- El derecho a cambiar de opinión.**
- 7.- El derecho a pedir lo que quieres (dándote cuenta de que la otra persona tiene el derecho a decir que no).**
- 8.- El derecho a hacer menos de lo que humanamente eres capaz de hacer.**
- 9.- El derecho a ser independiente.**
- 10.- El derecho a decidir qué hacer con tu propio cuerpo, tiempo y propiedad.**
- 11.- El derecho a pedir información.**
- 12.- El derecho a cometer errores –y ser responsables de ellos.**
- 13.- El derecho a sentirte a gusto contigo mismo.**
- 14.- El derecho a tener tus propias necesidades y de decidir si satisfacemos las necesidades de los demás.**
- 15.- El derecho a tener opiniones y expresarlas.**
- 16.- El derecho a decidir si satisfaces las expectativas de otras personas o si te comportas siguiendo tus intereses –siempre que no viones los derechos de los demás.**
- 17.- El derecho a hablar sobre el tema con la persona involucrada y aclararlo, en casos límite en que los derechos no están del todo claros.**
- 18.- El derecho a obtener aquello por lo que pagas.**
- 19.- El derecho a escoger no comportarse de manera asertiva o socialmente habilidosa.**

**20.- El derecho a tener derechos y defenderlos.**

**21.-El derecho a ser escuchado y a ser tomado en serio.**

**22.- El derecho a estar solo cuando así lo escojas.**

**23.- El derecho a hacer cualquier cosa mientras que no violes los derechos de alguna otra persona.**

---

**(1)** (tomado de Caballo V. 1993. p 189).

A continuación se pide a los/as integrantes del grupo que escojan un derecho que sea importante para ellos/as, pero que normalmente no se aplica a sus vidas, o bien uno que les sea difícil de aceptar. Para facilitar la tarea se puede mantener proyectada a través de una transparencia esta lista de derechos humanos básicos. Una vez que han leído y escogido el que sea más importante para ellos/as se dan las siguientes instrucciones:

“Cerrad los ojos... ponerse en una posición cómoda... inspirar profundamente, mantener el aire dentro tanto como puedas y luego expulsarlo lentamente. Ahora imaginar que tienes el derecho que seleccionaste de la lista... Imaginar cómo cambia vuestra vida al aceptar ese derecho..., cómo actuarías..., cómo te sentirías con vosotros mismos/as..., con otras personas...” (Se deja que transcurran dos minutos).

“Ahora imaginar que ya no tienes ese derecho, imaginar cómo cambia vuestra vida respecto a cómo era hace unos momentos... cómo actuarías ahora... y cómo te sentirías con vosotros mismos... y con otras personas...” (Se deja que transcurran dos minutos).

Luego, por parejas se discuten las siguientes cuestiones:

- ¿Qué derecho seleccionaron?
- ¿Cómo actuaron y cómo se sintieron cuando tenían y cuando no tenían el derecho?
- ¿Qué aprendieron con el ejercicio?

## **E: EJERCICIOS PARA LA DISTINCIÓN DE CONDUCTA ASERTIVA, NO ASERTIVA Y AGRESIVA.**

Los conceptos de asertividad y HH.SS. se revisaron detalladamente en la primera parte de este trabajo.

Los ejercicios para la distinción de conducta asertiva, no asertiva y agresiva tienen como finalidad que el sujeto pueda comprender y diferenciar este tipo de conductas y que sea capaz de emitir conductas asertivas adecuadas a la situación social. Para ello, en primer lugar se definen estas conductas. Así, se define la conducta asertiva como aquella que permite a la persona expresarse abiertamente y sin ejercer coacción sobre la otra persona.

La conducta agresiva permitiría a la persona expresarse abiertamente, pero de modo coercitivo sobre la otra persona.

En la conducta no asertiva la persona o bien no se expresa o lo hace de forma indirecta, pero sin intimidar al otro. La persona que manifiesta conductas no asertivas es incapaz de defender sus propios derechos, opinar o transmitir sentimientos y pensamientos de forma libre ante los otros, nunca daña a los demás y la conducta no verbal que le acompaña suele ser mirada esquiva, tono de voz bajo, habla vacilante. Las consecuencias tanto a corto como a largo plazo de este tipo de conducta son negativas.

La agresión pasiva es la conducta que expresa de forma indirecta la persona, pero no coaccionando al/la otro/a, es decir, se intenta controlar la conducta de la otra persona de una manera indirecta o sutil (por ejemplo, una mirada amenazadora).

### **Ejercicio Nº 9. (Ejercicios para la distinción entre conducta asertiva, no asertiva, agresiva)**

Para practicar esta distinción se propone trabajar en el aula las siguientes situaciones:

1. Simular estar en un restaurante y pedir un vaso de agua.
2. Preguntar la hora a un extraño.
3. Preguntar por una dirección, una calle, un lugar, a un individuo desconocido.
4. Pedir a un amigo un préstamo de dinero y devolverlo sin excusas a los dos o tres días.
5. Pedir a un amigo que le acompañe a tomar un café, o ir al cine, sin importar que diga no.
6. Solicitar a un compañero de clase los apuntes de la asignatura.
7. Cambiar en una zapatería unos zapatos defectuosos comprados el día anterior.
8. Ir a un supermercado, seleccionar un producto y solicitar a una persona con el carrito lleno pasar delante de ella.
9. Solicitar un cambio de fecha de examen a la profesora.
10. Decir no a un compañero ante una petición injusta. Por ejemplo, “Dejar un trabajo escrito propio para entregárselo a la profesora como suyo”.

## **F: PRÁCTICA DE HABILIDADES SOCIALES BÁSICAS: ESCUCHA ACTIVA.**

Con el fin de responder adecuadamente a los demás es necesario prestar atención de forma correcta a los mensajes emitidos por los otros. Esto no sería posible si no atendemos a la denominada “escucha activa”. Los mensajes que recibimos pueden ser verbales y no verbales. La escucha activa se da cuando un individuo manifiesta ciertas conductas que indican que claramente está prestando atención a la otra persona (Caballo, 2002). Pueden ser mensajes verbales cortos como “Ah-ah”, “Uh”, “Oh”, “Ah ¿sí?”, etc. Estos mensajes señalan al que habla que se le está escuchando, es decir prestando atención y le animan además a hablar más sobre el tema. También se pueden hacer referencias a afirmaciones anteriores, esto denota interés y que se le ha escuchado.

La escucha activa puede llevarse a cabo también por medio de conductas no verbales por parte del que escucha. Algunas de estas conductas no verbales consisten en asentimientos de cabeza, sonrisa congruente con el mensaje verbal recibido, contacto ocular directo, reflejo de la expresión facial del que habla,

postura atenta, inclinación del cuerpo hacia delante (hacia el interlocutor). Se debe evitar el uso de gestos distractorios, las miradas esquivas, jugar con el bolígrafo mientras que el otro habla, dibujar mientras el otro habla, mover el pie hacia arriba y hacia abajo, etc.

En resumen, algunos pasos a seguir que se recomiendan para la escucha activa son:

1. Mirar a la persona que habla.
2. Pensar en lo que está hablando.
3. Esperar a que llegue el turno para hablar.
4. Decir lo que se quiera decir.

### **Ejercicio Nº 10. (Ejercicios para practicar la escucha activa)**

Para poder practicar la escucha activa, se pueden realizar los siguientes role-playing.

Escena 1.- Un amigo escucha a otro que le cuenta la última película que ha visto en el cine.

Escena 2.- Una amiga le cuenta a otra “lo mal que se siente con su pareja, la cual se muestra hostil y exigente con ella tras varios años de convivencia”.

Escena 3.- Una madre escucha de forma activa al hijo que le transmite su problema de fracaso escolar. El hijo le plantea el miedo a suspender porque se siente incapaz de organizarse, de concentrarse y se siente “inútil” por ello. Además le transmite problemas sentimentales con su pareja que le preocupan y distraen a la vez. La madre hace uso de la escucha activa.

Escena 4.- Una madre que se siente triste y preocupada por el problema de alcoholismo de su marido expone a su hija de 16 años su problema y solicita su ayuda para que convenza al padre a asistir a un centro de rehabilitación y tratamiento del alcoholismo. La hija hace uso de la escucha activa.

Tras escenificar estas situaciones, se comenta con el grupo la comunicación no verbal utilizada que acompaña a la escucha activa. También se comenta la secuencia utilizada y los consejos que se emiten tras la escucha activa. Se intenta

hacer hincapié en la necesidad del uso de la empatía (capacidad para entender la situación y ponerse en el lugar del otro) antes de emitir consejos y ayuda.

### **G: ENSAYOS CONDUCTUALES PARA HACER CUMPLIDOS Y RECIBIRLOS.**

Los cumplidos son conductas verbales específicas que resaltan características positivas de una persona. Los cumplidos funcionan como reforzadores sociales y ayudan a hacer más agradables las interacciones sociales. El modo más común de expresar admiración consiste en ofrecer una expresión positiva directa. Los cumplidos pueden hacerse sobre la conducta, la apariencia y/o posesión de la otra persona.

Las expresiones positivas se pueden hacer más creíbles de diversas maneras:

1. Si normalmente no hacemos cumplidos y queremos empezar a hacerlos, deberemos empezar haciendo algún cumplido de vez en cuando e ir aumentando progresivamente su frecuencia.
2. Al principio es mejor expresar los cumplidos de manera conservadora, ya que expresiones repentinas de aprecio probablemente levanten sospechas.
3. Es mejor ofrecer expresiones positivas cuando no queramos nada de la otra persona. Si le vamos a pedir un favor es probable que el cumplido no sea tenido en cuenta.
4. No es conveniente devolver el cumplido que nos han hecho con otro igual dirigido a la otra persona. Puede sonar superficial, como una obligación adquirida.

Parece estar claro que cuando se empiezan a hacer cumplidos a los demás, es más probable que también recibamos más cumplidos. Para que estos intercambios positivos continúen es importante que reforcemos en los demás la conducta de hacernos cumplidos.

### **Ejercicio Nº 11. (Dar elogios)**

Para practicar dar elogios y alabanzas se pide a los sujetos del grupo de entrenamiento que formen parejas y que hablen durante cinco minutos de un tema cualquiera, por ejemplo: qué hicieron el fin de semana, por qué estudiaron enfermería. Después se les propone que vuelvan al grupo. A cada miembro de la pareja se le solicita que alabe y elogie al otro, que le diga lo bien que se ha encontrado junto a él en la relación y lo cómodo que se ha sentido al hablar con él, qué elogie las capacidades que el otro tiene, lo simpático y amable que es y lo interesante que resulta conocerle. Es importante que los dos miembros apenas se conozcan.

### **Ejercicio Nº 12. (Dar elogios)**

Se pide a un grupo de 6 u 8 personas que participen en el ejercicio y que den un elogio o una alabanza a la persona que tienen a su derecha. Se les dice que se imaginen que apenas se conocen. Una vez realizado este ejercicio se analiza el tipo de elogio que se ha dado y cómo se ha recibido. Posteriormente se explican al grupo los diferentes tipos de elogios que existen y su diferencia atendiendo al tipo de relación social. Así cuando la relación es menos estrecha, los elogios van dirigidos a aspectos materiales de posesiones u objetos de la persona o aspectos físicos. Si la relación es laboral, los elogios van dirigidos hacia conductas manifiestas por el otro profesional compañero, como logros profesionales o éxitos. Si la relación es más íntima, los elogios van dirigidos hacia las virtudes o cualidades y capacidades del otro.

En relación a cómo se deben dar los elogios, se les aconseja que aumenten la frecuencia paulatinamente y que sean sinceros y no utilitaristas. En relación a la manera de recibirlos se les aconseja que únicamente se den las gracias, que no utilicen otro elogio igual como respuesta, y que no se minimice el elogio recibido.

Algunas tareas para casa para practicar esta habilidad son los siguientes:

1. Hacer un cumplido al padre y a la madre.
2. Hacer un cumplido al novio/a.
3. Hacer un cumplido a un/a amigo/a.

4. Buscar la oportunidad de hacer un cumplido a un camarero, o al/la dependiente de una tienda.
5. Elogiar a un familiar de un paciente por sus cuidados.
6. Elogiar a un paciente por su colaboración y paciencia.
7. Elogiar a un alumno/a compañero de prácticas por la labor bien hecha.

## **H: EJERCICIOS PARA LA EXPRESIÓN DE MOLESTIAS, DESAGRADO Y DISGUSTO.**

En muchas ocasiones, si algo que alguien hace limita de forma poco razonable nuestra felicidad tenemos el derecho de hacer algo al respecto. A veces podemos estar molestos por algo o con alguien (sus conductas) y es necesario manifestar nuestros sentimientos de disgusto y molestia ante ello. Ello no significa que el derecho de expresar estos sentimientos no deba ejercerse de una manera socialmente adecuada y sin dañar a nadie. Se trata de comunicar lo que estamos sintiendo de una manera asertiva y no agresiva. Sin embargo, el hecho de expresar nuestros sentimientos de forma adecuada no asegura que el otro u otros respondan de forma favorable a nuestras expresiones. Se pueden suavizar algunas respuestas de los otros si atendemos a algunos consejos en relación a cómo expresar la molestia, el desagrado o disgusto. Entre esos consejos estarían los siguientes:

- a) Determinar si merece la pena criticar una conducta determinada: ésta puede ser demasiado nimia, no va a volver a ocurrir, etc.
- b) Ser breve. Una vez que se ha expresado lo que se quería decir, no hay que darle más vueltas.
- c) Evitar hacer acusaciones, dirigiendo la crítica a la conducta y no a la persona.
- d) Solicitar un cambio de conducta específico.
- e) Expresar los sentimientos negativos en términos de nuestros propios sentimientos, en primera persona y no en términos absolutos.
- f) Cuando sea posible, empezar y terminar la conversación en un tono positivo.

- g) Estar dispuesto/a a escuchar el punto de vista de la otra persona.
- h) Terminar la conversación si puede acabar en riña.

Kelley (1979) señala que a menudo puede ser útil emplear una especie de guión si tenemos problemas en la expresión adecuada de sentimientos negativos. Este guion incluiría los puntos siguientes:

1. Centrarse en los elementos relevantes de la situación:

- a) La conducta ante la que tenemos que reaccionar.
- b) Nuestros sentimientos, los efectos que la conducta produce en nosotros y los sentimientos de los demás.
- c) Los cambios conductuales que queremos que se lleven a cabo
- d) Las posibles consecuencias positivas y negativas.

2. Escoger cuál de los elementos anteriores se expresarán verbalmente.

Para realizar esta expresión el guion es **DESC** (DESCRIBIR, EXPRESAR, ESPECIFICAR, CONSECUENCIAS).

Describir la conducta problema, ofensiva o molesta. Describir la actuación, no el motivo. Algunos comienzos son: "Cuando tú...", "cuando yo...", "Cuando..."

Expresar los sentimientos en relación a la conducta problema: "Me siento..." "Pienso...". Especificar el cambio de conducta que debe llevar a cabo la otra persona. Conviene solicitar uno o dos cambios que no sean muy grandes: "Preferiría...", "Quisiera...", "Me gustaría..."

Señalar las consecuencias positivas: qué ocurriría de positivo si la otra persona mantiene el acuerdo para cambiar. Y las consecuencias negativas que tendrán lugar si no hay cambio: "Si haces...", " Si no haces..."

A veces no hacen falta los cuatro pasos, es suficiente usar Expresar y Especificar. Un ejemplo sería el siguiente:

Expresar: “No me gusta que utilices mi ordenador”.

Especificar: “No quiero que me llames después de las 10 de la noche” Otra combinación es Describir, Expresar y Especificar (negociar)

### **Ejercicio Nº 13. (Expresión de molestia, desagrado, disgusto)**

Se representa la siguiente escena:

“Dos personas comparten un despacho, una fuma y la otra no. La que no fuma además es asmática y tiene serios problemas cuando su compañera fuma. Hasta ahora no le ha comunicado nada, y lo único que hace es que cada vez que la compañera fuma, se va al baño y permanece allí 5 minutos para evitar así toser en su presencia. Cuando regresa la habitación está muy cargada y huele a tabaco”. Se va a practicar cómo expresar la molestia de la forma socialmente más aceptada y atendiendo a DESC.

Algunos ejemplos podrían ser:

Describir: cuando respiro el humo de los cigarrillos que fumas... Expresar: me siento mal, me molesta a la garganta, me duele la cabeza.

Especificar o solicitar un cambio: “me gustaría que llegásemos a un acuerdo para que ambas nos sintiéramos bien, que tú pudieras fumar y que yo no me tragase el humo, por ejemplo, cuando tuvieras ganas de fumar podrías hacerlo en otra habitación”. Consecuencias: “De esta forma podríamos trabajar mejor y la habitación no estaría tan cargada”.(+)/ “De lo contrario tendríamos que estudiar por turnos y perderíamos más tiempo las dos (-)”.

### **Ejercicio Nº 14. (Expresión de molestia, desagrado, disgusto)**

Se realizará un role-playing escenificando la siguiente situación:

“En la salón de clase, se encuentran las estanterías perfectamente ordenadas, y los materiales correspondientes para ser utilizados en la clase. Después de realizar la clase, existen contenedores adecuados para desechar el material residual. Un/a docente que realiza las prácticas con sus estudiantes en el aula de clase constantemente deja el aula sucia y con el material que utilizó, y no se ocupa de introducir el material de desecho en los contenedores adecuados. La siguiente docente que ingresa al aula debe realizarlo constantemente por él/ella, y lo hace para evitar el conflicto. Esto cada día genera ira, rabia, malestar, hace perder tiempo y constituye un peligro (posibilidad de malograr el ambiente del aula, etc.) sin necesidad”. Se comenta cómo expresar las molestias, desagrado y disgusto, sin entrar en riña. Para ello se solicita que realicen la representación de papeles dos sujetos (uno realiza el papel de docente otro/a de otro docente)

## **I: EJERCICIOS PARA FORTALECER LA AUTOESTIMA PERSONAL.**

La autoestima es una actitud positiva de la persona hacia sí misma y hacia su propio crecimiento y se relaciona con la salud tanto física como psíquica. Para poder cuidar a los estudiantes y a su familia es necesario que tanto los/as estudiantes como los/las docentes de la Institución Educativa tengan unos niveles de autoestima óptimos. Las estrategias para fortalecer la autoestima irán dirigidas a que: la persona se sienta atendida y aceptada por ella misma (es decir, manifieste aceptación, atención y confianza en sí misma) y a que aumente el repertorio de conductas necesarias para ser más competente en la vida y se pueda preparar para los retos. Estas conductas incluyen HH.SS. y comunicativas necesarias para afrontar el estrés y para las interacciones con el entorno sean positivas.

### **Ejercicio Nº 15. (Autoestima personal)**

Este ejercicio se denomina “Fomentando la ostentación” (Kelley, 1979). Su objetivo es ayudar a identificar virtudes personales, explorar sentimientos y reacciones al expresar estas virtudes a otras personas y mejorar la sensación de confianza en

uno mismo. Se le da a cada docente un folio con seis preguntas a las que debe responder:

1. ¿Qué capacidades naturales tiene?
2. ¿Qué cosas hace mejor que la mayoría de la gente?
3. ¿Cómo le ha ido el año pasado?
4. ¿Cuáles han sido las cosas más difíciles que ha llevado a cabo?
5. ¿De qué está orgulloso/a?
6. ¿Sobre qué aspectos de usted mismo/a le gustaría recibir más cumplidos?

Luego se le dice a cada participante que salga ante el grupo y comparta su nombre y un ítem de su lista. Se les pide que se expresen de la manera más segura posible, sin rebajarse, y que eviten comentarios negativos o expresiones de sus debilidades. Las personas que realizan este ejercicio deben alardear y presumir incluso más de lo que piensan que es correcto en su vida diaria. Se deben dar cuenta y analizar los sentimientos, reacciones y reservas durante esta expresión. Posteriormente se les pide a las personas que comenten y reflexionen sobre:

1. ¿Cómo se han sentido cuando compartían sus virtudes con los otros miembros del grupo?
2. ¿Cómo han compartido sus virtudes?, ¿Eran congruentes sus palabras y su lenguaje corporal?
3. ¿Se iba haciendo más fácil presumir conforme lo practicaban?
4. ¿Cuáles son algunas de las situaciones de la vida diaria en las que es apropiado y útil presumir?

## **CONCLUSIONES.**

- El desarrollo de las habilidades sociales en el los estudiantes de la Institución Educativa N° 16729. Wawas del distrito Imaza. Provincia de Bagua, requiere de un programa que entrenamiento de este tipo de habilidades para que pueda que se pueda contribuir a mejorar la convivencia escolar.
- La conducta del estudiante no sólo está influida por rasgos significativos de las situaciones con que se enfrenta sino que la persona selecciona también las situaciones en las que actúa, y por consiguiente afecta al carácter de esas situaciones. Esta acción recíproca de las personas y las situaciones para determinar la conducta constituye la esencia misma de nuestra propuesta de programa del desarrollo de Habilidades Sociales.
- La convivencia escolar en la Institución Educativa N° 16729. Wawas del distrito Imaza. Provincia de Bagua, requiere del desarrollo de un programa de habilidades sociales para poder construir un modo de relación entre las personas de la comunidad, sustentada en el respeto mutuo y en la solidaridad recíproca, expresada en la interrelación armoniosa y sin violencia entre los diferentes actores y estamentos de la Comunidad Educativa.

## **SUGERENCIAS**

- Dada la naturaleza de nuestro programa, recomendamos que ésta sea se aplique para toda la comunidad educativa de la Institución Educativa N° 16729. Wawas del distrito Imaza. Provincia de Bagua y ejecutada por una entidad externa a la Institución Educativa con el fin de evitar posibles presiones o filtraciones de información y para neutralizar la desconfianza y resistencias que podría tener el personal para participar.
- Recomendamos a la Dirección de la Institución Educativa N° 16729. Wawas del distrito Imaza. Provincia de Bagua desarrolle este Programa de Habilidades Sociales que estamos proponiendo, con el propósito de mejorar la convivencia escolar internamente.

## REFERENCIAS BIBLIOGRAFIA

- Argyle, M. (1994). *Psicología del comportamiento interpersonal*. Madrid: Alianza Universidad.
- Bandura, A. (1987). *Teoría del aprendizaje social*. Madrid: Espasa-Calpe.
- Bandura, A. y Walters, R.H (1978). *Aprendizaje social y desarrollo de la personalidad*. Madrid: Alianza.
- Blanco, A. (1983). Evaluación de las Habilidades Sociales. En R. Fernández Ballesteros y JA Carrobles (Eds.), *Evaluación conductual: metodología y aplicaciones*. (pp. 567-606). Madrid: Pirámide.
- Caballo, V.E. (1987). Evaluación de las habilidades sociales. En R. Fernández Ballesteros y J.A. Carrobles (Comps.). *Evaluación conductual: metodología y aplicaciones* (3ª ed.)(pp.553-595). Madrid: Pirámide. - Caballo, V. E. (1987). *Evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales: una estrategia multimodal*. Tesis de doctorado para la obtención del título de Doctor en Psicología, Universidad Autónoma de Madrid, España.
- Caballo, V.E. (1988). *Teoría, evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales*. Valencia: Promolibro.
- Caballo, V.E. (1993). *Manual de evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales*. Madrid: S.XXI.
- Caballo, V. E. (1993b). La multidimensionalidad conductual de las habilidades sociales: propiedades psicométricas de una medida de autoinforme, la EMES-M. *Psicología Conductual*, 1, 221-231.
- Caballo, V.E. (2002). *Manual de evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales*. (5ª ed.). Madrid: S.XXI.
- Caballo, V. E. y Carrobles, J. A. (1988). Comparación de la efectividad de diferentes programas de entrenamiento en habilidades sociales. *Revista Española de Terapia del Comportamiento*, 6, 93-114.
- Calleja, A. (1994). *El entrenamiento en habilidades sociales en mujeres. Un estudio comparativo entre un EHS cognitivo-conductual y un EHS conductual*. Tesis Doctoral para la obtención del título de Doctor en Psicología. Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación. Sección: Psicología. Universidad de Deusto, España.
- Calleja, A. y de Nicolás, L. (1996). El entrenamiento en habilidades sociales: un estudio comparativo. *Análisis y modificación de conducta*, 22, 709-728.
- Carrasco, I. (1993). El entrenamiento en aserción. En J. Mayor y M.A. Labrador (Eds.), *Modificación de conducta* (pp.431-451). Madrid: Alhambra.

- Carrasco, I., Clemente, M. y Llavona, L.(1983). Análisis de componentes básicos del Inventario de Asertividad de Rathus. *Revista Española de Terapia del Comportamiento*, 1, 249-264.
- Cobeña, J. A. (2001). Un Modelo conceptual de las habilidades sociales desde el marco de la psicología de la salud. Las Inteligencias Sociales. Tesis de Doctorado para la obtención del Título de Doctor en Psicología. Facultad de Psicología Universidad de Sevilla, España.
- García, C. (1996). Habilidades Sociales del profesional de la Salud. *Cosas de Enfermería*, 8, 3.
- García-Pérez, E.M. y Magaz, A.(1997). *Enseñanza de solución cognitivas para evitar problemas interpersonales. Programa de enseñanza de Habilidades sociales y educación en valores para la convivencia*. Madrid: Grupo Albor- Cohs.
- García-Sáiz, M. y Gil, F. (2000). Conceptos, supuestos y modelo explicativo de las Habilidades Sociales. En F. Gil, J.M León, L. Jarana (Eds.), *Habilidades sociales y Salud* (pp.47-57). Madrid: Eudema.
- Gil, F. (1984). Entrenamiento en habilidades sociales. En J. Mayor y F.J. Labrador (Eds.), *Modificación de Conducta* (pp. 399-429). Madrid: Alhambra.
- Gil, F. (1991). Entrenamiento en habilidades sociales. En León, J.M. y Jarana L. (Comp.), *Psicología de la Salud: Aportaciones al Trabajo de Enfermería*, (p.p. 59-81). Sevilla: Ilustre Colegio de Enfermería.
- Gil, F. y García Sáiz, M.(1993a).Entrenamiento en habilidades sociales. En F.J. Labrador, J.A. Cruzado y M. Muñoz (Eds.), *Manual de técnicas de modificación de conducta* (pp.796-827). Madrid: Pirámide.
- Gil, F., Garcia-Sáiz, M., León, J., et al. (1995). Aplicaciones: La formación de los profesionales de la salud. En F. Gil, J.M. León, y L. Jarana (Eds.), *Habilidades Sociales y Salud* (pp. 87-97). Madrid: Eudema.
- Gil, F. y Garcia-Sáiz, M.(1996). *Grupos en las organizaciones*. Madrid: Pirámide.
- Gil, F. y García Sáiz, M.(2000). Entrenamiento en habilidades sociales. En F. J Labrador, J.A. Cruzado y M. Muñoz.(Eds.), *Manual de técnicas de modificación y terapia de conducta*.(pp.796-827). Madrid: Pirámide.
- Gil, F., Rodríguez, F., Alcover C.M.(1995). Entrenamientos en Habilidades Sociales para futuros directivos europeos. En González et al. (Eds.), *Psicología del trabajo y de las Organizaciones: Gestión de Recursos Humanos y nuevas tecnologías*.(pp 264-274). Salamanca: Eudema.
- Gil Heredia, M. (1996). *Evaluación de un programa de entrenamiento en habilidades sociales. Un enfoque del ámbito educativo para profesiones interpersonales*. Valencia: Promolibro.-
- Gismero E. (2000). *EHS Escala de Habilidades Sociales. Manual*. Madrid: TEA Publicaciones de Psicología Aplicada.
- Goldstein, A.P., Sprafkin, R.P., Gershaw, N.L. y Klein, P. (1989). *Habilidades sociales y autocontrol en la adolescencia*. Madrid: Martínez Roca.

- Kelly, J.A. (1987). *Entrenamiento de las habilidades sociales*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- León, J.M., Cantero, F.J., Medina, S., Gómez, T. (1998). Evaluación y entrenamiento de las habilidades Sociales. En J.M. León, S. Barriga, T. Gómez, B. González, S. Medina, y F.J. Cantero (Comps.), *Psicología social: Orientaciones teóricas y ejercicios prácticas*. (pp. 433-452). Madrid: McGraw- Hill.
- León, J.M. y Jarana, L. (1990b). *Entrenamiento en habilidades sociales a los profesionales de la salud..* Madrid: FUDEN.
- Marín, M. y León, J.M.(2001). Entrenamiento en habilidades sociales: un método de enseñanza-aprendizaje para desarrollar las habilidades de comunicación interpersonal en el área de enfermería. *Psicothema*, 13(2), 247- 251.
- Monjas, I., Verdugo, M.A. y Arias, B. (1995). Eficacia de un programa para enseñar habilidades de interacción social al alumnado con necesidades educativas especiales en educación primaria e infantil. *Siglo Cero*, 26 (6),15-27.
- Ovejero, A. (1990). Las habilidades sociales y su entrenamiento: Un enfoque necesariamente psicosocial. *Psicothema*, 2 (2), 93-112.
- Ovejero, A. (1998). *Las relaciones humanas. Psicología social Teórica y Aplicada*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Pérez-Santamarina, E. (1999). Psico-pedagogía de las habilidades sociales. *Revista Educación de la Universidad de Granada*, 12, 77-95.
- Vallés, A y Vallés C. (1996). *Las Habilidades Sociales en la Escuela: una propuesta curricular*. Madrid: EOS.

## ANEXOS.

### ENCUESTA A ESTUDIANTES DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA N° 16729. WAWAS DEL DISTRITO IMAZA. PROVINCIA DE BAGUA

SEXO: FEMENINO ☐ MASCULINO ☐ EDAD: ☐

**INSTRUCCIONES:** Estimado(a) estudiante lea atentamente cada una de las siguientes frases, que describen situaciones cotidianas y marque la opción que refleje la forma en la que usted actúa. Sus respuestas permitirán contribuir con el trabajo de Investigación que llevo a cabo y servirá para determinar el estado de las habilidades sociales en nuestra Institución.

#### • HABILIDADES SOCIALES (HH.SS) BASICAS:

1.- No se cómo pedir explicaciones a un compañero que ha sido grosero conmigo

Siempre	Casi siempre	A veces	Casi nunca	Nunca
-5	-4	-3	-2	-1

2.- No sé qué hacer cuando una persona del sexo opuesto, me saluda y empieza a conversar conmigo

Siempre	Casi siempre	A veces	Casi nunca	Nunca
-5	-4	-3	-2	-1

3- Tengo dificultad para expresar mi satisfacción cuando recibo un reconocimiento público

Siempre	Casi siempre	A veces	Casi nunca	Nunca
-5	-4	-3	-2	-1

4.- No se cómo abordar a una persona extraña que empieza a comentarme sobre sus problemas

Siempre	Casi siempre	A veces	Casi nunca	Nunca
-5	-4	-3	-2	-1

5.- Tengo dificultad para reclamar de manera firme y directa cuando la conducta de los demás tiene efectos negativos en mí

Siempre	Casi siempre	A veces	Casi nunca	Nunca
-5	-4	-3	-2	-1

6.-Tengo dificultad para pedir disculpas a mis colegas cuando mi comentario ha sido desagradable y fuera de lugar.

Siempre	Casi siempre	A veces	Casi nunca	Nunca
-5	-4	-3	-2	-1

7.- Tengo dificultad para establecer límites cuando personas invaden mi privacidad.

Siempre	Casi siempre	A veces	Casi nunca	Nunca
-5	-4	-3	-2	-1

**• HH.SS. CON RESPECTO A LOS SENTIMIENTOS:**

8.- Tengo dificultad para expresar palabras de aliento a un compañero que acaba de perder a un ser querido

Siempre	Casi siempre	A veces	Casi nunca	Nunca
-5	-4	-3	-2	-1

9.- Me resulta difícil resistir la insistencia de mis compañeros, cuando me piden hacer algo que no quiero

Siempre	Casi siempre	A veces	Casi nunca	Nunca
-5	-4	-3	-2	-1

10.-Tengo dificultad para reclamar por mis derechos cuando se me acusa injustamente.

Siempre	Casi siempre	A veces	Casi nunca	Nunca
-5	-4	-3	-2	-1

11.- Tengo dificultad para expresar lo que pienso a mis compañeros cuando piden mi opinión sobre ellos

Siempre	Casi siempre	A veces	Casi nunca	Nunca
-5	-4	-3	-2	-1

12.- Tengo dificultad para expresar mis convicciones religiosas o políticas cuando son distintas a la de los demás

Siempre	Casi siempre	A veces	Casi nunca	Nunca
-5	-4	-3	-2	-1

• **HH.SS. FRENTE AL ESTRÉS:**

13.- Tengo dificultad para afrontar agresiones físicas hacia mi persona proveniente de extraños

Siempre	Casi siempre	A veces	Casi nunca	Nunca
-5	-4	-3	-2	-1

14.- No se cómo responder a la intromisión de alguien cuando interrumpe una conversación importante

Siempre	Casi siempre	A veces	Casi nunca	Nunca
-5	-4	-3	-2	-1

15.- Tengo dificultad para responder a comentarios y opiniones que juzgan negativamente mi forma de ser

Siempre	Casi siempre	A veces	Casi nunca	Nunca
-5	-4	-3	-2	-1

16.- Me resulta difícil expresar opiniones poco favorables acerca de los colegas, por temor a herir sus sentimientos

Siempre	Casi siempre	A veces	Casi nunca	Nunca
-5	-4	-3	-2	-1

• **HH.SS. AVANZADAS:**

17.- No sé cuál es la mejor forma de expresar mi decisión cuando he cambiado de opinión

Siempre	Casi siempre	A veces	Casi nunca	Nunca
-5	-4	-3	-2	-1

18.- Tengo dificultad para transmitir optimismo a personas que pasan por un momento difícil

Siempre	Casi siempre	A veces	Casi nunca	Nunca
-5	-4	-3	-2	-1

19.- Tengo dificultad para iniciar dar la bienvenida e iniciar una conversación con personas nuevas en el trabajo /en el curso

Siempre	Casi siempre	A veces	Casi nunca	Nunca
-5	-4	-3	-2	-1

**• HABILIDADES SOCIALES ALTERNATIVAS:**

20.- Tengo dificultad para oponerme al pedido de mis compañeros cuando sus exigencias afectan mis intereses

Siempre	Casi siempre	A veces	Casi nunca	Nunca
-5	-4	-3	-2	-1

21.- Tengo dificultad para expresar disgusto cuando se discrimina a las personas por su apariencia física

Siempre	Casi siempre	A veces	Casi nunca	Nunca
-5	-4	-3	-2	-1

22.- Tengo dificultad para iniciar una conversación con un extraño(a) del sexo opuesto que recién conozco

Siempre	Casi siempre	A veces	Casi nunca	Nunca
-5	-4	-3	-2	-1

**• HABILIDADES SOCIALES DE PLANIFICACIÓN:**

23.-Resuelve problemas en su ambiente de clase.

Siempre	Casi siempre	A veces	Casi nunca	Nunca
-5	-4	-3	-2	-1

24.-Realiza trabajo en equipo entre sus pares.

Siempre	Casi siempre	A veces	Casi nunca	Nunca
-5	-4	-3	-2	-1

25.-Toma iniciativas para planificar alguna actividad en beneficio de I.E.

Siempre	Casi siempre	A veces	Casi nunca	Nunca
-5	-4	-3	-2	-1

***Gracias por tu participación.***