



**UNIVERSIDAD NACIONAL
“PEDRO RUIZ GALLO”**



**FACULTAD DE CIENCIAS HISTÓRICO-SOCIALES Y
EDUCACIÓN**

UNIDAD DE PREGRADO

**ESCUELA PROFESIONAL DE CIENCIAS DE LA
COMUNICACIÓN**

TESIS

TÍTULO

“ESTRATEGIA EDUCATIVA PARA MEJORAR LAS HABILIDADES SOCIALES MEDIANTE LAS SESIONES DE TUTORÍA EN LOS ESTUDIANTES DEL VII CICLO DE LA ESCUELA PROFESIONAL DE CIENCIAS DE LA COMUNICACIÓN, CICLO ACADÉMICO 2018-I, FACULTAD DE CIENCIAS HISTÓRICO-SOCIALES Y EDUCACIÓN, UNIVERSIDAD NACIONAL “PEDRO RUIZ GALLO” DE LAMBAYEQUE, AÑO 2018”.

Presentada para obtener el Título Profesional de:

LICENCIADO EN CIENCIAS DE LA COMUNICACIÓN

Presentada por:

SALAZAR FERNÁNDEZ, ANTONY CARLOS

PUSE CHAVESTA, JEAN CLAUDE

LAMBAYEQUE – PERÚ

2019

“ESTRATEGIA EDUCATIVA PARA MEJORAR LAS HABILIDADES SOCIALES MEDIANTE LAS SESIONES DE TUTORÍA EN LOS ESTUDIANTES DEL VII CICLO DE LA ESCUELA PROFESIONAL DE CIENCIAS DE LA COMUNICACIÓN, CICLO ACADÉMICO 2018-I, FACULTAD DE CIENCIAS HISTÓRICO-SOCIALES Y EDUCACIÓN, UNIVERSIDAD NACIONAL “PEDRO RUIZ GALLO” DE LAMBAYEQUE, AÑO 2018”.

PRESENTADA POR:

SALAZAR FERNÁNDEZ, ANTONY CARLOS

Autor

PUSE CHAVESTA, JEAN CLAUDE

Autor

Dr. CARDOSO MONTOYA, CÉSAR AUGUSTO

Asesor

APROBADA POR:

Dra. GABY SILVIA GUERRERO ROJAS
PRESIDENTE

Lic. ESTHER JANET ALDANA FERNÁNDEZ
SECRETARIO

M. Sc. DANIEL EDGAR ALVARADO LEON
VOCAL

Lambayeque, setiembre de 2019

ACTA DE SUSTENTACIÓN DE TESIS



UNIVERSIDAD NACIONAL PEDRO RUIZ GALLO
FACULTAD DE CIENCIAS HISTÓRICO SOCIALES Y EDUCACIÓN



ACTA DE SUSTENTACIÓN DE TESIS N° 000505

Siendo las nueve y treinta horas del día diez
de septiembre del año dos mil diecinueve; en los ambientes de
auditorio FAHSE, se reunieron los miembros del jurado
designados mediante Decreto N° 009 - 20 19 - CISE - FACHSE, de fecha 15 de
enero de 20 19; integrado por:

Presidente : Dra. Gaby Silvia Guerrero Rojas
Secretario : Lic. Elio Janet Aldana Fernández
Vocal : M.Sc. Daniel Edgar Alvarado León
Asesor(a) : M.Sc. César Augusto Cardoso Montoya

La finalidad es evaluar la Tesis titulada: Estrategia educativa para mejorar las
habilidades sociales mediante las sesiones de tutoría en los
estudiantes del VII ciclo de la Escuela Profesional de Ciencias de la Comuni-
cación, ciclo académico 2018-1 Facultad de Ciencias Histórico Sociales y Educación, Universidad
Nacional Pedro Ruiz Gallo de Lambayeque, año 2018.
presentada por Rose Chavesta Jean Claude
Salazar Fernández Antony Carlos

Bachiller (es) en **CIENCIAS DE LA COMUNICACIÓN** para obtener el título de Licenciad (o)
(a) (os) (as) en **CIENCIAS DE LA COMUNICACIÓN**

Producido y concluido el acto de sustentación, de conformidad con el Reglamento de Grados y
Títulos de la Facultad de Ciencias Histórico Sociales y Educación de la Universidad Nacional
Pedro Ruiz Gallo, Artículos 37, 38, 39, 40, 41; los miembros del jurado procedieron a la evaluación
respectiva, haciendo una serie de preguntas y recomendaciones a sustentante A,
quien si procedi (ó) (eron) a dar respuesta a las interrogantes y observaciones.

Con la deliberación correspondiente por parte del jurado, se procedió a la calificación del trabajo
de investigación en términos de aprobado con mención de BUENO
Siendo las 10:30 hrs. del mismo día, en la ciudad de Lambayeque.
se dio por concluido el acto académico, con la lectura del acta y la firma de los miembros del
jurado.

Gaby Silvia Guerrero Rojas
PRESIDENTE

Elio Janet Aldana Fernández
SECRETARIO

Daniel Edgar Alvarado León
VOCAL

DECLARACIÓN JURADA DE ORIGINALIDAD

Nosotros Salazar Fernández, Antony Carlos y Puse Chavesta, Jean Claude investigadores principales y M. Sc. Cardoso Montoya, César Augusto asesor del trabajo de investigación: “Estrategia educativa para mejorar las habilidades sociales mediante las sesiones de tutoría en los estudiantes del VII ciclo de la escuela profesional de ciencias de la comunicación, ciclo académico 2018-I, Facultad de Ciencias Histórico-Sociales y Educación, Universidad Nacional “Pedro Ruiz Gallo” de Lambayeque, año 2018” declaramos bajo juramento que este trabajo no ha sido plagiado, ni contiene datos falsos. En caso se demostrará lo contrario, asumimos responsablemente la anulación de este informe y por ende el proceso administrativo a que hubiera lugar, que pueda conducir a la anulación del título o grado emitido como consecuencia de este informe.

Lambayeque, septiembre 2019

Bach. Salazar Fernández, Antony Carlos
Investigador principal

Bach. Puse Chavesta, Jean Claude
Investigador principal

M. Sc. Cardoso Montoya, César Augusto
Asesor

DEDICATORIA

A mis padres por estar conmigo, por apoyarme y guiarme, por ser las bases que me ayudaron a llegar hasta aquí y por siempre apoyarme en cada proyecto que tengo.

Antony Carlos Salazar Fernández

a mi madre, con mucho amor y cariño le dedico todo mi esfuerzo y trabajo puesto para la realización de esta tesis y a mi familia que me apoyaron en el trayecto de toda mi carrera.

Jean Claude Puse Chavesta

AGRADECIMIENTO

En primer lugar, a Dios por habernos guiado por el camino de la felicidad hasta ahora; en segundo lugar, a cada uno de los que son parte de nuestra familia, nuestros padres y hermanos; por siempre habernos dado su fuerza y apoyo incondicional, que nos han ayudado y llevado hasta donde estamos ahora. Por último, a mis profesores de clase porque gracias a sus consejos hemos aprendido mucho y a nuestro asesor de tesis quien nos ayudó en todo momento para hacer realidad esta investigación.

ÍNDICE GENERAL

DEDICATORIA.....	V
AGRADECIMIENTO	VI
RESUMEN.....	XI
ABSTRACT	XIII
INTRODUCCIÓN.....	XIV
CAPÍTULO I.....	16
PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN.....	16
1.1. UBICACIÓN GEOGRÁFICA DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN.....	16
1.1.1. Departamento de Lambayeque.....	16
1.1.2. Provincia de Lambayeque.....	17
1.1.3. Universidad Nacional “Pedro Ruiz Gallo” de Lambayeque.....	19
1.2. DESCRIPCIÓN, EVOLUCIÓN Y TENDENCIAS DEL OBJETO DE ESTUDIO.....	19
1.2.1. Orígenes y Definición de las Habilidades Sociales.....	19
1.2.2. Componentes e Importancia de las HH.SS.	25
1.2.3. Tendencias sobre las HH.SS.	27
1.3. CÓMO SE MANIFIESTA EL PROBLEMA Y QUÉ CARACTERÍSTICAS TIENE.....	29
CAPÍTULO II.....	36
MARCO TEÓRICO.....	36
2.1. ANTECEDENTES DE INVESTIGACIÓN.....	36
2.2. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN.....	42
2.2.1. Población y Muestra de Estudio.	43
2.2.2. Trabajo de Campo: Técnicas e Instrumentos de Recolección de Datos.	43
2.2.3. Métodos y Procedimientos para la Recolección de Datos.....	44
2.3. SUSTENTO TEÓRICO.....	44
2.3.1. Manual de Evaluación y Entrenamiento de las Habilidades Sociales de Vicente Caballo.....	44
2.3.2. Teoría de la Inteligencia Social de Daniel Goleman.....	53
2.4. MARCO CONCEPTUAL.....	63
2.4.1. Estrategia Educativa.....	63
2.4.2. Habilidades Sociales	65
2.4.3. Sesiones de Tutoría.....	66

CAPÍTULO III.....	68
RESULTADOS Y ESTRATEGIA EDUCATIVA.....	68
3.1. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS.....	68
3.1.1. Resultados de Guía de Observación.....	68
3.1.2. Resultados de Test.....	74
3.2. ESTRATEGIA EDUCATIVA	78
3.2.1. Realidad Problemática.....	78
3.2.2. Objetivo	80
3.2.3. Fundamentación.....	80
3.2.4. Estructura de la Estrategia.....	82
3.2.5. Cronograma de la Propuesta.....	143
3.2.6. Presupuesto	144
3.2.7. Financiamiento de las Sesiones.....	144
CONCLUSIONES.....	145
RECOMENDACIONES.....	146
BIBLIOGRAFIA.....	147
ANEXOS.....	152

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1: Dpto. de Lambayeque: División Política en Provincias y Distritos	16
Tabla 2: Guía de Observación	68
Tabla 3: Habilidad Social de Asertividad	74
Tabla 4: Determinación de la Habilidad Social de Empatía.....	75
Tabla 5: Determinación de la Habilidad Social de Manejo de Emociones.	76
Tabla 6: Determinación de la Habilidad Social de Resolución de Problemas.....	76
Tabla 7: Determinación de la Práctica de la Habilidad Social de Liderazgo	77

ÍNDICE DE ILUSTRACIONES

Ilustración 1: Departamento de Lambayeque.	17
Ilustración 2: Mapa Político de la Provincia de Lambayeque.	18
Ilustración 3: Metodología de la investigación.	43
Ilustración 4: Teoría de la IE de Daniel Goleman.	61
Ilustración 5: Propuesta Teórica.	78

RESUMEN

Las habilidades sociales son repertorios de comportamientos que los seres humanos utilizan para enfrentar diferentes situaciones de su vida, así como para establecer relaciones interpersonales de calidad. Las habilidades sociales y los procesos de comunicación son indispensables en la vida de los seres humanos, su influencia se observa en distintas áreas vitales como la personal, la familiar, la escolar, entre otras. Su estudio en adolescentes es un tema de interés, por los múltiples cambios de actitud y comportamiento que se vivencian en esta etapa de la vida (Bentina & Contini, 2011).

Si las habilidades sociales son comportamientos aprendidos, entonces el rol del docente es imprescindible, pues éstas se adquieren a través del aprendizaje, gracias a las cuales, los estudiantes podrán relacionarse con otras personas de forma adecuada y hacer valer sus derechos.

Los estudiantes de la carrera de Profesional de Ciencias de la Comunicación necesitan profesionales con equilibrio emocional, destrezas en la manera de expresarse y relacionarse con los demás, ser creativo, ya que un comunicador debe identificar y buscar soluciones, así mismo, éste debe convertirse en agente de cambio en la sociedad.

Aplicamos los instrumentos de la observación, test, entrevista y testimonio para justificar cuantitativamente y cualitativamente nuestro problema de investigación demostrando su naturaleza mixta.

Los resultados confirman que los estudiantes de VII Ciclo de Ciencias de la Comunicación de la Facultad de Ciencias Histórico Sociales y Educación – UNPRG, ciclo académico 2018 – I, no desarrollan habilidades sociales, manifestándose al momento de iniciar o mantener una conversación, al hacer preguntas, presentarse a sí mismo o a otras personas; no piden ayuda; no reciben instrucciones; no comprenden los sentimientos de los demás; se dedican solo a cumplir con las obligaciones propias de las asignaturas que llevan según el plan de estudios. Esta situación empeora por el inadecuado rol docente, quien es displicente respecto al aprendizaje de habilidades sociales de sus estudiantes.

Concluimos como logros de la investigación, haber descrito y caracterizado el problema de investigación y elaborado teóricamente la propuesta.

Palabras clave: Estrategia Educativa; Habilidades Sociales; Sesiones de Tutoría.

ABSTRACT

Social skills are repertoires of behaviors that human beings use to face different situations in their lives, as well as to establish quality interpersonal relationships. Social skills and communication processes are essential in the lives of human beings, their influence is observed in different vital areas such as personal, family, school, among others. Its study in adolescents is a topic of interest, due to the multiple changes in attitude and behavior that are experienced in this stage of life (Bentina & Contini, 2011).

If social skills are learned behaviors, then the role of the teacher is essential, as these are acquired through learning, thanks to which students can relate to other people in an appropriate way and assert their rights.

The students of the Career of Communication Sciences need professionals with emotional balance, skills in the way of expressing themselves and relating with others, be creative, since a communicator must identify and look for solutions, likewise, this should become agent of change in society. We apply the instruments of observation, test, interview and testimony to quantitatively and qualitatively justify our research problem by demonstrating its mixed nature.

The results confirm that the students of the VII Cycle of Communication Sciences of the Faculty of Social and Historical Sciences and Education - UNPRG, academic cycle 2018 - I, do not develop social skills, manifesting themselves when initiating or maintaining a conversation, when asking questions, present yourself or other people; they do not ask for help; they do not receive instructions; they do not understand the feelings of others; they only dedicate themselves to complying with the obligations of the subjects they take according to the syllabus. This situation is worsened by the inadequate teaching role, who is complacent about learning social skills of their students. We conclude as research achievements, have described and characterized the research problem and theoretically developed the proposal.

Keywords: Educational Strategy; Social skills; Tutoring sessions.

INTRODUCCIÓN

A lo largo de los años se ha presentado una dificultad al momento de definir las habilidades sociales. Debido a que este constructo está conformado por distintos conceptos psicológicos como la conducta, el aprendizaje, las actitudes, el lenguaje, entre otros, además, porque ha intentado definirse desde distintas disciplinas como la educación, la sociología, la psiquiatría y cada una de estas presenta una perspectiva diferente, por lo cual es imposible identificar una sola definición dentro de la bibliografía científica (Merrell & Gimpel, 2014).

Algunos autores como Kelly (2002) y Van der Hofstadt (2005), mencionan que una conducta es socialmente habilidosa cuando contribuye a la consecución efectiva de los diferentes objetivos que se ha planteado la persona, estos pueden ser personales, académicos, laborales, entre otros, además, debe representar la posibilidad de establecer, mantener y mejorar las relaciones interpersonales saludables.

Es importante destacar que las habilidades sociales siempre se desarrollan en función de la cultura en la que se ha desarrollado el sujeto, el contexto en el que interactúa y de factores tales como edad, sexo, clase social y educación, por lo cual, una conducta considerada socialmente habilidosa en cierta situación puede no ser considerada de la misma forma en otra (Caballo, 1997; Kelly, 2002; García, 2010).

El escenario del comportamiento estudiantil es diverso y por ende la Institución Educativa a través del desempeño docente deberá estar preparada para la enseñanza del conjunto de habilidades sociales para que estén preparados para enfrentar situaciones sociales disímiles y salir siempre airoso de ellas.

Nuestra propuesta requiere la evaluación de los participantes con el fin de conocer sus problemas, dificultades específicas, limitaciones personales, así como las capacidades que necesitan aprender a desarrollar.

La estructura capitular de la investigación estuvo definida por tres capítulos.

En el capítulo I, realizamos el análisis del problema de estudio. Comprende la ubicación geográfica del objeto de estudio. La descripción, evolución y tendencias. La Manifestación del Problema y su Caracterización; y Metodología empleada.

En el capítulo II, leemos el marco teórico, el cual está comprendido por el conjunto de trabajos de investigación que anteceden al estudio y por la síntesis de las principales teorías que sustentan la propuesta, el Manual de Evaluación y Entrenamiento de las Habilidades Sociales de Vicente Caballo y la Teoría de la Inteligencia Social de Daniel Goleman. Tanto las teorías como los antecedentes permitieron ver el por qué y el cómo de la investigación.

En el capítulo III, analizamos los datos recogidos de la guía de observación y test. Luego elaboramos la propuesta relacionándolo con la base teórica a través de los objetivos, temario y fundamentación de cada sesión.

En la parte final de la tesis leemos las conclusiones, recomendaciones, bibliografía y anexos.

CAPÍTULO I

PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

1.1. UBICACIÓN GEOGRÁFICA DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

1.1.1. Departamento de Lambayeque

El Departamento de Lambayeque se localiza entre las coordenadas geográficas 5°29'36" y 7°14'37" de latitud sur y entre 79° 41'30" y 80°37'23" de Longitud Oeste y tiene una superficie aproximada de 14,231.30 Km².

Limita por el Norte, con el Departamento de Piura; por el Este, con el Departamento de Cajamarca; por el Sur, con el Departamento de La Libertad y por el Oeste, con el Océano Pacífico.

Políticamente se encuentra dividido en tres (03) Provincias y treinta y ocho (38) Distritos, distribuidos de la siguiente manera: (Ver Tabla 1 e ilustración 1)

Tabla 1: Dpto. de Lambayeque: División Política en Provincias y Distritos

Departamento	Provincias	Distritos
Lambayeque	Chiclayo Lambayeque Ferreñafe	20 12 6
Total	03	38

Fuente Instituto Nacional de Estadística e Informática – INEI
Elaboración: Equipo investigador.

Aspecto Físico - Geográfico

La mayor parte del territorio departamental se localiza en la zona costera, desde el litoral marítimo hasta la zona andina. Los únicos distritos localizados en zona andina son Cañaris e Incahuasi, ubicados en el extremo este departamental. El 94% de su superficie se encuentra en la zona costera.

El relieve es poco accidentado, relativamente llano, con pequeñas lomas y planicies elevadas llamadas pampas, formadas por ríos que nacen en los contrafuertes andinos.

Los principales valles del departamento son: Chancay – Lambayeque, Motupe, Olmos, La Leche y Zaña.



*Ilustración SEQ Ilustración * ARABIC 1:
Departamento de Lambayeque.
Fuente: INDECI 2004*

1.1.2. Provincia de Lambayeque

“Lambayeque fue “matriz de todos los cacicazgos de estos valles que fueron ramos del tronco principal que se plantó en este pueblo”. (Municipalidad Provincial de Lambayeque 2011- 2015 p. 10).

La Provincia de Lambayeque se encuentra conformada por los distritos: Chócope, Illimo, Jayanca, Lambayeque, Mochumí, Mórrope, Motupe, Olmos, Pacora, Salas,

San José y Túcume. Limita por el Norte y por el Oeste con el Departamento de Piura; por el Este con la Provincia de Ferreñafe; y, por el Sur con la Provincia de Chiclayo. (Ver ilustración 2).

En la ciudad de Lambayeque se dio el primer pronunciamiento de la independencia del Perú, el 27 de diciembre de 1820 por ello, se le llama Cuna de la Libertad en el Perú. Posee casonas virreinales muy bien conservadas como la Casa Cúneo y la Casa Descalzi. Tiene el balcón más largo de América con 150 metros de largo y que está en la Casona Montjoy. -En el distrito de Mórrope está la segunda iglesia construida por los españoles en el Perú en 1533 (la primera está en el distrito piurano de Colán). La iglesia llamada hoy Ramada, está construida sobre el templo Mochica que encontraron los españoles en Mórrope. En el 2006 durante labores de reconstrucción se encontró el ataúd y los restos del cacique Caxusoli, que gobernaba Mórrope en el tiempo en que llegaron los españoles a tierras incaicas. (Gobierno Regional de Lambayeque 2007)

La provincia fue creada mediante Ley del 7 de enero de 1872, durante el gobierno del Presidente José Balta.

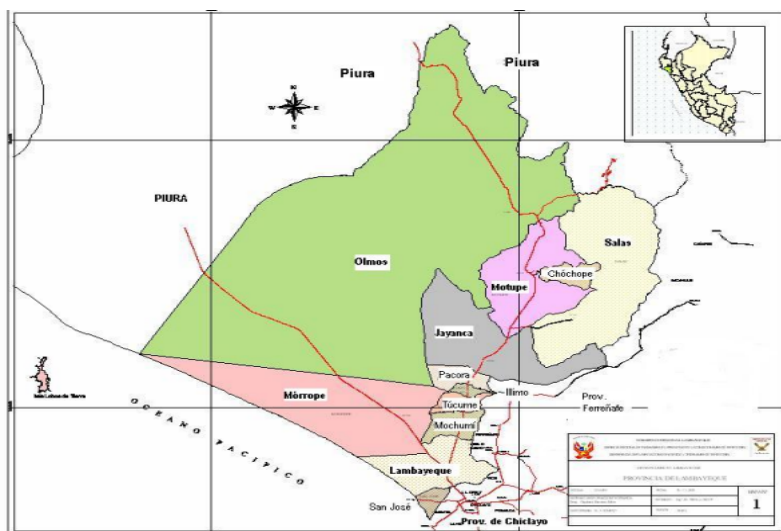


Ilustración SEQ Ilustración * ARABIC 2: Mapa Político de la Provincia de Lambayeque.

Fuente: Gobierno Regional de Lambayeque. Gerencia de Planificación 2007.

1.1.3. Universidad Nacional “Pedro Ruiz Gallo” de Lambayeque

La Universidad Nacional “Pedro Ruiz Gallo” (UNPRG) es una universidad estatal, ubicada en la ciudad de Lambayeque. Es la única institución de formación profesional nacional académico en la región; así como es la única ubicada en la ciudad de Lambayeque. (Superintendencia Nacional de Educación Superior Universitaria).

Hasta el 17 de marzo de 1970 coexistieron en la Región Lambayeque la Universidad Agraria del Norte, cuya sede era Lambayeque y La Universidad Nacional de Lambayeque con sede en Chiclayo, ese día mediante el Decreto Ley N° 18179, se fusionaron las dos universidades para dar origen a una nueva, a la que le dieron el nombre de uno de los más ilustres personajes de Lambayeque el genial inventor, precursor de la aviación mundial y héroe nacional, Teniente Coronel Pedro Ruiz Gallo. (DePerú.com).

Visión: Al 2021 hacer de la Universidad Nacional “Pedro Ruiz Gallo” una institución académica con altos estándares de calidad y referente en el norte del país por su compromiso con la competitividad del capital humano, a partir de su labor formativa y producción de conocimiento de impacto.

Misión: La Universidad Nacional “Pedro Ruiz Gallo” forma capital humano líderes con base científica, humanística y tecnológica; comprometida con la excelencia académica y la responsabilidad social, a partir de la creatividad e innovación, investigación científica y eficiencia operativa, contribuyendo al desarrollo sostenible del país y la sociedad en un contexto globalizado, dinámico e interconectado.

1.2. DESCRIPCIÓN, EVOLUCIÓN Y TENDENCIAS DEL OBJETO DE ESTUDIO

1.2.1. Orígenes y Definición de las Habilidades Sociales

El estudio de las habilidades sociales (HH. SS.) ha experimentado un notable auge en los últimos años. Las experiencias cotidianas nos indican que invertimos mucho

tiempo en la interacción social. Las habilidades necesarias para ese intercambio son importantes para tener relaciones positivas con los demás y para tener un bienestar personal en general.

Las habilidades sociales (también conocida como competencia social) representan un área compleja dentro de la conducta humana (Myles y Simpson, 2001; Myles, 2003). Cualquiera persona, en mayor o menor medida podría determinar cuando alguien se comporta de forma socialmente habilidosa o no en una situación dada. La intuición y el sentido común forma parte fundamental en este conocimiento experiencial. Pero, cuando lo que queremos es una definición explícita y unas dimensiones claramente diferenciadas, aparecen claros problemas para determinarlas, ya que no existe un consenso por parte de la comunidad científica en dar una definición universalmente aceptada.

Al revisar la bibliografía aparecen una gran variedad de términos, tales como: habilidades sociales, habilidades de interacción social, habilidades interpersonales, destrezas sociales, conducta interactiva, habilidades de intercambio social, relaciones interpersonales, etc. (Caballo, 1993; Elliot y Gresham, 1991; Hundert, 1995)

Uno de los antecesores más reconocidos del movimiento de las HHSS fue Salter (1949) con su trabajo denominado Conditioned reflex therapy (Terapia de reflejos condicionados), es considerado uno de los padres de la terapia de conducta, en su libro propone dos tipos de personalidad: personalidad inhibitoria y excitatoria, refiriéndose a la capacidad que tiene el individuo para expresar sus emociones con más o menos dificultad respectivamente. Desarrolló seis técnicas para aumentar la expresividad de las personas, que actualmente suelen ser utilizadas en el aprendizaje de las HHSS (la expresión verbal de las emociones; la expresión facial de las emociones; el empleo deliberado de la primera persona al hablar; el recibir cumplidos o alabanzas; expresar desacuerdo; y la improvisación y actuación espontánea). Wolpe (1958) continuó con los trabajos de este autor y fue el primero en utilizar el término de conducta asertiva. Lo que posteriormente pasaría a ser sinónimo de habilidades sociales. Este autor definió la conducta asertiva como la expresión adecuada de sentimientos dirigida a otros en ausencia de respuestas

ansiosas. Le siguieron los trabajos de Lazarus (1966) y Wolpe y Lazarus (1966). De estos trabajos nacieron otros (Alberti y Emmons, 1978; Lazarus, 1971), pero fue a mediados de los años 70 cuando el campo de las HHSS consiguió su mayor difusión y cuando el constructo “habilidades sociales” empezó a adquirir mayor relevancia, aunque siempre coexistiendo con el término “conducta asertiva” (McDonald y Cohen, 1981; Phillips, 1985; Salzinger, 1981). Alberti y Emmons (1978), fueron los primeros autores que dedicaron un libro exclusivamente sobre el asertividad, definiendo la conducta asertiva como aquella que permite a una persona comportarse en defensa a sus intereses, expresar sentimientos honestos y defenderse sin ansiedad, ejerciendo los derechos personales sin negar los derechos de los demás.

Estas primeras fuentes sobre habilidades sociales se desarrollaron en EEUU, mientras en Europa, los ingleses Argyle y Kendon (1967) fueron reconocidos por numerosos trabajos sobre las habilidades sociales. Estos autores relacionaron el término de habilidad social con la Psicología Social y la definieron 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".

Se han dado a partir de ahí numerosas definiciones de habilidades sociales sin haber un acuerdo sobre lo que sería una conducta socialmente habilidosa. Resulta imposible llegar a una definición permanente de habilidades sociales al estar ésta condicionada en parte a un contexto cambiante (Meichenbaum, Butler y Grudson, 1981). Hay que tener en cuenta el marco cultural para definir una conducta como socialmente habilidosa ya que en cada cultura se establecen unos modelos de comunicación, y dentro de cada cultura también hay que considerar la norma de educación propia, y factores como la edad, sexo y la clase social. Una conducta que puede ser adecuada en una situación, puede ser inadecuada en otra, dependiendo de la situación en la que se encuentre. Así, dos personas pueden comportarse de forma diferente en una situación y su conducta ser socialmente habilidosa, o una misma persona comportarse de forma diferente en dos situaciones similares y ser ambas conductas hábiles socialmente. Aunque estas cuestiones son las que hacen difícil

conseguir una definición universal del constructo de habilidades sociales, en general, se espera más a menudo reforzamiento positivo cuando llevamos a cabo una conducta socialmente habilidosa, que un castigo consecuente a ese comportamiento.

A lo largo de los años diferentes autores han definido el constructo habilidad social/conducta asertiva. A continuación, exponemos una serie de definiciones desarrolladas a lo largo de la historia. Se define habilidades sociales o conducta asertiva como:

“La capacidad compleja de emitir conductas que son reforzadas positiva o negativamente, y de no emitir conductas que son castigadas o extinguidas por los demás” (Libet y Lewinsohn, 1973, p. 304).

“La habilidad de buscar, mantener o mejorar el reforzamiento en una situación interpersonal a través de la expresión de sentimientos o deseos cuando esa expresión se arriesga a la pérdida de reforzamiento o incluso al castigo” (Rich y Schroeder, 1976, p. 1082).

“La capacidad para interactuar con los demás en un contexto social dado de un modo determinado que es aceptado o valorado socialmente y, al mismo tiempo, personalmente beneficioso, mutuamente beneficioso, o principalmente beneficioso para los demás” (Combs y Slaby, 1977, p. 162).

“La expresión manifiesta de las preferencias (por medio de palabras o acciones) de una manera tal que haga que los otros las tomen en cuenta” (MacDonald, 1978, p. 889).

“El grado en que una persona se puede comunicar con los demás de manera que satisfaga los propios derechos, necesidades, placeres u obligaciones similares de la otra persona y comparta estos derechos, etc. con los demás en un intercambio libre y abierto” (Phillips, 1978, p. 13).

“Un conjunto de conductas sociales dirigidas hacia un objetivo, interrelacionadas, que pueden aprenderse y que están bajo el control del individuo” (Hargie, Saunders y Dickson, 1981, p. 13).

“Un conjunto de conductas identificables, aprendidas, que emplean los individuos en las situaciones interpersonales para obtener o mantener el reforzamiento de su ambiente” (Kelly, 1982, p. 3).

“La capacidad compleja para emitir conductas o patrones de respuesta que optimicen la influencia interpersonal y la resistencia a la influencia social no deseada (eficacia en objetivos) mientras que al mismo tiempo optimiza las ganancias y minimiza las pérdidas en relación con la otra persona (eficacia en la relación) y mantiene la propia integridad y sensación de dominio (eficacia en el respeto a uno mismo)” (Linehan, 1984, p. 153).

“Conjunto de conductas emitidas por un individuo en un contexto interpersonal que expresa los sentimientos, actitudes, deseos, opiniones o derechos de ese individuo de un modo adecuado a la situación, respetando esas conductas en los demás y que generalmente resuelve los problemas inmediatos de la situación mientras minimiza la probabilidad de futuros problemas” (Caballo, 1986).

“Aquella conducta que permite a la persona la consecución de algo que desea en situaciones de interacción social, expresando sin ansiedad: sentimientos positivos, desacuerdo, oposición, aceptación o realización de críticas y/o, defendiendo derechos propios y respetando los de los otros” (Riso, 1988, p. 45).

Como vemos en estas definiciones sobre habilidades sociales, hay autores que únicamente contemplan una sola variable relacionada con la expresión de sentimientos, derechos, opiniones, deseos (lucha o búsqueda de bienestar propio (Lazarus, 1966; Libet y Lewinsohn, 1973; Rimm, 1974; Rich y Schroeder, 1976; Wope, 1977). Es a partir de los años 80 cuando la mayoría de los autores también contemplan el refuerzo social, una segunda variable referida a las contingencias que van a determinar una conducta socialmente habilidosa (Linehan, 1984; Caballo, 1986). Nosotros abordamos el tema de las habilidades sociales en este estudio

teniendo en cuenta tanto la expresión de la conducta asertiva como las consecuencias. El asertividad, definida por Llacuna y Pujol (2004) como la habilidad personal que nos permite expresar sentimientos, opiniones y pensamientos, en el momento oportuno, de la forma adecuada, considerando también los derechos de los demás.

A partir de la clasificación hecha por Lazarus, se han elaborado nuevas clasificaciones, las habilidades más generalmente aceptadas por diferentes autores son las siguientes (Monjas, 2002; Fernández y Ramírez, 2002; Morgeson, Reider y Campion, 2005):

1. Hacer cumplidos
2. Aceptar cumplidos
3. Expresar amor, agrado y afecto.
4. Iniciar y mantener conversaciones.
5. Defender los propios derechos.
6. Hacer peticiones.
7. Rechazar peticiones.
8. Expresar opiniones.
9. Expresar molestia, desagrado o enfado.
10. Petición de cambio de conducta de otro.
11. Disculparse o admitir ignorancia.
12. Afrontar críticas.

Tomamos como punto de partida que los individuos se diferencian unos de otros en su capacidad de percibir y analizar las señales situacionales y que para que una conducta sea socialmente adecuada debe tenerse en cuenta el contexto que le rodea (componente contextual). La conducta de un individuo variará dependiendo de variables situacionales como la relación con la gente implicada (personas íntimas, conocidas o extrañas); el sexo, la edad, el rol o el estatus social de la otra persona; desi es una situación positiva o negativa; y del número de gente presente. Todo esto implica que la conducta social adecuada es situacionalmente específica (Bellack y Morrison, 1982). En palabras de estos autores “la habilidad social implica la

capacidad de percibir y analizar señales sutiles que definen la situación, así como la presencia de un repertorio de respuestas adecuadas (p. 720)”.

1.2.2. Componentes e Importancia de las HH.SS.

Según Carrillo (2015) las habilidades sociales son comportamientos donde intervienen dos componentes principales: componentes verbales y no verbales. Estos componentes son necesarios en el proceso de interacción social (p. 20-21).

- a) Componente verbal: En una conversación, el habla es la herramienta por excelencia que se utiliza para poder interactuar con los demás, se realiza de manera consciente, directa y puede controlarse de forma sencilla. Los fallos en el lenguaje verbal se interpretan como carencias en la educación y se aprenden de forma directa y formal (Ballesteros y Gil, 2002). Estos autores afirman que una persona es competente socialmente cuando habla aproximadamente el 50% en una conversación, realiza preguntas mostrando interés y que da retroalimentación. Los componentes paralingüísticos se encontrarían dentro de estos componentes en los que se incluye: la velocidad, fluidez, el tono y volumen de la voz.
- b) Componente no verbal: Además de la relevancia que puede tener lo que decimos verbalmente a los demás, los aspectos no verbales cumplen una función primordial para apoyar la lo que se dice en una conversación (por ejemplo, si alguien cuenta una experiencia positiva, la sonrisa favorecería un mayor entendimiento por parte de los demás, de cómo esa experiencia le hizo sentir). Los elementos no verbales más importantes para las interacciones son: 1) La mirada, el contacto visual es importante mientras se están conversando, ya que la ausencia de ese contacto visual puede dar a entender a la otra persona que no se está prestando atención, por otro lado, a mirar a la persona mientras se conversa se perciben detalles no verbales de la otra persona; 2) La expresión facial, se considera el mejor indicador para mostrar emociones. El rostro de una persona puede revelar muchos datos durante el proceso de comunicación; 3) La postura corporal; 4) Las manos; 5) La distancia/proximidad.
- c) Componente paralingüístico: Estos componentes son variables de la voz, se destaca: 1) la latencia, que se refiere al tiempo que transcurre desde el final de

una frase de un interlocutor y el principio de la frase del siguiente interlocutor. Normalmente, cuando estas latencias son cortas se debe a conversaciones animadas, fluidas e interesantes, al contrario, cuando la latencia es más larga; 2) el volumen, es importante saber hacer los cambios de volumen necesarios para ajustarlo a las necesidades reales de cada situación. A su vez, un volumen muy bajo de voz suele transmitir a las demás actitudes como sumisión, tristeza, o timidez. Mientras que la voz muy elevada puede indicar, según el contexto, seguridad, dominio, extraversión, persuasión o ira; 3) el tono de voz está relacionado con la tensión de las cuerdas vocales, dando como resultado una voz más aguda o más grave. Diferentes tonos pueden cambiar completamente un mismo mensaje, dando más o menos hincapié al mensaje verbal.

El estudio de las habilidades sociales ha ido aumentando a lo largo del tiempo de manera notable. Numerosas publicaciones científicas sobre las habilidades sociales, asertividad, competencia social (entre otras denominaciones) los procedimientos y programas de intervención destinados a mejorar las habilidades sociales, nos da una cierta idea del auge de esta área en los últimos años, ejerciendo un mayor protagonismo en el mundo de la psicología. Parece que existe unanimidad por profesionales de todas las áreas (educativa, clínica, médica y de la salud) en considerar las habilidades de interacción social positiva, tanto con adultos como con otros niños, crucial para el desarrollo social infantil. Según Díaz, Trujillo y Peris (2007) las habilidades sociales son consideradas como uno de los factores de protección más estudiados en salud infanto-juvenil.

La garantía de las habilidades sociales es apoyada por los resultados de estudios e investigaciones en las que se hace constar las relaciones sólidas entre la competencia social en la infancia y la adaptación social, académica y psicológica del infante y posteriormente, en su vida adulta. Desde que nacemos, empezamos a relacionarnos con las personas que nos rodean. A medida que vamos avanzamos en el ciclo de la vida, las interacciones se van volviendo más complejas y van teniendo mayor influencia en nuestro día a día. Las habilidades sociales necesarias para llevar a cabo esas interacciones son susceptibles de aprendizaje (Senra, 2010), y se consideran como un factor de protección y promoción de la salud, todo aquel que utiliza comportamientos asertivos logra conseguir un ajuste social (Prieto, 2000;

Eceiza, Arrieta y Goñi, 2008). Estas habilidades sociales son consideradas como herramientas para resolver conflictos, situaciones o tareas de tipo social (Trianes, Jiménez y Muñoz, 2007). Así encontramos conductas tan básicas como la sonrisa a otras más complejas como puede ser afrontar una crítica o ponerse en el lugar del otro, unas conductas y otras son necesarias para poder desarrollar relaciones sociales satisfactorias.

Las personas que son competentes socialmente son capaces de satisfacer las demandas de funcionamiento cotidiano, poseen comportamientos reforzantes con sus iguales, habilidades de comunicación, habilidades de solución de problemas y pueden desarrollar conductas adaptativas tales como de funcionamiento independiente, autodirección, responsabilidad personal y habilidades académicas funcionales. Los niños y adolescentes con déficit de habilidades sociales y la mala aceptación por parte de sus compañeros, tienen una alta incidencia de la inadaptación, la delincuencia y problemas de salud mental de adultos. (Gresham, 1988).

Concluimos al respecto, la relevancia de las relaciones con los iguales y el tener unas habilidades sociales positivas, posibilita una buena adaptación.

1.2.3. Tendencias sobre las HH.SS.

En Francia encontramos que se enfoca la repercusión de la falta de habilidades sociales en las personas, en relación al bajo rendimiento académico y consecuencias psicológicas graves: Inhibición social, aislamiento, ansiedad, inseguridad, baja autoestima. Existe relación entre conducta social y salud mental, la falta de habilidades sociales se relaciona con ansiedad social, timidez, depresión y adicción para poder prevenir estas dificultades; es importante que los docentes adquieran destrezas educativas y terapéuticas de desarrollo de habilidades sociales. (Psicopedagogía, 2013)

En Estados Unidos se ha desarrollado una perspectiva psicosocial en el estudio de las habilidades sociales y su entrenamiento, relacionando la psicología clínica y la psicología social ya que la premisa fundamental que subyace a las teorías sobre

entrenamiento de habilidades sociales es justamente que la mayoría de problemas psicológicos y de conducta de la gente no son sino la consecuencia de no poseer o poseer de una forma insuficiente o inadecuada determinadas destrezas sociales e interpersonales. (Google.com, 2012)

A nivel **latinoamericano**, los estudios sobre habilidades sociales se han desarrollado desde el campo de la psicología. Siempre han sido aplicados a desarrollar programas de entrenamiento dirigidos a personal que labora en empresas o a incidir en su necesidad en la formación de docentes. Sobre su aplicación a nivel de alumnos y padres de familia algunos estudios teóricos resaltan su importancia psicopedagógica en el rendimiento escolar. (Cárdenas, 2003, Alpuche, 2007)

En Colombia se ha establecido que las situaciones problemáticas relacionadas con habilidades sociales tienen consecuencias negativas para el sujeto a corto y a largo plazo. (Ladd y Asher, 1985). La deficiencia de las habilidades sociales se relaciona con:

- Baja aceptación: Rechazo, ignorancia o aislamiento social.
- Problemas escolares: Desde bajo rendimiento hasta deserción escolar.
- Problemas personales: Baja autoestima, locus de control externo.
- Desajustes psicológicos y psicopatología infantil: Depresión.
- Inadaptación juvenil: Delincuencia juvenil.
- Problemas de salud mental en la adolescencia y la edad adulta: Alcoholismo, suicidio, toxicomanías.

En Brasil, según las investigaciones de este país el déficit de habilidades sociales está asociado con gran número de problemas con internalización, como baja autoestima, depresión, fobia social, conducta negativista, antisocial y adictiva. Estos problemas no se distribuyen de manera homogénea en relación al género. Los niños presentan más problemas de internalización, tales como ansiedad y problemas relacionados con la afectividad, mientras que los del sexo masculino reciben en mayor parte de la atención en problemas de agresividad y abuso de drogas tanto lícitas como ilícitas. (GOB. 2011)

La agresión y la violencia son fenómenos que han llamado cada vez más la atención de los estudiosos del comportamiento humano y de educadores en general y, aunque no se disponen de estadísticas rigurosas se puede afirmar que la violencia alcanza dimensiones preocupantes en la actualidad, tanto en Brasil como en otras partes del mundo.

En el Perú, sabemos que nuestra sociedad está estructurada sobre la carencia de las habilidades sociales que se expresa en la agresividad y violencia que la historia ha registrado constantemente, de manera que las conductas sociales violentas, se vinculan desde lo micro social (vida cotidiana) con el terreno de lo macro (violencia estructural, inclusive). (Monografias.com, 2011) No se puede decir, sin embargo, que las habilidades sociales deficitarias en el Perú, se originan exclusivamente en la familia o únicamente en la sociedad, sino que es un proceso de mutua generación e interrelación.

1.3. CÓMO SE MANIFIESTA EL PROBLEMA Y QUÉ CARACTERÍSTICAS TIENE.

Es importante destacar que las habilidades sociales siempre se desarrollan en función de la cultura en la que se ha desarrollado el sujeto, el contexto en el que interactúa y de factores tales como edad, sexo, clase social y educación, por lo cual, una conducta considerada socialmente habilidosa en cierta situación puede no ser considerada de la misma forma en otra (Caballo, 1997; Kelly, 2002; García, 2010).

Por ejemplo, según Naranjo (2008) muchos adolescentes no tienen dificultades para establecer un adecuado proceso de comunicación. No obstante, es importante detectar un posible déficit en este tipo de habilidades sociales dado que la adolescencia es la etapa de la vida en la que se producen importantes cambios físicos y psicológicos, además empieza a tomar una gran importancia todo lo referente al ámbito de relaciones e intercambio social; precisamente en esta edad los individuos empiezan a ser más independientes de su familia y a buscar su identidad a través de la identificación en su grupo social de iguales (Camacho & Camacho, 2005)

En la carrera Profesional de Ciencias de la Comunicación se necesita profesionales con equilibrio emocional, destrezas en la manera de expresarse y relacionarse con los demás, ser creativo, ya que un comunicador debe identificar y buscar soluciones, así mismo, éste debe convertirse en agente de cambio en la sociedad.

Los estudiantes de VII Ciclo de Ciencias de la Comunicación de la Facultad de Ciencias Histórico Sociales y Educación – UNPRG, ciclo académico 2018 – I, no desarrollan habilidades sociales, manifestándose al momento de iniciar o mantener una conversación, al hacer preguntas, presentarse a sí mismo o a otras personas; no piden ayuda; no reciben instrucciones; no comprenden los sentimientos de los demás; se dedican solo a cumplir con las obligaciones propias de las asignaturas que llevan según el plan de estudios. Esta situación empeora por el inadecuado rol docente, quien es displicente respecto al aprendizaje de habilidades sociales de sus estudiantes.

Existen tipos de habilidades sociales dentro de nuestro problema de investigación esto se manifiesta en:

Habilidades Básicas

- **No prestan atención en clase**

La docencia universitaria es una actividad profesional cuyas condiciones de acceso son marcadamente diferentes a las que predominan en la docencia en otros niveles educativos.

"No sé si lo estoy haciendo de la manera correcta, eso sí te lo puedo decir, no sé si es lo correcto, porque me estoy basando mucho de cómo a mí me formaron... Trato de ver, digamos a mi parecer, a mi formación, trato de hacer una réplica de cómo a mí me enseñaron". (Testimonio Docente. Mayo 2018).

“El aburrimiento se manifiesta por rechazo pasivo, como inercia, inhibición, sueño, ausencia, cansancio, fastidio, tedio o rechazo activo, agresividad, escándalo,

rebelión, estos son signos de aburrimiento en el aula que los docentes fácilmente podemos descubrir mediante la observación de nuestros estudiantes o incluso directamente por comunicación verbal entre los propios jóvenes, este estado emocional puede llevarlos a ser excluidos y consecuentemente al fracaso. (Entrevista aplicada a docente. Mayo, 2018).

- **Interrupción de la clase**

“Hoy conocemos que una de las competencias que necesitan los alumnos para desenvolverse en el mundo, son las competencias comunicacionales, lograr ser “Buenos Comunicadores” Alumnos que comprenden y expresan ideas e información con confianza y creatividad en diversas lenguas y formas de comunicación”. (Entrevista aplicada a docente. Mayo, 2018).

“Las competencias comunicacionales se aprenden “hablando” necesitamos que los alumnos hablen más en las clases para que desarrollen estas competencias necesarias para ser buenos comunicadores, dejando en claro que sus intervenciones deben ser oportunas sin alterar el orden”. (Entrevista aplicada a docente. Mayo, 2018).

- **No preguntan ni responden**

“En muchas ocasiones te encuentras como docente que, tras trabajar en el aula los conceptos de una unidad didáctica, las respuestas de muchos alumnos, sin ser incorrectas, no te resultan satisfactorias. Una de las razones porque sucede esto es debido a que no se tiene la costumbre en el aula de trabajar las respuestas o, mejor dicho, no se enseña a los alumnos cómo deben responder las preguntas que se formulan en un examen, por ejemplo, tampoco se motiva a su participación, creemos que nuestros estudiantes solo deben limitar a escucharnos”. (Entrevista aplicada a docente. Mayo, 2018).

“Como mencioné anteriormente el error que muchas veces cometemos, es el pedir a nuestros estudiantes que mantengan el silencio, pero debemos cuestionarnos de que ¿Cómo es posible que pidamos silencio en una clase con más de veinte

alumnos? Si lo pensamos bien, es un auténtico disparate. Así que debemos olvidarnos de una vez por todas del *yo hablo y tú te callas*. No funciona. Es un tipo de enseñanza que para esta generación de alumnos ha quedado obsoleta”. (Testimonio Docente. Mayo 2018).

Habilidades Avanzadas

- **Limitaciones para pedir ayuda**

“Hoy durante el desarrollo de mi clase el nivel de participación de los estudiantes fue deprimente, para mí es una desmotivación. Entonces me hace reflexionar de nuevo ¿qué pasa con nuestros estudiantes?, ¿por qué no preguntan? ¿Es por falta de interés? por timidez? o por miedo a hacer una pregunta sin sentido?... necesitamos que los estudiantes nos fríen a preguntas, por muy estúpidas que creamos que sean!! Si preguntan, muestran como poco interés en un tema, y a partir de ahí todo es posible, ¡¡se abre un mundo entero de posibilidades para el docente!!”. (Entrevista aplicada a docente. Mayo, 2018).

- **Poca participación**

“La probabilidad de que un estudiante no participe en clase es mayor cuando carece de adecuadas competencias comunicativas y esta probabilidad se incrementa cuando el estudiante carece de competencias de estudio y cuando los profesores y/o compañeros de clase presentan actitudes negativas hacia él”. (Entrevista aplicada a docente. Mayo, 2018).

- **Las disculpas no existen**

“Estudiantes perfectos no existen. Estamos propensos a cometer errores voluntarios o involuntarios. Se trate de una situación o de la otra debemos saber pedir disculpas, las formas sociales es un reflejo de sus habilidades sociales”. (Entrevista aplicada a docente. Mayo, 2018).

Habilidades Relacionadas a los Sentimientos

- **Incapacidad para expresar los sentimientos**

“Nuestras emociones pueden ser expresadas con diversos grados de intensidad. Es posible que un mismo estímulo genere diferentes reacciones en distintas personas. El problema de nuestros estudiantes no exprese lo que sienten, quizás está en nosotros como docentes, por ejemplo, el otro día escuché a un estudiante decir que esto sucede porque “Cuando el profesor(a) es ambiguo, poco claro, se nota que no preparó la clase”, “cuando la evaluación es injusta, sin criterios claros”, “cuando el profesor(a) no permite opinar, no deja participar”, “cuando la clase es aburrida, reiterada, sólo hablada por el profesor”, “cuando el profesor(a) se molesta al pedirle que explique de nuevo, no se interesa en que aprendamos”, “cuando el profesor(a) exige como si fuera el único ramo””. (Entrevista aplicada a docente. Mayo, 2018).

- **Poca comprensión por los sentimientos ajenos**

“Mayormente entre compañeros se faltan el respeto, ante cualquier error sólo tienden a criticar a los demás, no les gusta apoyarse mutuamente, etc”. (Entrevista aplicada a docente. Mayo, 2018).

- **Reaccionar con enfado**

“Nadie quiere relacionarse con una persona que estalla de forma descontrolada y que dice y hace cosas que luego cuesta olvidar, y que en muchos casos condicionan el trato de por vida. Hay estudiantes que muestran ira para escenificar su enfado. Como si la irritación fuera más real si se evidencia de forma violenta que si se escenifica con tranquilidad”. (Entrevista aplicada a docente. Mayo, 2018).

Habilidades Alternativas a la Agresividad

- **El pleito es la solución**

“Muchas personas reaccionan con rabia cuando se sienten amenazadas. Es un estado de alerta que genera adrenalina a través de la activación del sistema nervioso simpático para que podamos combatir lo que en un momento se interpreta como una amenaza. En nuestro contexto los estudiantes entre ellos no saben entenderse ni atenderse lo que produce malos entendidos que terminan en la agresión o en reacciones violentas. El pleito es la solución, lo que significa que no son dialogantes y no han aprendido a resolver sus problemas de modo pacífico”. (Entrevista aplicada a docente. Mayo, 2018).

Habilidades de Planificación

- **No saben solucionar problemas**

“Como docentes, planteamos problemas de forma cotidiana a los alumnos. La cuestión es la siguiente: ¿que hace que los alumnos -como sostienen en muchos docentes- no sepan enfrentar los problemas? ¿No será más bien que los docentes no sabemos llegar a los estudiantes?”. (Entrevista aplicada a docente. Mayo, 2018).

- **Malas decisiones**

“Los adolescentes a menudo hacen cosas que parecen estúpidas. Todos hemos sido adolescentes y todos en aquella época hemos actuado de una manera que ahora nos resultaría ridícula o ingenua. El motivo científico que confirma que los adolescentes toman malas decisiones se debe a que existen áreas del cerebro que controlan la toma de decisiones y que no se desarrollan completamente hasta la fase adulta más temprana”. (Entrevista aplicada a docente. Mayo, 2018).

- **No trabaja en equipo**

“El principal problema cuando se trabaja en equipo es la falta de comunicación. La información debe llegar a todos los componentes del equipo para evitar errores, trabajos por duplicado... Acostumbramos a hacer un reparto de tareas en lugar de un trabajo en equipo. Si no estamos bien comunicados el resultado puede no ser el esperado”. (Entrevista aplicada a docente. Mayo, 2018).

Hemos justificado cualitativamente el problema de investigación.

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO

2.1. ANTECEDENTES DE INVESTIGACIÓN.

El objetivo de la investigación de **Betancourth, Zambrano, Ceballos, Benavides, y Villota (2017)** titulada **“Habilidades Sociales Relacionadas con el Proceso de Comunicación en una Muestra de Adolescentes”**. Describir las habilidades sociales relacionadas con el proceso de comunicación en estudiantes de grado décimo, a través de la Escala Habilidades Sociales Relacionadas con el proceso de comunicación de Alvarado & Narváez (2010).

El presente estudio es de tipo descriptivo de corte transversal. La muestra fue seleccionada por conveniencia y estuvo conformada por 82 estudiantes de grado décimo de una institución pública de la Ciudad de San Juan de Pasto.

Se pudo concluir que:

1. En la adolescencia, el papel de las habilidades sociales es fundamental para intervenir en las actitudes, valores, creencias, capacidades cognitivas y estilos de interacción como entablar adecuadas relaciones con pares, conformar una pareja y participar en diversos grupos sociales o académicos y buscar solución a los problemas.
2. Los estudiantes de grado décimo de una Institución Educativa Pública de San Juan de Pasto, presentan en su mayoría niveles altos y medios de habilidades sociales (210-257) y solamente un porcentaje mínimo presentan niveles bajos (149-154). Lo anterior indica que los adolescentes son capaces de establecer relaciones interpersonales e interacciones placenteras basadas en la comunicación.
3. En cuanto a las sub-escalas de expresión y comprensión de sentimientos, en el presente estudio se observó que las mujeres obtuvieron puntajes más altos que los hombres ubicándose en los niveles alto y muy alto.

Por su parte el **“Desarrollo de Habilidades Sociales en Estudiantes Universitarios”**, hecha por Hidalgo y Abarca (1990). Diseñaron y evaluaron un programa grupal de Desarrollo de habilidades sociales en universitarios chilenos. A través de tres cuestionarios de autoreporte aplicados a 300 estudiantes universitarios tomados al azar (IBS de Mauger y Adkinson, 1978; SAN de Watson y Friend, 1969; CSES de Galassi y Galassi, 1974). Fue aplicado a 113 universitarios que presentaban problemas de habilidades sociales según test de autoreportes IBS de Mauger y Adkinson (1978) y SAD de Watson y Friend (1969), se les ofreció la posibilidad de participar en un taller de Desarrollo de Habilidades Sociales. De éstos 34 jóvenes, 17 hombres y 17 mujeres, fueron distribuidos al azar en 3 grupos. La muestra quedó conformada por un Grupo Experimental (GE, N= 12) Y dos Grupos Controles (GC 1, N = 11 Y GC 2, N = 11). Del grupo experimental sólo un hombre desertó del Taller.

El diseño de la investigación: Se utilizaron tres grupos. Un grupo experimental que fue sometido a tratamiento (aplicación de la variable independiente) y dos grupos controles. Estos grupos controles diferían en las mediciones a que fueron sometidos. Se realizaron mediciones pre, post y de seguimiento, realizando comparaciones entre los grupos.

Los resultados mostraron que el programa grupal de desarrollo de habilidades sociales en jóvenes universitarios tuvo un efecto significativo de cambio positivo.

Los resultados obtenidos después del tratamiento (GE) mostraron diferencias significativas entre las mediciones pre y post en los cuestionarios. SISST, SAD y FNE. En GC1 y CC2 no se obtuvieron diferencias significativas. La evaluación conductual y fisiológica no discriminó entre las mediciones pre y post tratamiento en ninguno de los grupos. Se discuten estos resultados según el tipo de mediciones y se postula la dificultad de desarrollar mediciones conductuales. Los resultados cuantitativos de autoreporte y los análisis cualitativos demuestran la efectividad del tratamiento.

En cuanto a la investigación realizada por Rosa, Segura, y López, (2014) en su trabajo titulado **“El Aprendizaje de las Habilidades Sociales en la**

Universidad: Análisis de una Experiencia Formativa en los Grados de Educación Social y Trabajo Social”. Presentaron una metodología formativa desarrollada en la asignatura de habilidades sociales de los grados otorgados por la Facultad de Educación Social y Trabajo Social Pere Tarrés de la Universidad Ramón Llull (Barcelona-España). A partir del análisis inicial de las competencias sociales de los estudiantes, se establece un plan de trabajo con la finalidad de que mejoren las habilidades sociales necesarias en el contexto profesional. La metodología se plantea como práctica supervisada que requiere la incorporación del estudiante en la organización, desarrollo y evaluación de la asignatura. Para facilitar esa incorporación se ha introducido un recurso narrativo que da sentido a todas las actividades.

Se pudo concluir que:

1. La metodología propuesta genera una percepción positiva en los estudiantes sobre el proceso de enseñanza/aprendizaje en la asignatura de habilidades sociales.
2. La implicación de los estudiantes en la asignatura es clave para que la metodología contribuya al desarrollo de las competencias definidas.
3. También parece resultar determinante en ese desarrollo el establecimiento de una visión compartida entre estudiantes y profesorado acerca del proceso de aprendizaje.
4. El uso de metáforas para construir una narración metacognitiva que dé sentido a la actividad a lo largo de la asignatura se ha revelado como un recurso eficaz.
5. No podemos separar la influencia de las innovaciones metodológicas de la mejora docente fruto de la experiencia, parece evidente que la metodología aquí analizada, junto con un equipo docente que opta por la innovación y la mejora continua, tienen efectos claramente positivos sobre la percepción del proceso formativo por parte de los estudiantes universitarios.

Oyarzún, Estrada, Pino, y Oyarzún (2012). Trabajo de investigación denominado “Habilidades Sociales y Rendimiento Académico: Una Mirada desde el Género”.

Presentarán dos estudios no experimentales transversales correlacionales, uno en una muestra de escolares ($n = 245$) y otro en una muestra de universitarios ($n = 200$).

ESTUDIO 1: El estudio se interesó en la relación entre las variables centrales de la investigación, estas son, habilidades sociales y rendimiento académico, en una muestra de estudiantes de secundaria.

Participaron 245 estudiantes (65,7% mujeres y 34,3% varones) de último año de enseñanza secundaria pertenecientes a la comuna de Punta Arenas, de tres establecimientos municipalizados correspondiendo al 35% de la población total, con una edad promedio de 16,5 años. Se utilizó un diseño no experimental transversal correlacional.

ESTUDIO 2: El segundo estudio se realizó sobre una muestra de estudiantes universitarios a quienes se les aplicó un instrumento de medición de habilidades sociales con normas nacionales para esta población. Su objetivo fue complementar los resultados del estudio 1.

Participaron 200 estudiantes (50% mujeres y 50% varones) universitarios de segundo y tercer año de diferentes carreras profesionales. Fueron seleccionados mediante un muestreo estratificado. El diseño no experimental transversal correlacional recogió información sobre las habilidades sociales y el rendimiento académico de los participantes. La edad promedio fue de 21,45 años.

Conclusiones:

El propósito del primer estudio fue establecer la presencia de asociaciones entre las variables relacionales (habilidades sociales, aceptación y rechazo) con el rendimiento académico en el ámbito escolar. Nuestros resultados no apoyan la hipótesis inicial que establecía la presencia de relaciones directas entre las variables en estudio.

Los resultados indicarían que las niñas presentan un perfil en que las variables si se vinculan marginalmente entre sí, mientras que, en el caso de los niños, ninguna de las variables se relaciona con el rendimiento académico. Interpretamos estos resultados como la consecuencia de los roles de género que influyen las expectativas y la adaptación diferencial de niños y niñas.

El segundo estudio, esta vez en población universitaria, buscó replicar estos resultados. Utilizando un instrumento de habilidades sociales con normas nacionales y un cálculo de rendimiento académico ponderado, se constató nuevamente la presencia de perfiles diferenciales según género. En las mujeres se observó correlación entre una serie de habilidades sociales relacionales y el rendimiento académico. En la dirección de nuestras hipótesis, las habilidades asertivas en las mujeres se asociaron al rendimiento. En el caso de los varones, el resultado central indica que únicamente la habilidad asertiva con el otro sexo tiene asociación con el rendimiento académico no observándose ninguna relación entre estas variables y las habilidades sociales del área del manejo de la agresividad.

Flores Mamani, Garcia Tejada, Calsina Ponce, y Yapuchura Sayco, Angelica. (2016). “Las Habilidades Sociales y la Comunicación Interpersonal de los Estudiantes de la Universidad Nacional del Altiplano – Puno”.

El presente estudio se ha orientado a determinar la correlación existente entre las habilidades sociales y la comunicación interpersonal de los estudiantes de la Universidad Nacional del Altiplano de Puno, 2015. Para lo cual se utilizó el método cuantitativo y la técnica de encuesta, aplicada a una muestra de 606 estudiantes de un total de 18 531, todos matriculados en el año académico 2015, Semestre II.

Los resultados de la investigación precisan que existe correlación entre las Habilidades Sociales y la comunicación interpersonal positiva intensa. A los indicadores de la variable Habilidades Sociales, cuyas opiniones de los estudiantes califican como Frecuentemente, tienen correspondencia con las respuestas a la variable Comunicación Interpersonal, cuyas opiniones, también, califican como Frecuentemente; y, en ambos casos les siguen en porcentaje las respuestas Algunas Veces.

Las habilidades sociales de los estudiantes de la Universidad Nacional del Altiplano son relativamente buenas, pues los indicadores de estas se practican de modo Frecuente, excepto que hablan con dificultad, no se unen fácilmente a conversaciones y no expresan fácilmente sus emociones, sentimientos y opiniones, pues solo lo hacen algunas veces, e incluso rara vez.

Fernández Stevens, Marianela. (2012). Tesis de Maestría: “Habilidades Sociales en el Contexto Educativo”. Chile.

De acuerdo a los resultados de la información recabada en esta investigación, respecto a las habilidades sociales en el contexto educativo, se desprenden las siguientes conclusiones:

Que existe poca consideración de las habilidades sociales en el marco curricular institucional. Se evidencia la falta de un programa interdisciplinario que contemple explícitamente la formación de habilidades sociales con una programación coordinada por el cuerpo docente. Se denota preocupación de los docentes ante este tema, con un trabajo individual, en que cada profesor o profesora desarrolla contenidos, elaborando estrategias de manera independiente de los otros subsectores de aprendizaje de manera aislada y circunstancialmente, con contenidos que apuntan principalmente a la formación social de los estudiantes en sentido laboral. A nivel institucional el departamento de orientación entrega materiales con temas puntuales para desarrollar en jefaturas, los que resultan poco significativos e insuficientes para la formación de actitudes y habilidades como proceso de formación.

Las habilidades sociales no son abordadas en la institución educativa por diferentes motivos. En algunos casos porque se piensa que la función de la escuela es principalmente académica y las habilidades interpersonales es responsabilidad principalmente de la familia. Otros opinan que el desarrollo y aprendizaje de habilidades sociales es de manera espontánea o por simple instrucción verbal, sin necesidad de un proceso sistemático.

Este estudio devela que las habilidades sociales es una de las capacidades más descuidadas o no desarrolladas intencionalmente en el contexto escolar, a pesar de reconocer su importancia, resulta un campo nuevo para los docentes. Los estamentos entrevistados, alumnos/as, docentes y padres/apoderados, coinciden en valorar positivamente el contexto educativo para el desarrollo de los estudiantes en el ámbito social, otorgándole gran importancia. Por otro lado, la educación en sentido transversal requiere la integración explícita y programada del estamento apoderados como fuentes de apoyo en la formación social y afectiva de sus hijos, construyendo una alianza entre padres y docentes en la educación de los estudiantes como personas con valores y capacidades para interactuar e interrelacionarse en el medio familiar, escolar y social.

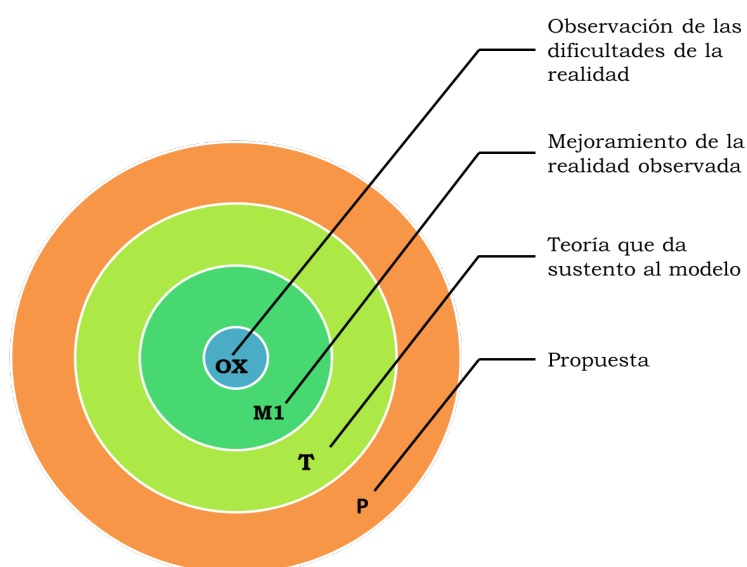
2.2. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

El trabajo está diseñado en dos fases:

En la primera hemos considerado el diagnóstico situacional y poblacional que nos permitió seleccionar nuestras técnicas de investigación.

En la segunda fase hemos desagregado las variables, haciendo hincapié en la variable independiente que guarda relación con la elaboración de la propuesta.

La investigación adoptó el siguiente diseño:



*Ilustración SEQ Ilustración *ARABIC 3: Metodología de la investigación.
Fuente: Elaborado por el equipo investigador.*

2.2.1. Población y Muestra de Estudio.

Población: El universo o población de estudio está constituido por los estudiantes del VII ciclo de Ciencias de la Comunicación del Ciclo Académico 2018 – I; según la Oficina de Procesos Académicos, FACHSE – UNPRG, esto es:

U = 51 estudiantes.

Muestra: Como el universo es homogéneo y pequeño, entonces, estamos frente a un caso de universo muestral, vale decir:

n= U = 51 estudiantes.

2.2.2. Trabajo de Campo: Técnicas e Instrumentos de Recolección de Datos.

Materiales: Papel, Cd, computadoras, diapositivas, plumones, proyector multimedia y otros.

Instrumentos: Las técnicas de recolección de datos que se utilizaron en la presente investigación serán de fuentes primarias.

2.2.3. Métodos y Procedimientos para la Recolección de Datos.

Métodos: Los métodos utilizados en la investigación fueron:

- Métodos Teóricos: Análisis, síntesis e histórico lógico.
- Métodos Empíricos: Entrevista, testimonio, observación, test y revisión de documentos.

Pasos:

- Coordinación con docentes.
- Coordinación con los estudiantes.
- Preparación de los instrumentos de acopio de información.
- Aplicación de los instrumentos de acopio de información.
- Formación de la base de datos.
- Análisis de los datos.
- Interpretación de los datos.
- Exposición de los datos.

2.3. SUSTENTO TEÓRICO

2.3.1. Manual de Evaluación y Entrenamiento de las Habilidades Sociales de Vicente Caballo

A. Técnicas de Evaluación de las Habilidades Sociales

Continuamente aparecen nuevos instrumentos de evaluación y a pesar de todo, la evaluación de habilidades sociales constituye un tema conflictivo y pendiente de un consenso global entre los estudiosos del tema. Hoy en día, al igual que hace unos (Caballo 1986), podemos calificar ese problema como un título muy significativo: *Pandora's Box reopened? The assessment*

of social skills (¿se ha vuelto a abrir la caja de pandora? La evaluación de habilidades sociales), Curran 1979.

A pesar de no poseer un instrumento adecuadamente validado, las técnicas empleadas en la evaluación de las HHSS se han utilizado ampliamente en otras áreas de la terapia de la conducta. Estas técnicas de medición se han aplicado, generalmente, a lo largo de cuatro fases: 1. Antes del tratamiento; 2. Durante el tratamiento; 3. Después del tratamiento y 4. En el periodo de seguimiento. En la primera etapa, los clínicos suelen llevar a cabo un amplio análisis conductual para determinar los déficits en HHSS del paciente. También es frecuente evaluar las cogniciones que pudieran interferir con la expresión de la conducta socialmente habilidosa, como creencias poco racionales, autoverbalizaciones negativas, expectativas poco realistas, etc. A lo largo del tratamiento es conveniente analizar de que manera se van modificando las conductas del sujeto, así como sus cogniciones no adaptativas y el modo en que el paciente va considerando su propio progreso. Todo ello nos permitirá averiguar si hemos escogido el camino correcto o si por el contrario es necesario cambiar el tipo de intervención que estamos llevando a cabo. La evaluación durante la tercera fase nos da una idea de mejoría, tanto a nivel conductual como a nivel cognitivo y la cuarta y última etapa nos servirá para explorar el grado en que se mantiene los cambios e incluso si ha progresado aún más con el transcurso del tiempo.

1. Necesidad de un Análisis Funcional de la Conducta

La importancia de la relación entre la conducta y sus consecuencias y los patrones únicos que pueden provenir de determinadas clases de relaciones exige una búsqueda cuidadosa de las consecuencias que mantienen las conductas no deseables, así como de las conductas deseables, en una situación determinada, existen varias posibilidades que pueden explicarlo, incluyendo el reforzamiento poco frecuente, el castigo de la conducta, o un fracaso para desarrollar la conducta.

Las consecuencias pueden tener una serie de fuentes, incluyendo las reacciones sociales, las emociones, los acontecimientos ambientales, los

factores fisiológicos y las cogniciones. Collins y Collins (1992), siguiendo las modalidades propuestas por Lazarus (1981) del BASIC I.D., sugieren la utilización de un marco similar para la evaluación de las categorías son: Conducta, emociones, sensaciones, pensamientos, relaciones, imaginación y ambiente. Como se puede ver, esta propuesta no añade nada a la evaluación de las HHSS, nada que no se estuviera considerando ya de forma habitual. Sin embargo, nos detendremos seguidamente en estas categorías, no tanto por ser algo novedoso sino como una manera de considerar de forma más sintética todos esos factores:

- 1- La *conducta* constituye el aspecto manifiesto de las HHSS, tanto en su concepto molar como en la consideración de sus elementos moleculares y su evaluación representa la parte del león respecto a la evaluación de las HHSS.
- 2- Las *emociones* positivas (placer, agrado) pueden ayudar al mantenimiento de la conducta (socialmente habilidosa) que las produce, mientras que las emociones negativas (ansiedad, temor) pudieran servir bien para debilitar ciertas conductas (no habilidosas) a las que siguen (castigo) o bien para fortalecer comportamientos (socialmente habilidosos) que hacen desaparecer emociones negativas (refuerzo negativo). Al igual que sucede con otros factores, la emoción puede ser un antecedente o un consecuente de la conducta. Los componentes emocionales incluyen la ansiedad, la ira y la depresión.
- 3- Las *sensaciones* asociadas, principalmente, con la ansiedad pueden constituir un obstáculo para actuar de forma socialmente adecuada, y la inducción de sensaciones de relajación y de tranquilidad puede ser parte de un programa de entrenamiento en habilidades sociales – EHS. (Caballo 1991; Caballo y Carroble 1989).
- 4- La presencia de *pensamientos* negativos en sujetos poco habilidosos socialmente ha sido un hallazgo constante en la literatura sobre el tema (Caballo 1988) y algo que constituye un elemento diferenciador entre individuos socialmente habilidosos y no habilidosos.
- 5- La *imaginación* ha sido un aspecto relativamente olvidado en la terapia de la conducta. Sin embargo, queremos llamar la atención sobre esta

categoría, ya que este tipo de proceso cognitivo puede ser muy importante para la conducta social de algunos individuos. Imágenes automáticas sobre los resultados de una actuación pueden favorecer la conducta social de una persona. Es más, la imagen que se almacene de un acontecimiento puede servir para facilitar u obstaculizar posteriores conductas sociales.

- 6- Las *relaciones* interpersonales pueden ser el centro de atención del EHS y/o ayudar u obstaculizar el cambio de conducta (social) del individuo. El reforzamiento social por parte de otras personas significativas puede llegar a ser un factor de mantenimiento importante, aunque no estuviese implicado en la ocurrencia inicial de una conducta inadecuada. Además, una buena red social puede ayudar a modificar conductas sociales inadecuadas y un aumento de la habilidad social podría fortalecer y aumentar la red social que rodea al individuo.
- 7- El *ambiente* es otro factor relativamente olvidado en el campo de las HHSS. La presión del contexto sobre el individuo es a veces tan potente que sin un cambio de dicho contexto el EHS servirá para poco, aunque un eficaz EHS pueda modificar frecuentemente el entorno más próximo al sujeto. Sin embargo, a veces será condición del ambiente del sujeto.

2. El Enfoque Analítico Conductual

Creemos que sería interesante presentar las etapas de este procedimiento por su utilidad dentro del campo de la evaluación y el entrenamiento de las HHSS. Los cinco estadios del procedimiento analítico conductual se presentan seguidamente.

- a. Análisis de las situaciones: se identifican y describen las situaciones importantes del ambiente con las cosas que se tiene que enfrentar el individuo. Este primer paso implica el obtener una muestra de situaciones interpersonales problemáticas comunes a la población de estudio de Goldsith y McFall (1975).
- b. Enumeración de las respuestas: para cada situación problemática con una alta probabilidad de ocurrencia en el análisis de situaciones, se

obtiene una muestra de posibles respuestas. Esto proporciona información sobre la facilidad con la que puede resolverse cada una de las distintas situaciones.

3. Medidas de Autoinforme

Las escalas de autoinforme constituyen, probamente, la estrategia de evaluación más ampliamente empleada en la investigación de las HHSS. La utilización de cuestionarios, inventarios o escalas puede ser de gran ayuda, pues permite evaluar una gran cantidad de sujetos en un tiempo relativamente breve, con una importante economía de tiempo y energía. Permite también explorar un amplio rango de conductas, muchas de ellas difícilmente accesibles a una observación directa y esos instrumentos pueden rellenarse con una gran facilidad.

La idea básica que subyace a estas medidas parece ser generalmente la misma: conseguir una muestra representativa de las respuestas de un sujeto a un conjunto de temas supuestamente seleccionados a partir de un área común de situaciones interpersonales. Se ha revisado toda una serie de cuestionarios frecuentemente empleados en la investigación sobre las HHSS.

4. La Entrevista

La entrevista se convierte frecuentemente en la principal herramienta de análisis conductual, es directa y está centrada en la investigación de informaciones concretas específicas y pertinentes, con ella se obtiene la historia interpersonal, datos observacionales. (Arkowitz 1981; Bellack, 1979; Bellack y Morrinson 1982).

También se pueden identificar a través de la entrevista las situaciones sociales específicas problemáticas, los factores antecedentes y consecuentes que controlan la conducta poco habilidosa, así como especificar si el individuo posee las conductas sociales adecuadas, determinar que otros

instrumentos de evaluación serán necesarios para completar la evaluación conductual

5. La Evaluación por los Demás

Un método de evaluación útil, pero poco empleado en las evaluaciones del sujeto por parte de sus amigos y conocidos. En cierta manera, a veces se pueden considerar estas evaluaciones como una forma de observación directa en el ambiente real, empleando como evaluadores a individuos que forman parte del contexto social de sujeto, y están abiertas a la posibilidad de sesgo, si tratan de presentar una buena imagen de él. (Arkowitz 1977). Se ha evaluado por ejemplo la habilidad social de estudiantes universitarios por compañeros de habitación y por miembros de su curso, se ha empleado la observación del cónyuge para medir la interacción de la pareja, etc.

6. El Autorregistro

Cuando el observador y el observado son una y la misma persona, el proceso se denomina generalmente autoobservación o autorregistro (Cone 1978). El observador escribe un diario, marca una tarjeta, graba en un casete, etc., al mismo tiempo que ocurre la conducta.

El autorregistro es un método para observar y registrar la conducta tanto manifiesta (pública) como encubierta (cogniciones). Se puede pedir a los estudiados que registren los antecedentes y/o a los consecuentes que acompañan a la conducta de interés. Una de las ventajas del autorregistro como técnica de evaluación es que permite el acceso a datos que de otra manera no estarían fácilmente disponibles. Obviamente las percepciones y cogniciones internas de un individuo sobre los acontecimientos socioambientales no están sometidas a escrutinio.

7. Medidas Conductuales

Puesto que la habilidad social se da a conocer por medio de respuestas manifiestas, la observación conductual sería la estrategia más lógica. La evaluación conductual se ha empleado en una gran parte de los trabajos sobre HHSS, la falta de habilidad social implica generalmente una baja frecuencia de conducta habilidosa. Por otro lado, los efectos reactivos del observador podrían ser tan poderosos como para socavar los posibles resultados. A causa de los problemas con la observación directa en el contexto real, la evaluación conductual de las HHSS ha confiado en buena manera en las interacciones simuladas.

Las pruebas de situaciones directas exigen una única respuesta, mientras que las pruebas de interacción extensa implican una secuencia de interacciones entre el sujeto y el colaborador. Otras pruebas que podríamos llamar de interacción semiextensa incluyen varias contestaciones del colaborador que pueden estar bien predeterminadas de antemano o bien seguir, dentro de un rango limitado, las respuestas del sujeto a evaluar. En su forma menos estructurada, se le puede pedir al individuo que converse simplemente con la otra persona en el laboratorio, con el fin de evaluar la actuación del sujeto en un primer encuentro. Este puede ser informado de que la otra persona es un colaborador o por el contrario, puede haber cierta forma de engaño de modo que el sujeto no lo sepa.

B. El Entrenamiento en Habilidades Sociales

1. Los Paquetes del Entrenamiento en Habilidades Sociales:

Los procedimientos empleados en el EHS han sido en su mayoría elementos conductuales de terapia. Entre los más utilizados tenemos:

- Ensayo de conducta o representación de papeles
- Modelado

- Reforzamiento
- Retroalimentación
- Instrucciones
- Aleccionamiento
- Reestructuración cognitiva
- Ejercicios de solución de problemas
- Reflejarse
- Ejercicios de clarificación de valores
- Autoevaluación
- Autocontrol

2. El Formato del Entrenamiento en Habilidades Sociales:

El formato básico incluye el identificar primero, las áreas específicas en las que éste tiene dificultades. La entrevista, el autorregistro, los instrumentos de autoinforme, etc., constituyen herramientas frecuentemente utilizadas en la determinación de problemas de inadecuación social.

Luego se analiza por qué el individuo no se comporta de forma socialmente adecuada. Una tercera etapa abordaría la reestructuración cognitiva de los modos de pensar incorrectos del sujeto socialmente inadecuado. La cuarta y más importante etapa del EHS la constituye el ensayo conductual de las respuestas socialmente adecuadas en situaciones determinadas, los procedimientos empleados en esta etapa son el ensayo de conducta, el modelado, las instrucciones, la retroalimentación/ reforzamiento.

3. Formato Individual y Grupal del Entrenamiento en Habilidades Sociales

El EHS en formato individual: la relación más consistente entre evaluación y tratamiento se hace posible empleando el EHS con un único individuo cada vez. Esta modalidad no sólo permite una evaluación inicial de las habilidades y debilidades, sino que, como una función de la observación continua, permite

constante reevaluación de la eficacia particular de los procedimientos que se están aplicando.

Por otra parte, el EHS individual permite concentración en los problemas particulares, modificando progresivamente el contenido del programa conforme avanza el entrenamiento y se puede observar la evolución de las habilidades sociales.

El EHS en formato grupal: sus ventajas se pueden resumir en las siguientes:

1. El grupo ofrece una situación social ya establecida en la que los participantes que reciben entrenamiento pueden practicar con las demás personas. Un grupo proporciona diferentes tipos de personas necesarias para crear las representaciones de papeles y para proporcionar un mayor rango de modelos, ayudando por consiguiente a disipar la idea.
2. El grupo procura a los miembros una serie de personas a quienes conocer y con quienes practicar sus habilidades recién adquiridas y puede ofrecer un contexto de apoyo. Si hay miembros en el grupo que están más adelantados en el entrenamiento y que informan y muestran mejoría, pueden ayudar a que se desarrollen expectativas positivas en los nuevos miembros.
3. El entrenamiento en grupo hace un uso más económico del tiempo.

Para resultados positivos durante el entrenamiento de las habilidades sociales se debe:

- Establecer estrategias para el EHS
- Establecimiento de las relaciones sociales
- Hacer y recibir cumplidos
- Hacer y rechazar peticiones
- Expresión de molestia, desagrado, disgusto
- Afrontar las críticas
- Expresión de opiniones

2.3.2. Teoría de la Inteligencia Social de Daniel Goleman

La medición de la inteligencia como cualidad individual o “facultad mental” debe sus inicios a Binet y Simon (Binet, Simon & Kite, 1916). Spearman (1927) fue el primero en proponer una teoría monolítica de la inteligencia humana, entendida como una capacidad general que permanece estable a lo largo de la vida: “G”. Spearman (1904, 1927) observó que muchas tareas de distintas pruebas de inteligencia correlacionaban entre sí. Esto lo llevó a plantear la existencia de un factor general de inteligencia. Hoy la idea de una capacidad cognitiva general sigue siendo defendida por muchos investigadores (Jensen, 2002; Lubinski, 2004).

Thurstone (1938), por ejemplo, planteó que el factor general propuesto por Spearman era solo una de muchas posibilidades de agrupación de los datos bajo el análisis factorial. Mediante la rotación de los ejes, Thurstone encontró siete factores que consideró capacidades mentales con igual nivel de importancia.

Guilford (1967), desde una posición neofactorialista, planteó el Modelo de la Estructura del Intelecto. Para él, la inteligencia estaría compuesta por una multitud de habilidades agrupadas en tres dimensiones distintas: Operaciones, contenidos y productos, que combinadas daban lugar a 120 habilidades intelectuales específicas. Guilford (1967) fue uno de los primeros en plantear la existencia de otras aptitudes o capacidades no relacionadas con lo lógico-matemático, lo verbal o lo viso-espacial, tales como la creatividad, el pensamiento divergente y, como veremos más adelante, la inteligencia social.

Desde una posición de mayor apertura conceptual, Gardner (1983) planteó la existencia de inteligencias múltiples, entendiéndolas como entidades nosológicas independientes pero interrelacionadas. Gardner (1983, 2000) propuso inicialmente siete, luego nueve tipos de inteligencia: lingüístico-verbal, lógica-matemática, viso-espacial, corporalkinestésica, musical, interpersonal, intrapersonal, naturalista y espiritual. De esta manera, Gardner ha reconceptualizado el constructo de

inteligencia desde un enfoque que privilegia las capacidades analíticas, verbales y lógico-formales, a otro que integra habilidades en los ámbitos artísticos y sociales.

La concepción y el estudio de la inteligencia social han formado parte del debate general acerca de la inteligencia, aun cuando su estudio ha sido más controversial y menos investigado. A continuación, revisamos las concepciones sostenidas a lo largo de la historia de la Psicología sobre el constructo de “inteligencia social”, y las maneras en que ésta se ha estudiado.

Concepciones Sobre Inteligencia Social

En 1920 Thorndike consideraba que la inteligencia se refería a la habilidad de una persona para comprender y manejar a otras personas y para involucrarse en interacciones sociales adaptativas. Como representante de la posición factorialista, Thorndike (1920) propuso que la inteligencia se dividía en tres dimensiones: inteligencia abstracta, inteligencia mecánica e inteligencia social. Estas dimensiones reflejaban la capacidad para comprender y manejar ideas, objetos concretos y personas, respectivamente.

Vernon (1933) entendió a la inteligencia social como la habilidad para llevarse bien con las personas, el conocimiento de los asuntos sociales, la susceptibilidad a los estímulos provenientes de otros miembros de un grupo, y el insight a los estados de ánimo temporales y a los rasgos de personalidad de las personas que no conoce.

A partir de estos antecedentes, Moss y Hunt (1927) crearon el primer test de inteligencia social, el George Washington Social Intelligence Test. Este instrumento contenía las siguientes tareas: juicios en situaciones sociales, memoria de nombres y caras, observación del comportamiento humano, reconocimiento de los estados mentales que subyacen a las palabras, reconocimiento de los estados mentales que subyacen a las expresiones faciales, información social y sentido del humor (Kihlstrom & Cantor, 2000). No obstante, la relativamente alta correlación entre este test y algunas medidas de inteligencia general, $r = .54$ (Hunt, 1928) mermaron el interés inicial por la evaluación de la inteligencia social (Thorndike & Stein, 1937)

A fines de la década de los '60, Guilford (1967) revivió la discusión acerca de la existencia de una inteligencia de tipo social. En su modelo planteó la existencia de 120 que consistían en combinaciones de cinco operaciones, cuatro contenidos y seis productos. Para Guilford la inteligencia social estaría contemplada en los contenidos conductuales. Propuso que éstos consistían en la información implicada en las interacciones entre individuos, donde se consideran las actitudes, necesidades, deseos, estados de ánimo, percepciones, pensamientos, etc., de otros y de nosotros mismos. La habilidad subyacente a este contenido sería la empatía (Rosas, Boetto & Jordán, 1999).

Desde luego, la década de los 90 ha visto un mayor interés por la comprensión, si no medición, de la inteligencia de tipo social. A este interés han contribuido los planteamientos de Gardner (1983) en relación a la existencia de inteligencias múltiples; entre ellas, la inteligencia interpersonal. La inteligencia interpersonal sería aquella involucrada en el entendimiento y en el actuar según la comprensión de las demás personas, e incluye la capacidad de identificar de manera diferencial los estados de ánimo, temperamentos, motivaciones e intenciones de los demás, que pueden expresarse a través de medios verbales y no verbales (Gardner, 1983).

También Sternberg (1984) ha aportado a la conceptualización de una inteligencia social. Según él, la inteligencia práctica consiste en habilidades de resolución de problemas en contextos de la vida cotidiana, e incluye a la inteligencia social (Sternberg & Wagner, 1986). Sternberg y Barnes (1988) buscaron evaluar la inteligencia social, definiéndola como la capacidad para decodificar de manera precisa la información social. Desde la Teoría Triárquica, sostuvieron que tanto los meta componentes como los componentes de ejecución y de adquisición de conocimientos subyacen a ésta.

Según Goleman los psicólogos no logran, aun, establecer el límite entre lo social y lo emocional: “Los psicólogos todavía no tienen claro cuáles son las habilidades sociales y cuáles las emocionales. Esto no resulta nada extraño porque, como también sucede con el cerebro social y el cerebro emocional, ambos dominios se hallan muy entremezclados. Como dice Richard Davidson, director del Laboratory

for Affective Neuroscience de la University of Wisconsin: «Todas las emociones son sociales. Resulta imposible separar la causa de una emoción del mundo de las relaciones, porque son las relaciones sociales las que movilizan nuestras emociones».” (Hernández 2014).

Medición de la Inteligencia Social

La medición de la inteligencia social no ha estado exenta de dificultades. Las primeras tareas experimentales diseñadas para evaluarla se debatieron entre la evaluación del comportamiento y el razonamiento socialmente inteligente. Al respecto, las diferencias entre el tipo de ítems que medían conductas (O’Sullivan et al., 1965), y las que medían estrategias de afrontamiento en situaciones sociales (Hendricks et al., 1969), es notoria. Con todo, los primeros tests estuvieron orientados a la medición de productos o resultados (outcomes).

Candeias (2003), basándose en la Teoría Triárquica, creó la Prueba Cognitiva de Inteligencia Social (Prova Cognitiva de Inteligência Social). Esta tarea está basada en el modelo de Sternberg (1984) y en el modelo de estrategias de negociación interpersonal de Selman (Yeates & Selman, 1989). El modelo de Selman plantea niveles progresivos de complejidad, que reflejan la capacidad para diferenciar e integrar diferentes puntos de vista: (a) nivel impulsivo: las estrategias se centran en comportamientos físicos-impulsivos orientados a conseguir objetivos inmediatos y materiales; (b) nivel unilateral: búsquedas unilaterales de control o apaciguamiento de otra persona; (c) nivel recíproco: búsquedas por satisfacer las necesidades de ambas personas de manera recíproca, a través de promesas, acuerdos, persuasión, etc.; y (d) nivel colaborativo: búsquedas por modificar los deseos propios o del interlocutor, para conseguir objetivos mutuos.

En definitiva, la propuesta de Sternberg, desarrollada y reelaborada posteriormente por Candeias, otorga énfasis a la evaluación de la inteligencia social en contextos sociales específicos, así como a la medición de las estrategias ideadas para identificar y afrontar situaciones de carácter interpersonal. Este tipo de evaluación se acerca mucho a los esfuerzos desarrollados en el campo educativo por medir las llamadas competencias socioemocionales. Éstas consisten en la evaluación de las

estrategias que los sujetos son capaces de idear para resolver un problema de carácter social (Díaz-Aguado & Royo, 1995).

“Mi propio modelo de la inteligencia emocional se centraba en la inteligencia social sin prestar, como hacen otros teóricos, mucha importancia a ese hecho. Pero, como hemos acabado descubriendo, el simple hecho de ubicar la inteligencia social dentro del ámbito de lo emocional nos impide pensar con claridad en las aptitudes que favorecen la relación, ignorando lo que sucede en nuestro interior cuando nos relacionamos, una miopía que soslaya la dimensión social de la inteligencia. Los ingredientes fundamentales de la inteligencia social pueden agruparse, en mi opinión, en dos grandes categorías, la conciencia social (es decir, lo que sentimos sobre los demás) y la aptitud social (es decir, lo que hacemos con esa conciencia)”. (Goleman 1996) Goleman (1996) añade que la conciencia social está compuesta, por los siguientes ítems:

- Empatía primordial: Sentir lo que sienten los demás; interpretar adecuadamente las señales emocionales no verbales.
- Sintonía: Escuchar de manera totalmente receptiva; conectar con los demás.
- Exactitud empática: Comprender los pensamientos, sentimientos e intenciones de los demás.
- Cognición social: Entender el funcionamiento del mundo social.

Pero el simple hecho de experimentar el modo en que se siente otra persona o de saber lo que piensa o pretende no es más que el primer paso, porque lo cierto es que no basta con ello para garantizar una interacción provechosa. La siguiente dimensión, la aptitud social, se basa en la conciencia social que posibilita interacciones sencillas y eficaces. El espectro de aptitudes sociales incluye: (Publicado por: Omi Castle. 2013)

- Sincronía: Relacionarse fácilmente a un nivel no verbal.
- Presentación de uno mismo: Saber presentarnos a los demás.
- Influencia: Dar forma adecuada a las interacciones sociales.

- Interés por los demás: Interesarse por las necesidades de los demás y actuar en consecuencia.

Tanto el dominio de la conciencia social como el de la aptitud social van desde las competencias básicas características de la vía inferior hasta las articulaciones más complejas propias de la vía superior. Así, por ejemplo, la sincronía y la empatía primordial son capacidades exclusivas de la vía inferior, mientras que la exactitud empática y la influencia combinan las vías superior e inferior. Y, por más blandas que puedan parecer algunas de estas habilidades, ya existen muchos test y escalas para valorarlas.

Luego agrega al hablar de los componentes de la Inteligencia emocional: (Goleman 1996)

- Autoconciencia: Nos cuesta ser honesto con nosotros mismos, en los aspectos que debemos mejorar; debemos reconocer y entender nuestros estados de ánimo, nuestras emociones, reconocer nuestros errores y ser realistas con las metas que podemos cumplir.
- Autorregulación: Controlar nuestros impulsos y emociones antes de realizar algo o de actuar y determinar porque en cierta situación se fracasó y como se podría solucionar. Si el líder actúa así, le dará confianza a los que lo rodean. Si el líder maneja esta habilidad la reflexión y el pensamiento siempre estarán en primer lugar y no tendrá miedo al cambio.
- Motivación: Los líderes que trabajan por sentir satisfacción por una meta realizada y no por las recompensas, les gusta aprender siempre, son creativos y muestran una energía y unos deseos impresionantes por culminar de la mejor manera una actividad y llevar un registro del desempeño realizado, realizarse como personas y crecer en el ambiente al cual están acostumbrados.
- Empatía: Es considerar los sentimientos ajenos, saber cómo decir las cosas, cómo actuar y entender el punto de vista de cada uno de los miembros del

equipo. La empatía es muy importante en los negocios internacionales y en el marco de la globalización satisfaciendo de la mejor forma a los clientes.

- **Habilidades Sociales:** Junto con la empatía es la capacidad de las personas para manejar las relaciones con los demás y conducirlos en determinada dirección, todos los componentes anteriores combinados aumentan las habilidades sociales.

Cualidades de la Inteligencia Emocional: (Goleman 1996).

- **Conciencia de uno mismo.** - Es la capacidad de reconocer los propios sentimientos, emociones o estados de ánimo. Sabemos que las emociones tienen diversos grados de intensidad: algunas son lo suficientemente intensas como para poder percatarnos de ellas en forma consciente, pero otras están por debajo del umbral de percepción consciente.
- **Equilibrio anímico.** - Goleman llama así a la capacidad de control del mal humor para evitar sus efectos perjudiciales, entendidos estos en términos de conductas indeseables. El ejemplo típico es la ira, una de las emociones más difíciles de controlar. En este momento podremos recurrir a nuestra inteligencia emocional, y, más concretamente, a varios recursos para controlar la ira. Goleman cita por lo menos cuatro de ellos:
 - a) **Reconsideración:** lo que implica interpretar la situación de una manera más positiva. Pensar, por ejemplo, que el conductor que se interpuso en nuestro camino estaba apurado porque debía atender una emergencia.
 - b) **Aislamiento:** alejarse de la situación y estar unos momentos a solas, con el fin de obtener serenidad.
 - c) **Distracción:** hacer otra cosa, como por ejemplo salir a dar un paseo a pie.
 - d) **Técnicas de relajación** como la respiración profunda o la meditación también ayudan.

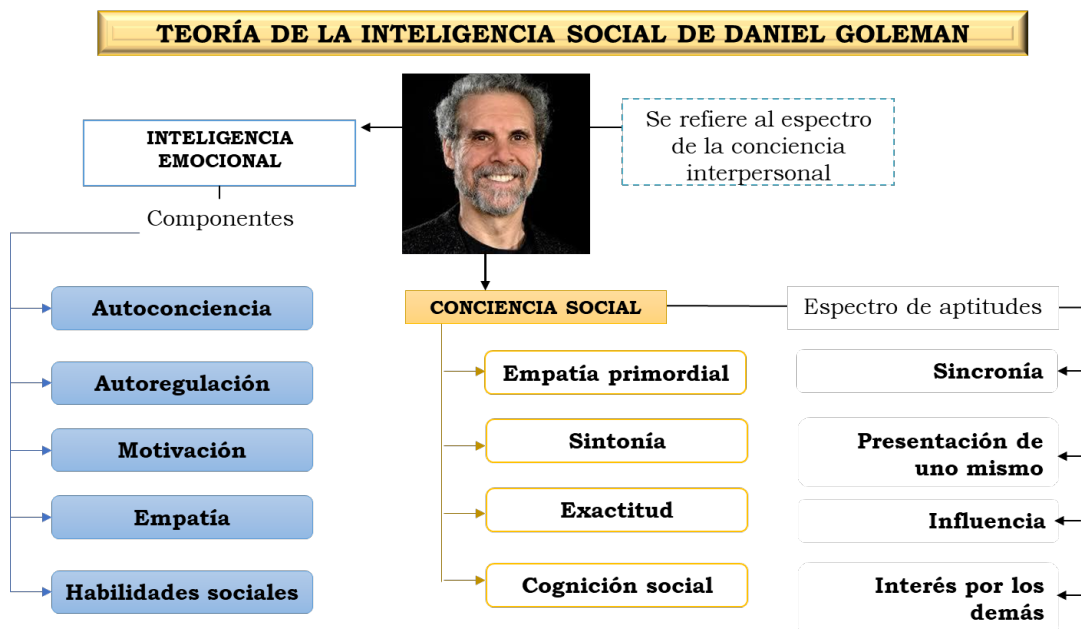
La respiración profunda no debe ser confundida con respirar pausadamente cuando se experimenta la cólera, ya que parece haberse constatado que éste es uno de los peores remedios, por cuanto la oxigenación estimula el sistema nervioso y empeora el mal humor. Estos recursos son también útiles en otros casos de sentimientos y emociones igualmente indeseables, como la ansiedad o la depresión.

- Motivación. - Es la capacidad para auto inducirse emociones y estados de ánimo positivos, como la confianza, el entusiasmo y el optimismo. Señala Goleman que la predisposición al optimismo o al pesimismo puede ser innata, pero la práctica puede revertir esta situación si la persona es capaz de detectar el pensamiento derrotista y reconsiderar el problema desde un ángulo menos sombrío.
- Control de los impulsos. - Goleman define esta cualidad de la inteligencia emocional como la capacidad de aplazar la satisfacción de un deseo en aras de un objetivo. En términos psicoanalíticos, de lo que se trata es que el aparato psíquico pueda funcionar bajo el régimen del principio de realidad a través del aplazamiento de la descarga.
- Sociabilidad. - Si las cuatro cualidades anteriores tienen relación con el conocimiento y el control de las propias emociones, la sociabilidad tiene que ver en cambio con el conocimiento y control de las emociones y estados de ánimo de los demás. En este punto, Goleman dice que cuanto más hábiles seamos para interpretar las señales emocionales de los demás (muchas veces sutiles, casi imperceptibles), mejor controlaremos las que nosotros mismos transmitimos.

El concepto de Goleman es similar al de inteligencia social en la teoría de Weschler, en la medida en que apunta a una capacidad para entablar vínculos con los demás que de una u otra manera puedan beneficiar al sujeto.

Es así como un profesional puede tener grandes conocimientos sobre su materia y un alto coeficiente intelectual, pero si no sabe relacionarse con los demás, tener amigos o 'relacionarse', como se dice entre nosotros, sus posibilidades de éxito se verán muy disminuidas. (Virtual 2006)

De los datos previamente presentados se desprenden algunos asuntos que requieren de mayor estudio. A nivel teórico, no está claro si la inteligencia social corresponde a un sub-tipo de inteligencia general o puede ser considerada una inteligencia “independiente” de ésta. Una posición intermedia y que ha sido adoptada por algunos autores durante la última década (véase Gardner, 1983, 2000; Goleman, 2006) es que se trataría de una capacidad de dominio específico, es decir, que la mente humana estaría altamente predispuesta a desarrollar herramientas para manejar un determinado tipo de contenido, en este caso referido a las personas y sus relaciones. A nivel empírico, persiste el debate respecto a cómo evaluar la inteligencia social (e.g. como procesos o productos). Al respecto, los avances desde la psicología cognitiva que buscan medir las estrategias cognitivas desplegadas para resolver problemas cotidianos específicos, parecen una alternativa viable y fructífera.



*Ilustración SEQ Ilustración * ARABIC 4: Teoría de la IE de Daniel Goleman.
Fuente: Elaborado por el equipo investigador en base a la información encontrada.*

2.4. MARCO CONCEPTUAL

2.4.1. Estrategia Educativa

La educación es un factor importante para el desarrollo de un país; donde los docentes deben conocer y utilizar estrategias de enseñanza - aprendizaje; sin embargo, existen distintas investigaciones que han comprobado que algunos educadores no conocen, ni practican, tampoco las aplican; dificultando un aprendizaje significativo en los estudiantes (Hernández, 1999).

Más que transmitir información y ejercitar la capacidad para memorizar (enfoque conductista); la educación debe ser desarrollada a partir de la utilización de estrategias de enseñanza, que preparen a los alumnos para ser capaces de “aprender a aprender” (enfoque constructivista), Kohler (2005). Lograr un aprendizaje significativo, quiere decir que aprendan a comprender, partiendo de la idea fundamental de que el docente en lugar de suministrar conocimientos participa en el proceso de construir conocimientos (Díaz, 1999).

La docencia es considerada como un proceso organizado, intencional y sistemático que orienta los procesos de enseñanza -aprendizaje, exigiendo en el profesor el dominio de su especialidad, así como el conocimiento de las estrategias, técnicas y recursos psico-pedagógicos que promuevan la interacción didáctica y los aprendizajes significativos en los usuarios (Bartha, 1997).

La enseñanza universitaria posee unas características que la definen como un proceso de ayuda para la búsqueda, adquisición y construcción del saber científico, así como un proceso intelectual que critica estos conocimientos (De Juan, 1996).

En el informe: La educación Superior en el Siglo XXI - la perspectiva estudiantil de la UNESCO, se señala que los cuatro pilares en los que se debe fundamentar la enseñanza de los jóvenes universitarios son: aprender a ser, aprender a hacer, aprender a conocer y aprender a vivir con los demás. Mientras, Martínez (1999) propone que el docente universitario del Siglo XXI debe ser capaz de capacitar al futuro profesional en 6 aspectos: habilidades de aprendizaje permanente,

habilidades de comunicación, habilidades de colaboración, habilidades creativas, capacidad para sobrevivir al cambio dinámico y capacidad de adaptación.

Respecto a la metodología universitaria, la concepción de la enseñanza de los docentes universitarios se halla influenciada por la visión epistemológica que tenga sobre la ciencia y sobre el aprendizaje, determinando la manera de desarrollar los contenidos en el aula y por ende en el aprendizaje de sus estudiantes. (Fernández, 2001).

Según Vergara (1991) el docente universitario tiene que ir amalgamando estas tres tareas en una sola expresión de su quehacer académico, la primera, centrada sobre el docente, que atiende a la comunicación de ciertas unidades de contenidos o conocimientos; la segunda, centrada sobre el estudiante, que atiende al aprendizaje del alumno; la tercera, el maestro tiene que saber investigar, enseñar y formar.

A continuación, vamos a hacer referencia a las estrategias de aprendizaje que pueden facilitar la información en actividades mentales cotidianas y más complejas como las involucradas en la adquisición del conocimiento, el recuerdo de información, la solución de problemas y en los procesos de autorregulación; para ello es necesario precisar algunos conceptos referidos a estrategias de aprendizaje.

Las estrategias de aprendizaje son planes cognitivos orientados a un desempeño exitoso. Poggioli (1997) menciona el inicio del estudio sobre estrategias de aprendizaje con la determinación de ocho métodos específicos:

1. Utilización de técnicas de estudio
2. Utilización de semejanzas y diferencias físicas de las palabras
3. Selección de una parte de las palabras o la lectura
4. Formar imágenes mentales
5. Elaborar información de manera significativa relacionando el material de aprendizaje con experiencias previas
6. Encontrar semejanzas y diferencias
7. Construcción de frases y oraciones
8. Categorizar.

Las estrategias de la enseñanza según Karakoc, S. Sinsek, N (ob. cit), son las maneras que se siguen para alcanzar objetivos del aprendizaje; algunas de las estrategias contemporáneas se clasifican comúnmente como estrategias centradas en el estudiante y estrategias centradas en el profesor. Estos autores plantean que las estrategias de la enseñanza se han clasificado en cinco grupos como: la enseñanza del descubrimiento, la enseñanza expositiva, aprendizaje cooperativo, el modelo de actividades de aprendizaje, y modelo de la instrucción directa. Algunas estrategias como las de apoyo, permiten según Díaz Barriga y Hernández (ob.cit), “mantener un estado mental propicio para el aprendizaje”, estas incluyen el fortalecimiento de los elementos motivacionales y la concentración. (p.117)

2.4.2. Habilidades Sociales

Las habilidades sociales son conductas observables, aprendidas y utilizadas en los intercambios sociales para obtener fines concretos. Una habilidad es “una rutina cognitiva o conductual concreta que forma parte de una estrategia más amplia” (Trianes, de la Morena y Muñoz, 1999, p. 18). Para el desempeño social competente es necesario poner en juego patrones de respuesta específicos tales como: la habilidad para defender los propios derechos, la habilidad para hacer peticiones, la habilidad para decir no y cortar interacciones, entre otras. Se trata de expresiones observables de la inteligencia social. Thorndike (1920, p. 228) definió la inteligencia social como “la habilidad para comprender y dirigir hombres y mujeres, niños y niñas, y actuar prudentemente en las relaciones humanas”. La concepción de la inteligencia social de Thorndike ha fundamentado varios estudios en el área y en esencia es una de las más utilizadas; sin embargo, actualmente, se considera que la inteligencia social no consiste en una habilidad única. Weis y Süß (2005) con base en la revisión de la literatura y en el análisis de trabajos empíricos propusieron un modelo de inteligencia social que contiene cinco dimensiones cognitivas: comprensión social, memoria social, percepción social, creatividad social (o flexibilidad), y conocimiento social, cuya presencia e interacción determina el comportamiento social; igualmente, reconocieron la presencia de factores adicionales tales como el contexto social, la personalidad, los intereses, las metas y la experiencia de los individuos, mismos que regulan las fuerzas del comportamiento social.

La compleja naturaleza de las habilidades sociales ha dado lugar a numerosas definiciones. Generalmente, las habilidades sociales son consideradas como un conjunto de comportamientos interpersonales complejos. El término habilidad se utiliza para indicar que la competencia social no es un rasgo de la personalidad, sino más bien un conjunto de comportamientos aprendidos y adquiridos. Entre las definiciones que se han dado se encuentran las siguientes:

“Es la capacidad para interactuar con los demás en un contexto social dado de un modo determinado que es aceptado o valorado socialmente y, al mismo tiempo, personalmente beneficioso, mutuamente beneficioso, o principalmente beneficioso para los demás”. (Combs Y Slaby, 1977)

“Son un conjunto de conductas emitidas por el individuo en un contexto interpersonal que expresa sus sentimientos, actitudes, deseos, opiniones o derechos de un modo adecuado a la situación, respetando esas conductas en los demás y que, generalmente resuelve los problemas inmediatos de la situación mientras minimiza la probabilidad de futuros problemas” (Caballo, 1993).

2.4.3. Sesiones de Tutoría

A través de la tutoría, se garantiza el cumplimiento del derecho de todos los y las estudiantes a recibir una adecuada orientación (Ley General de Educación 28044, artículo 53°, inciso a). Partiendo de sus necesidades e intereses, se busca orientar su proceso de desarrollo en una dirección beneficiosa, previniendo las problemáticas que pudieran aparecer. (Minedu 2016)

La implementación de la tutoría en las instituciones educativas requiere del compromiso y aporte de todos los miembros de la comunidad educativa: docentes (sean tutores o no), padres de familia, personal administrativo y los propios estudiantes. Por su importancia para la formación integral de los estudiantes, y su aporte al logro de los aprendizajes, el plan de estudios de la EBR considera una hora de tutoría dentro de las horas obligatorias, que se suma al trabajo tutorial que se da de manera permanente y transversal.

La tutoría es una herramienta, un recurso o dispositivo pedagógico que permite seguir, facilitar, acompañar, guiar, procesos educativos. Consecuentemente no es un fin en sí misma, sino un medio para el mejoramiento de las trayectorias de los estudiantes, con atención a sus necesidades y a las condiciones particulares de cada caso (los docentes y las condiciones institucionales). Pueden reconocerse distintos tipos en función de las problemáticas que atiende, a saber:

Tutorías pedagógicas: Atienden específicamente problemas y obstáculos de aprendizaje, tales como deficiencias en la organización y gestión de los tiempos de estudio; dificultades en la lecto-escritura académica; dificultades con el ritmo de aprendizaje de las propuestas de enseñanza y; dificultades con adaptación a la cultura académica. Atienden la dimensión cognitiva, la afectivo-emocional y la social.

Tutorías académicas: Focalizan problemas y obstáculos vinculados con el contenido de las distintas materias, disciplinas y campos del conocimiento. Atienden especialmente problemas de comprensión y asimilación de diferentes contenidos y de superación académica en la trayectoria. Estas tutorías se pueden organizar a su vez, por materia, por disciplina, por carrera.

Tutorías profesionales: Acompañan especialmente el diseño de proyectos y la inserción profesional de los futuros egresados (proyectos científicos, proyectos tecnológicos, proyectos de investigación, etc.).

Tutorías de Tesis: Son las que acompañan el proceso de planificación y diseño (Plan de Tesis) y el proceso de desarrollo (investigación y escritura) de las tesis de grado, trabajos de integración en pre-grado o en posgrados (especialización, maestría, doctorado).

Las tutorías pueden ser individuales o grupales. Pueden considerarse como una nueva función dentro de la actividad docente o encomendarse a un equipo de tutores. En ambos casos, los sujetos involucrados deben estar capacitados para cuestiones tales como: el seguimiento y la orientación del estudiante; el diseño, desarrollo y la evaluación permanente y sumativa de las acciones del plan tutorial.

CAPÍTULO III

RESULTADOS Y ESTRATEGIA EDUCATIVA

3.1. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

3.1.1. Resultados de Guía de Observación

Tabla 2: Guía de Observación

HABILIDADES SOCIALES	NUNCA	ALGUNAS VECES	FRECUENTE- MENTE	TOTAL
HABILIDADES BÁSICAS				
Presenta una posición de escucha.	42	5	4	51
Conversa con sus compañeros durante el desarrollo de la clase	7	36	8	51
Levanta la mano para formular una pregunta.	39	5	7	51
Formula preguntas relacionados con el tema.	47	3	1	51
HABILIDADES AVANZADAS				
Pedir Ayuda				
Pide ayuda a sus compañeros utilizando la palabra “por favor”.	42	6	3	51
Pide ayuda a sus docentes utilizando la palabra “por favor”	37	8	6	51
Muestra seguridad al pedir ayuda a los demás.	35	9	7	51
Interactúa con sus compañeros.	43	5	3	51
Participación				
Expresa sentimientos de alegría /cólera respetando a sus compañeros.	49	1	1	51
Participa activamente dentro del aula.	46	3	2	51
Sigue indicaciones.	47	2	2	51
Practica hábitos de cortesía.	45	4	2	51
Espera su turno para hablar.	48	2	1	51
Disculpas				
Pide disculpas a sus compañeros.	45	4	2	51
Acepta las disculpas de su compañero.	36	10	5	51
HABILIDADES RELACIONADAS A LOS SENTIMIENTOS				
Expresa los Sentimientos				
Muestra gestos de aceptación hacia sus compañeros.	47	3	1	51

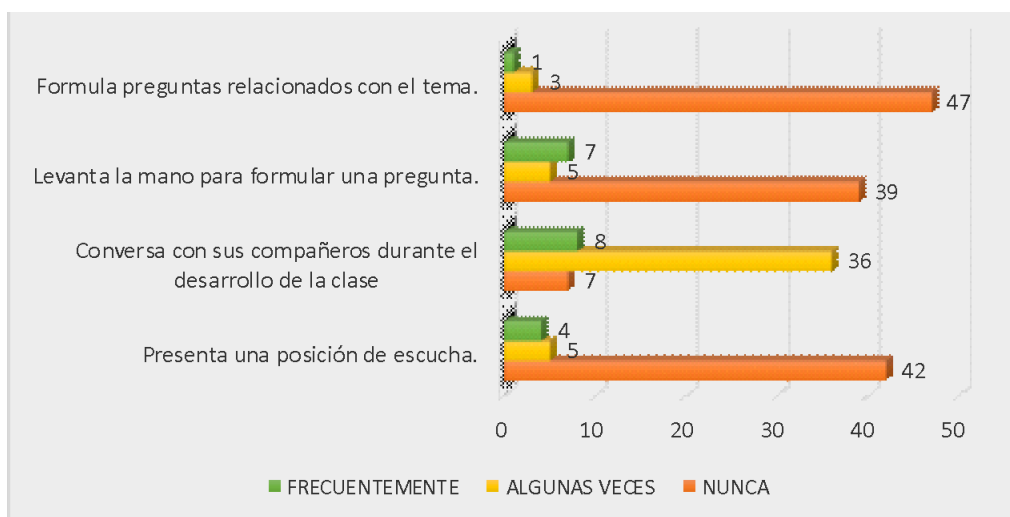
Experimenta alegría al ayudar a sus compañeros.	46	3	2	51
Comprende los Sentimientos de los Demás				
Es consciente de sus emociones.	43	6	2	51
Le interesa lo que les sucede a sus compañeros.	47	2	2	51
Enfrentarse con el Enfado de los Demás				
Confronta la actitud de enfado de su compañero.	42	6	3	51
Adopta una posición de indiferencia.	3	4	44	51
Apoya y contribuye en la resolución del problema que causó enfado.	37	9	5	51
HABILIDADES ALTERNATIVAS A LA AGRESIVIDAD				
Le es difícil controlar su cólera.	44	4	3	51
Cuando se molesta actúa sin pensar.	1	3	47	51
Puede mantener la calma cuando está molesto.	49	2	0	51
HABILIDADES DE PLANIFICACIÓN				
Resuelve problemas de su entorno.	49	1	1	51
Toma decisiones.	45	3	3	51
Trabaja en Equipo.	43	4	4	51

***Fuente:** Guía de observación aplicada a los estudiantes del VII ciclo de Ciencias de la Comunicación del ciclo académico 2018-I. Julio 2018.*

Los resultados confirman el problema de investigación.

Habilidades Básicas:

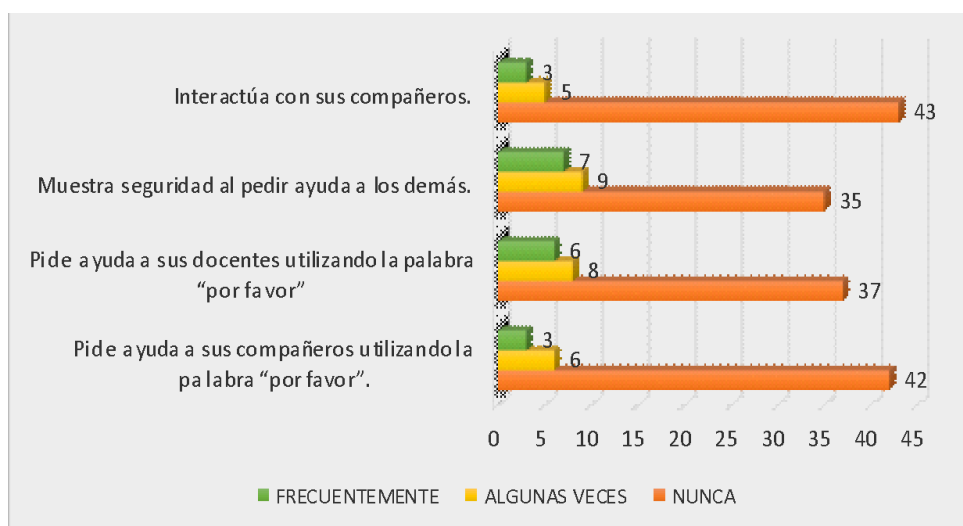
De un total de 51 estudiantes observados, 42 nunca presentan una posición de escucha; 36 generan desorden durante el desarrollo de la clase; 39 nunca levantan la mano para formular una pregunta y 47 nunca tienden a hacer preguntas sobre los temas tratados, lo que hace pensar que entendieron todo o no tienen idea de lo que se habla.



Fuente: Guía de Observación

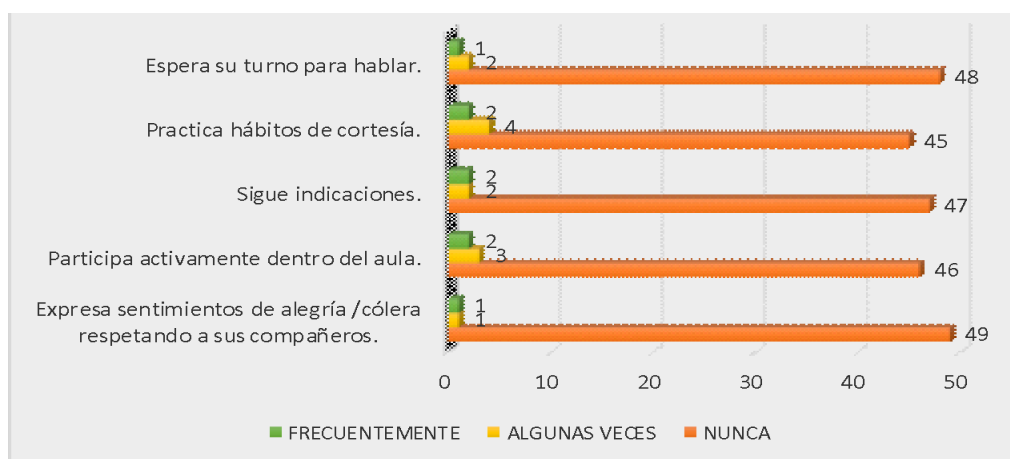
Habilidades Avanzadas:

En la dimensión de “Pedir Ayuda”, tenemos que 43 estudiantes nunca tienden a interactuar con sus compañeros; 42 no piden ayuda a sus compañeros utilizando la palabra “por favor”; 35 nunca muestran seguridad al pedir ayuda a los demás y 37 no tienden a pedir ayuda a su docente de manera cortés. Los estudiantes no están socializados.



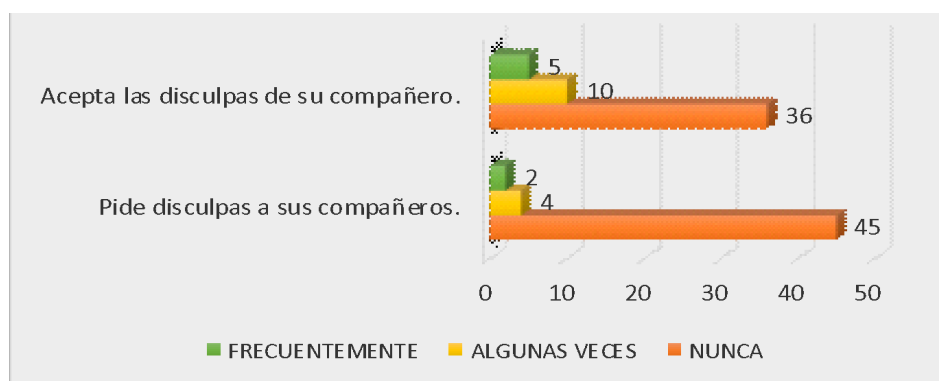
Fuente: Guía de Observación

En la dimensión de “Participación”, de 51 estudiantes, 49 nunca expresan sentimientos de alegría /cólera; 48 nunca esperan su turno para hablar; 47 no siguen sus indicaciones; 46 no participan activamente dentro del aula y 45 nunca practican hábitos de cortesía. Es una radiografía de estudiantes introvertidos.



Fuente: Guía de Observación.

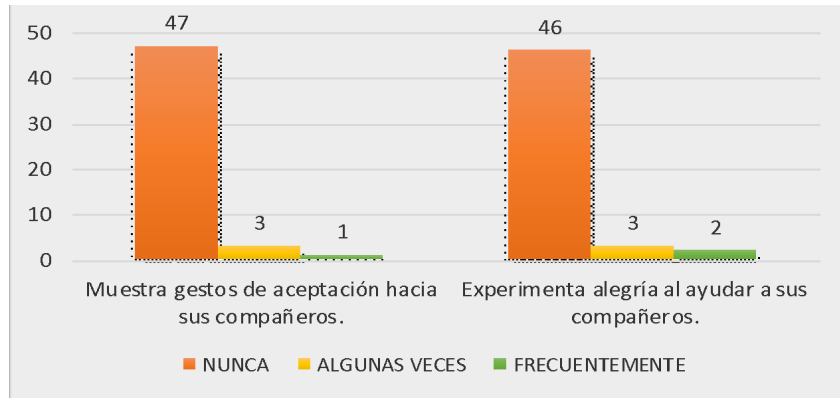
En la dimensión “Disculpas” los estudiantes nunca desarrollan esta habilidad ya que de 51 estudiantes observados 36 nunca aceptan las disculpas de su compañero y 45 no piden disculpas a sus compañeros. Estudiantes carentes de educación.



Fuente: Guía de Observación.

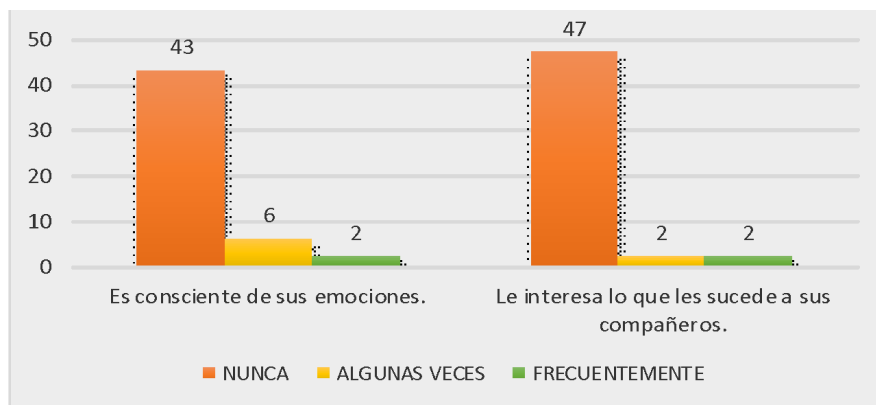
Habilidades Relacionadas a los Sentimientos:

En la dimensión “Expresar sentimientos”, de 51 estudiantes observados, 47 nunca muestran gestos de aceptación hacia sus compañeros y 46 nunca experimentan alegría al ayudar a sus compañeros. Estudiantes indiferentes, individualistas.



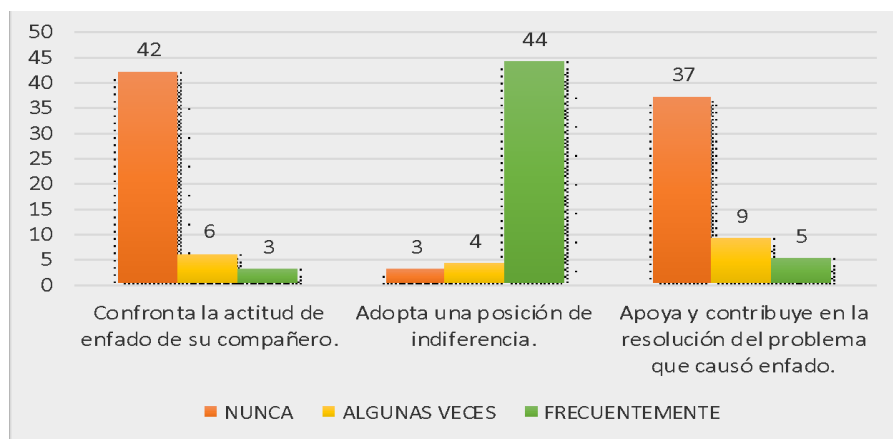
Fuente: Guía de Observación.

En cuanto a la dimensión de “Comprender los sentimientos de los demás”, a 47 estudiantes nunca les interesa lo que les sucede a sus compañeros y 43 no son conscientes de sus emociones. Estudiantes sin capacidad amorosa.



Fuente: Guía de Observación.

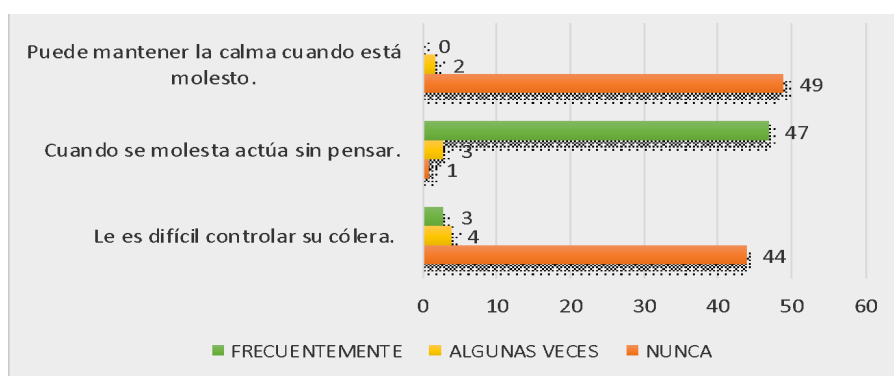
Respecto a la dimensión “Enfrentarse con el enfado de los demás”, 44 estudiantes adoptan una posición de indiferente; 42 no confrontan la actitud de enfado de su compañero y 37 nunca apoyan ni contribuyen en la resolución del problema que causó enfado. Son ajenos al estado de ánimo de los demás.



Fuente: Guía de Observación.

Habilidades Alternativas a la Agresividad:

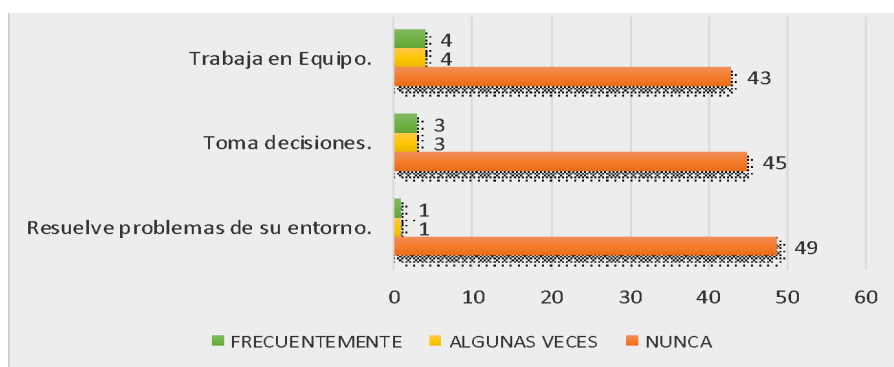
De 51 estudiantes observados, 49 nunca pueden mantener la calma cuando están molestos, 41 frecuentemente actúan sin pensar y 44 nunca controlan la cólera. Estudiantes sin madurez emocional.



Fuente: Guía de Observación.

Habilidades de Planificación:

49 estudiantes nunca resuelven los problemas de su entorno; 45 no toman decisiones y 43 nunca trabajan en equipo. Estudiantes sin capacidad de proyección.



Fuente: Guía de Observación.

3.1.2. Resultados de Test

Tabla 3: Habilidad Social de Asertividad

ÍTEM 01: ASERTIVIDAD		
Alternativas	F	%
Siempre	5	10%
A veces	19	37%
Nunca	27	53%
TOTAL	51	100%

De acuerdo a la observación, evaluamos las siguientes afirmaciones: (1). Digo todo lo que pienso en la mayoría de las situaciones. (10). Me aseguro que la gente sepa cuál es mi posición frente a una injusticia. (15). Es muy importante para mí ser capaz de decir todo lo que pienso. (19). Si después de salir de una tienda me doy cuenta de que me han dado vuelto de menos, vuelvo a la tienda y pido el dinero que me deben. (21). Daría a conocer mi punto de vista aun si alguien a quien yo respeto dijera algo distinto, con la finalidad de evaluar si los estudiantes poseen la habilidad del asertividad. Los resultados nos confirman la deficiente práctica de la habilidad social de asertividad, de un total de 51 estudiantes, el 53% no practica esta habilidad, un 37% opina que a veces, a diferencia de un 10% que siempre práctica.

Por lo que podemos afirmar que el asertividad en los estudiantes es deficiente, lo cual no les permite desarrollar un apropiado manejo interpersonal de diversas situaciones sociales, y no saben cómo controlar sus sentimientos para estar en

bienestar consigo mismo, no poseen optimismos suficientes como para afrontar ante los problemas diarios, en especial los relativos a la línea ocupacional del estudiante: La dedicación escolar. Por tanto, resulta conveniente considerar si los seres humanos interactuamos asertivamente o no, en diferentes contextos y condiciones, a fin de analizar cómo el asertividad interfiere en las relaciones sociales y el desempeño individual.

Tabla 4: Determinación de la Habilidad Social de Empatía.

ÍTEM 02: EMPATÍA		
Alternativas	F	%
Siempre	4	8%
A veces	13	25%
Nunca	34	67%
TOTAL	51	100%

De acuerdo a la observación planteamos las siguientes afirmaciones: (2). En ninguna circunstancia está bien causarle daño a otra persona. (7). Si un amigo o amiga fuera incapaz de cumplir con lo que me prometió, seguramente lo comprendería en vez de enojarme. (11). Creo que uno puede salir adelante en la vida sin tener que pasar sobre los demás. (16). Mis amigos me buscan para contarme sus cosas, con la finalidad de evaluar si los estudiantes poseen la habilidad de la empatía. 67% del total de los evaluados nunca practica esta habilidad, 25% responde que a veces, a diferencia de un 8% que si posee la habilidad de empatía. En consecuencia, un alto porcentaje (67%) no practica nunca esta habilidad, lo cual es preocupante de que el estudiante no comprenda la importancia de los demás sobre sus ideas, no colaboren ni se reúnen cuando forman equipos de trabajo, no se solidaricen cuando uno de sus compañeros este pasando por momentos difíciles.

Tabla 5: Determinación de la Habilidad Social de Manejo de Emociones.

ÍTEM 03: MANEJO DE EMOCIONES		
Alternativas	F	%
Siempre	2	4%
A veces	11	22%
Nunca	38	74%
TOTAL	51	100%

De acuerdo a la observación planteamos las siguientes afirmaciones: (3). Como escondiendo mis verdaderos sentimientos, la mayoría de las personas no se dan cuenta cuando me han herido. (4). Tiendo a ayudar a mis amigos para tomar decisiones. (8). Cuando alguien cercano y respetado me molesta, generalmente escondiendo mis verdaderos sentimientos. (12). Por lo general le digo a una persona lo injusta que ha sido. (22). Trato de ser honesto(a) con la gente acerca de mis verdaderos sentimientos, con la finalidad de evaluar si los estudiantes poseen la habilidad de manejo de emociones. Un número considerable de estudiantes equivalente al 74% no posee esta habilidad social, 22% describe que a veces la practican y 4% que sí posee esta cualidad. Esto demuestra que la mayoría de las estudiantes (74%), no poseen esta habilidad social de saber manejar sus emociones para cada acción que se les presente, no logran mantener el equilibrio emocional, transmiten estados de ánimo que generan actitudes y respuestas negativas.

Tabla 6: Determinación de la Habilidad Social de Resolución de Problemas

ÍTEM 04: RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS		
Alternativas	F	%
Siempre	3	6%
A veces	13	25%
Nunca	35	69%
TOTAL	51	100%

De acuerdo a la observación planteamos las siguientes afirmaciones: (6). Participo en actividades que involucran la resolución de problemas. (13). Me adelanto a las consecuencias de los problemas que surgen. (17). No me quedo tranquilo hasta

resolver lo que sucede. (23). Identifico las causas de algún problema, con la finalidad de evaluar si los estudiantes poseen la habilidad de manejo de resolución de problemas.

69% no posee esta habilidad, a diferencia del 25% que a veces practican y 6% manifestaron practicar casi siempre la resolución de problemas. Estudiantes displicentes frente a la existencia de problemas.

Tabla 7: Determinación de la Práctica de la Habilidad Social de Liderazgo

ÍTEM 05: LIDERAZGO		
Alternativas	F	%
Siempre	2	4%
A veces	10	20%
Nunca	39	76%
TOTAL	51	100%

De acuerdo al inventario planteamos las siguientes afirmaciones: (5). Estoy seguro(a) que pudiera ser un buen líder. (9) Disfruto participando en una buena discusión. (14). Generalmente puedo convencer a otros de que mis ideas son correctas. (18). En la mayoría de las situaciones prefiero participar antes que escuchar solamente. (20). He tomado el liderazgo en la organización de proyectos en mi I.E.

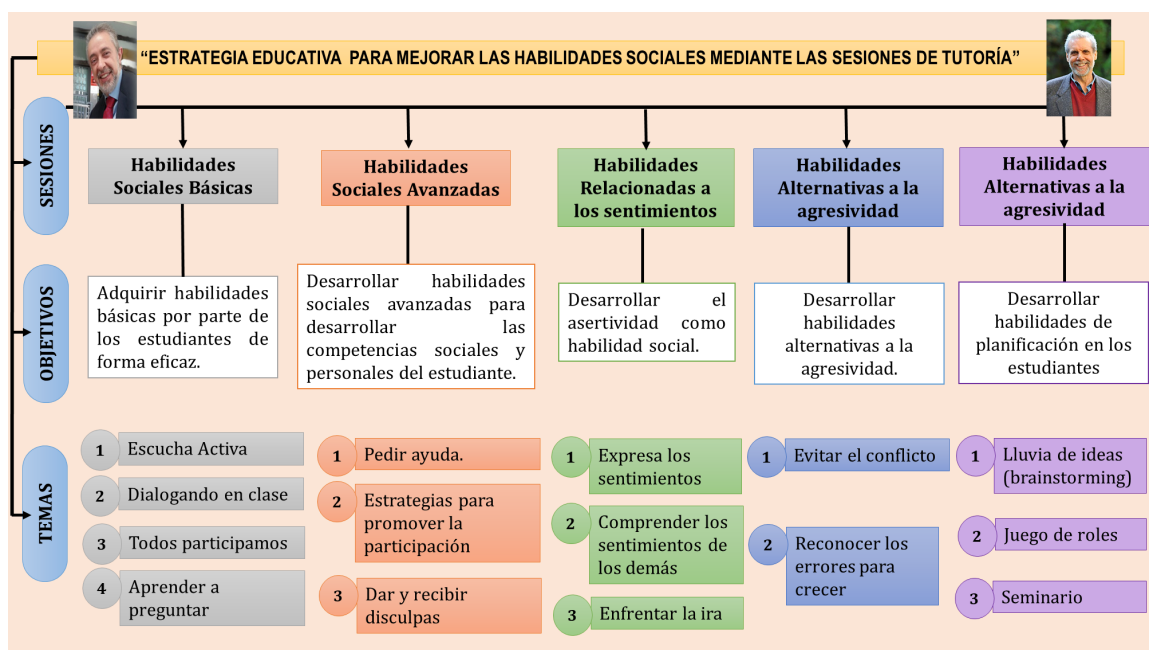
39 estudiantes que equivalen al 76% manifestó que no poseen esta habilidad, 20% opina que a veces la práctica, a diferencia del 4% que siempre poseen la habilidad de liderazgo.

Esto demuestra que la mayoría de los estudiantes no poseen la habilidad social de liderazgo; no tienen la facultad de influir ni incentivar a sus compañeros para que trabajen en equipo por un objetivo común, no se organizan ni nombran a responsables para las diferentes actividades educativas, artísticas, deportivas. La ausencia de liderazgo hace que los estudiantes pasen por desapercibidos, ceros a la izquierda, no suman ni restan, no son actores y por ende no son protagonistas de su generación.

Complementariamente justificamos cuantitativamente el problema de investigación haciendo ver su naturaleza mixta.

3.2. ESTRATEGIA EDUCATIVA

El valor de esta sección radica en que la teoría es concebida en función de la praxis, y ésta se guía por un presente cuyo horizonte es su carácter preparatorio del futuro. (Sevilla 200).



*Ilustración SEQ Ilustración * ARABIC 5: Propuesta Teórica.*

Fuente: Elaborado por el investigador.

3.2.1. Realidad Problemática

La Tutoría es un servicio de acompañamiento socio - afectivo, cognitivo y pedagógico a los estudiantes que debe ser parte del desarrollo curricular y aportar al logro de los aprendizajes y a la formación integral, en la perspectiva del desarrollo humano. (Minedu 2005).

Es vital el acercamiento docente. El proceso de enseñanza aprendizaje contribuye al desarrollo de la inteligencia de los estudiantes sensibilizado y motivado por la asimilación de conocimientos y sentimientos.

Tiene las siguientes características: (Minedu 2005)

Es formativa: Mediante la tutoría se ayuda a los estudiantes a adquirir competencias, capacidades, habilidades, valores o actitudes para enfrentar las exigencias y desafíos que se les presentan en su proceso de desarrollo.

Es preventiva: Busca promover los factores protectores y minimizar los factores de riesgo. Trata de anticiparse a los problemas mediante estrategias útiles y sistemáticas, que el estudiante podrá utilizar oportunamente para enfrentarlos. En este sentido, acompañar y escuchar a los niños, facilita el reconocimiento de sus dificultades.

Es permanente: El estudiante recibe durante todo su recorrido educativo, apoyo e instrumentos que le permiten manejar las situaciones propias de su desarrollo. Cuando su relación con el tutor y compañeros se da en un marco de confianza, democracia y valores, los logros y avances son más consistentes. Este proceso requiere tiempo y continuidad.

Es personalizada: Se interesa por el estudiante como persona con características particulares, que tiene un sinnúmero de factores hereditarios, ambientales, sociales y culturales, que lo configuran de manera única. Esto sin dejar de considerar que existen patrones comunes y previsibles.

Es integral: La tutoría promueve la formación total de los estudiantes como personas, atendiéndolos en todos sus aspectos: físico, cognitivo, afectivo, social, moral.

Es inclusiva: Atiende y satisface las necesidades de orientación de todos los estudiantes, tanto a aquellos que presentan dificultades como a los que no las presentan. Cada tutor debe trabajar con todos los estudiantes asignados orientando su labor en función del proceso de desarrollo y de las características y necesidades comunes de cada etapa evolutiva.

Es recuperadora: En el caso de que las dificultades de los estudiantes amenacen con agravarse, la relación de soporte y apoyo brinda la acción tutorial, permitirá minimizar su impacto. Además, permite que, al detectarlas tempranamente, se haga la oportuna intervención para disminuir el riesgo de mayores complicaciones.

No es terapéutica: Porque no consiste en brindar terapia a los estudiantes que presentan alguna dificultad. La función del tutor no es reemplazar al psicólogo o especialista, sino, más bien, ser un primer soporte y apoyo. De ser necesario, se puede derivar al estudiante que lo requiera para que reciba atención especializada.

Los docentes que son asignados como tutores tratan a cada estudiante de acuerdo a sus características, poniendo énfasis en aquellas que se correspondan con sus necesidades, intereses o inquietudes. Las sesiones de tutoría son ámbitos permiten brindar atención a los diversos aspectos del proceso de desarrollo de los estudiantes, para poder realizar la labor de acompañamiento y orientación. (Recuperado de: <http://mis-zully.blogspot.com/2011/04/cuales-son-las-areas-de-la-tutoria.html>)

Uno de principales temas que debe abordar la Tutoría es el desarrollo de habilidades sociales el cual implica conocernos a nosotros mismos y tratar de entender en profundidad la naturaleza humana en general, para entender mejor la percepción, que en muchas ocasiones se ve distorsionada por las emociones.

3.2.2. Objetivo

Diseñar una Estrategia Educativa para contribuir al mejoramiento de las Habilidades Sociales mediante las sesiones de Tutoría en los Estudiantes del VII ciclo de la Escuela Profesional de Ciencias de la Comunicación.

3.2.3. Fundamentación

Fundamento Teórico

Manual de Evaluación y Entrenamiento de las Habilidades Sociales de Vicente Caballo, en el que nos habla que se ha descompuesto la habilidad social en una serie de componentes como son el factor conductual, cognitivo y fisiológico. Las técnicas

que se utilizan para la evaluación de las habilidades sociales conciernen a la entrevista, las medidas de autoinforme, la evaluación por los demás, el autorregistro, las medidas observacionales o conductuales y los registros psicofisiológicos. (Caballo, 1993)

Teoría de la Inteligencia Social de Daniel Goleman quien sostiene que para desarrollar las habilidades sociales es importante que haya sincronía entre las personas. El autor dice: “La sincronía, primera de las aptitudes sociales y fundamento de todas las demás, permite emprender una grácil danza no verbal con las personas con las que nos relacionamos. Es por ello por lo que la falta de sincronía obstaculiza nuestra competencia social dificultando, en consecuencia, nuestras interacciones”. (Leader Summaries)

Fundamentación Sociológica

El fracaso social se explica por la carencia de comportamientos adecuados en los repertorios conductuales de las personas. Aunque en la mayoría de las ocasiones poseen los elementos conductuales básicos tales como, contacto ocular, gestos descriptivos, vocabulario apropiado... fracasan al intentar combinarlos: por ejemplo, al hablar ante un grupo. Estos mismos factores explican la ansiedad que algunas personas experimentan en distintas situaciones sociales cuando no saben cómo comportarse, o al hacerlo de una forma incorrecta y poco reforzante (ansiedad reactiva). Esta explicación de los comportamientos inadaptados corresponde en general al fracaso social primario, que caracteriza a las personas inhábiles, fracaso que se debe fundamentalmente a una socialización deficiente, o a la falta de experiencia social.

La Sociología permite comprender el entorno social. Observamos que la sociedad incorpora en sí misma el hecho educativo o la institución educativa dentro de un contexto social. Si comprendemos este contexto de desarrollo de habilidades sociales tendremos elementos adecuados para el desarrollo del estudiante.

Fundamentos Filosóficos

Se expresa en torno a la concepción del tipo de hombre que se desea formar, a partir de la buena Orientación Tutorial.

El explicitación considera que el ser humano está condicionado por las relaciones sociales existentes (entorno de los gestores) y por las exigencias, aspiraciones y características de la civilización universal (interdependencia).

3.2.4. Estructura de la Estrategia

La Estrategia consta de cinco sesiones que expresan los tipos de habilidades sociales, conformados por el resumen, la fundamentación, objetivos, temática, metodología, evaluación, conclusiones y recomendaciones. Las sesiones comprometen actividades específicas, graduadas y sistemáticas para cumplir los objetivos de la propuesta.

SESIÓN N°01: HABILIDADES SOCIALES BÁSICAS

Resumen

Las habilidades sociales, son los conjuntos de conductas emitidas por un individuo para expresar sus sentimientos, actitudes, deseos, opiniones o derechos a otras personas, de un modo adecuado a la situación, y respetando esas mismas conductas en los demás. (Caballo 1986)

En el área de “**Habilidades Básicas**” se incluyen habilidades y comportamientos básicos y esenciales para relacionarse con cualquier persona y aunque no se tenga el objetivo concreto de establecer una relación de amistad, ya que estas conductas se muestran tanto en las interacciones afectivas y de amigos, como en otro tipo de contactos personales en los que la interacción es sólo instrumento para conseguir otros objetivos, por ejemplo: comprar algo o pedir una información. Por eso se les llama también habilidades de cortesía y protocolo social. Estas conductas forman parte casi siempre de habilidades interpersonales más complejas. (Rivera 2008)

Estas habilidades muchas veces se olvidan porque parecen obvias y se dan por supuestas y sabidas por estudiantes. En muchas ocasiones se consideran sólo como conductas de formalidad, cortesía y buena educación y se menosprecian y olvidan. Pero en distintas investigaciones se ha constatado que contribuyen al éxito de las interacciones de los estudiantes; lo que le ayudará a manejarse y desenvolverse en su entorno social.

Las investigaciones en esta área señalan que los estudiantes socialmente habilidosos sonríen, ríen y disfrutan cuando se relacionan con otras personas y establecen contactos (saludan, se despiden, se presentan) que resultan agradables para los otros; haciéndolo siempre con cortesía y amabilidad (pidiendo las cosas por favor, pidiendo disculpas, agradeciendo, excusándonos).

Fundamentación

Se fundamenta en el Manual de Evaluación y Entrenamiento de las Habilidades Sociales de Vicente Caballo y la Teoría de la Inteligencia Social de Daniel Goleman.

Objetivo

Adquirir habilidades básicas por parte de los estudiantes de forma eficaz.

Análisis Temático

Tema N° 01: Escucha Activa

En concreto, esta actividad cooperativa se titula “los cuatro monjes”. En esta actividad la intención es que tus alumnos aprendan que escuchar pasa por atender a la persona que te está expresando algo. Fíjate en la definición de Bermejo:

“Escuchar es centrarse en el otro. Pero centrarse en el otro es difícil en el diálogo: se consigue haciendo un esfuerzo. Supone hacer callar a un conjunto de voces que susurran dentro de nosotros y que se llaman remordimientos, alegrías, preocupaciones, sentimientos diferentes... Voces interiores que emergen queriendo dialogar con la conciencia.”

Por tanto, para aprender a escuchar es tan útil como necesario detener tu pensamiento, relajar tu cuerpo, centrar la atención en el mensaje del otro y usar la mirada como instrumento para captar de tu interlocutor sus sentimientos y significados.

Los 5 pasos para alcanzar la escucha activan

Algunos autores como Dugger afirman que para alcanzar lo que se denomina la escucha activa es necesario la intervención de estas cinco actuaciones:

1. **Escuchar el contenido.** El contenido consiste en las palabras, hechos, cifras, ideas y lógica.
2. **Escuchar la intención.** Al averiguar la intención, se consigue equilibrar el contenido del mensaje.
3. **Valorar la comunicación no verbal del hablante.** El lenguaje corporal del hablante y su contenido se escuchan por igual.

4. **Controlar su comunicación no verbal y los filtros emocionales.** Cuidar tu propio filtro emocional ayudará a tu interlocutor a mejorar su mensaje.
5. **Escuchar sin juzgar.** No emitir juicios de valor sobre la persona o sobre su mensaje también favorece el mensaje de tu interlocutor.

Dinámica cooperativa los cuatro monjes o el valor de aprender a escuchar

Distribución: Equipos de base (4-5 alumnos por grupo).

Objetivo de la dinámica cooperativa: Aprender a superar los conflictos que suelen surgir en los trabajos cooperativos, evitando así echar la culpa de lo que ocurre a los demás.

Desarrollo:

“Los cuatro monjes decidieron caminar juntos en silencio durante un mes. El primer día todo fue estupendamente. Pero, pasado el primer día, uno de los monjes dijo: Estoy dudando de si he cerrado la puerta antes de salir del monasterio. Otro de ellos dijo: ¡Estúpido! ¡Habíamos decidido guardar silencio durante un mes, y vienes tú a romperlo con esta tontería! Entonces dijo el tercero: ¿Y tú, qué? ¡También acabas de romperlo! Y el cuarto monje dijo: ¡A Dios gracias, yo soy el único que no he hablado!”.

Questions

- ¿Cuál ha sido la actitud de los monjes?
- ¿Por qué crees que obraron de esa manera?
- Relaciona monje-monasterio con tu experiencia académica y personal
- ¿Qué ejemplo recuerdas de tu propia experiencia que guarde relación con el texto?
- ¿Cuál podría haber sido la actitud de los otros monjes cuando el primero habló? ¿Y el de los dos últimos cuando habló el segundo?

- ¿Podrían haber comenzado a contar de nuevo el tiempo y a caminar con otro rumbo?

NOTA: Tras el trabajo en equipos de base, se puede optar por:

- Cada representante del Equipo de Base expone las conclusiones de su equipo.
- Transcurrido un tiempo para la elaboración de la dinámica en los Equipos de base, todos los alumnos se forman un círculo en el centro del aula para reflexionar en común, escuchando previamente las valoraciones de cada representante del Equipo de base.

Algunas orientaciones/propuestas

- Se podría plantar una pequeña representación en clase. Funciona muy bien poderla grabar para luego verla más adelante.
- Otra opción sería adaptar el texto a una situación de la vida académica cambian los monjes por estudiantes y el monasterio por un centro educativo o aula.

Conclusión de la dinámica cooperative

Aprender a escuchar es uno de los aprendizajes más difíciles con que se encuentra una persona a lo largo de su vida. Aprender cuándo debemos callar, cuándo debemos escuchar, cuándo debemos pensar debe servirnos para darnos cuenta de lo importante que son las personas que tenemos a nuestro alrededor y con las que convivimos a diario.

Tema N° 02: Dialogando en Clase

Es preocupante ver que los estudiantes del VII ciclo de la escuela profesional de ciencias de la comunicación tengan graves problemas para establecer relaciones entre ellos o con los docentes.

Se debe saber que para poner en práctica esta habilidad se tiene que determinar con quién se va a hablar, elegir el momento y el lugar oportuno y determinar el tema sobre el que se va a hablar.

Iniciar la conversación:

1. Acercarse a la otra persona, mirarla y sonreírla.
2. Saludarla (si es conocida) o presentarse (si es desconocida).
3. Utiliza una fórmula o expresión verbal de inicio de conversación.

Mantener la conversación con otra persona:

1. Escuchar lo que te dice, lo que implica: prestarle atención y dar señales de escucha activa. Ponerte en lugar del otro para comprender y entender o que te dice.
2. Responder a las preguntas que te vayan haciendo y tú a la vez preguntando lo que no entiendas o pidiendo más información.
3. Expresar tus ideas y opiniones.
4. Tomar turnos en la conversación.
5. Cambiar el tema cuando se estime oportuno.

Terminar una conversación:

1. Comunicar a la otra persona que se tiene que terminar la conversación.
2. Excusarse y disculparse.
3. Despedirse.

Desarrollo:

- Los estudiantes aprendan y practiquen las principales frases empleadas al iniciar, mantener y terminar conversaciones.
- Iniciar: Hola, ¿Qué haces?; Hola, ¿Qué tal estas?

- Mantener una conversación: “Es decir que...”, “Si claro, pero...”, “Tú crees que...”, “Es interesante lo que dices”, “Yo estoy de acuerdo que...”.
- Terminar una conversación: “Me gustaría seguir conversando, pero...”, “Bueno ¿Qué tal si dejamos esto ahora y continuamos mañana...”, “En fin eso es todo...”, ¿“Y nada más...”?

Tema N°03: Todos Participamos

A la hora de revisar o corregir actividades procedimentales en el aula, dichas actividades requieren de la participación directa de los alumnos. Estas actividades suelen ser por regla general de dos tipos:

- El alumno sale a la pizarra digital o tradicional.
- El alumno participa de la actividad, pero sin moverse de su silla.

Independientemente de si sale a la pizarra o responde sentado en su silla, la predisposición de los alumnos a participar siempre está muy polarizada. Hay alumnos muy activos que siempre están dispuestos a intervenir y otros que intentan pasar lo más desapercibidos posible. Para que esto no suceda y todos participen por igual, vamos a explicar qué pauta llevar a cabo para que los alumnos tengan una mayor predisposición cuando deben enfrentarse a la corrección de alguna actividad, tarea o procedimiento.

La bola que vuela...

De lo que se trata es que todos los alumnos participen por igual. Para ello me sirvo de una pelota de goma, pero en este caso se puede usar aquello que se crea más oportuno. Procurar que este objeto no pese mucho o pueda dañar a los alumnos. Cuando se inicie la actividad, se debe tener la pelota de goma o el objeto que elegido en la mano. Una vez la tengas en la mano, lo que harás será lanzarla suavemente a alguno de tus alumnos. El alumno que la recoja será el encargado de realizar la primera actividad. Cuando este alumno haya finalizado la actividad, independientemente de si la ha realizado en la pizarra o sentado, hará lo mismo que has hecho tú, es decir, la lanzará a otro compañero para que realice la siguiente

actividad. Este procedimiento de pasar la pelota de goma de un compañero a otro se realizará tantas veces como actividades o ejercicios tengas programados.

¿Qué consigues con ello?

- Con la dinámica de pasar la pelota de goma, transformas parte de la actividad en un juego. Por unos instantes, la atención queda focalizada no en el ejercicio, sino hacia qué alumno irá la pelota de goma. Te aseguro que se genera una gran expectación al respecto.
- El alumno es el que decide quién debe continuar la actividad. En ocasiones como docente encuentras cierta resistencia en algunos alumnos a participar. Pues bien, si en lugar de ser tú quien decide es uno de sus compañeros, la percepción de este alumno cambia y la predisposición a participar siempre es mayor.

Algunas normas para la realización de la actividad.

En función del grupo y la edad que tengas, puedes plantarte establecer algunas normas fijas cuando lleves a cabo esta actividad para el fomento de la participación. Algunas de estas normas pueden ser, por ejemplo:

- Alumno-alumna: La participación de las actividades debe ser alterna, es decir, una vez haya participado un chico, luego debe intervenir una chica, o viceversa.
- Tipo de lanzamiento: Independientemente del tipo de objeto que vayas a elegir para la actividad, siempre debe quedar claro que debe lanzarse de una manera respetuosa y sin intención de dañar a ningún compañero.
- Distancia: Otra norma que suele funcionar bastante bien es que la bola de goma debe ser lanzada a una fila diferente de la que ocupa el alumno en cuestión.
- Repetición: Si un alumno coge la pelota de goma dos veces, la segunda vez se la cederá al compañero que tenga más próximo o volverá a lanzarla de nuevo. Ningún alumno puede repetir la actividad o procedimiento sin antes haber participado todo el grupo clase.

Como vemos, se trata de una actuación muy sencilla, pero que gusta mucho a los alumnos. De lo que se trata es de intentar en todo momento rebajar la tensión que para muchos alumnos supone la participación en el aula. Si se consigue desviar la atención ni que sea un momento, esto ayudará a que determinados alumnos muestren una predisposición más positiva a participar de las actividades de grupo.

Tema N°04: Aprender a Preguntar

“El acto de interrogar, de preguntar, es inherente a la naturaleza humana. Expresa la curiosidad por conocer, por trascender más allá de la experiencia de las cosas. La pregunta nace de la capacidad de descubrimiento, del asombro, y por ello la pregunta implica riesgo.” (Escobar Guerrero, 1990).

Para encontrar respuestas diversas, creativas, originales, innovadoras, es preciso que nos hagan / nos planteemos las preguntas adecuadas. ¿Por qué será así?

Sin ‘buenas preguntas’ no habrá un proceso genuino de aprendizaje. El ‘juego’ de la pregunta – respuesta, tanto entre estudiantes y docentes como entre estudiantes entre sí.

La PREGUNTA es un recurso didáctico que no siempre sabemos emplear de la mejor forma, sin embargo, se trata de una técnica que, en nuestras vidas, implementamos muy espontáneamente.

Para **mejorar nuestra capacidad de hacer preguntas**, primero debemos construir **conciencia** respecto a nuestros malos hábitos al formular preguntas. Invito a revisar la siguiente lista de ‘malos hábitos’ y a seleccionar los 3 errores que más cometemos.

Hábitos equivocados en la formulación de preguntas:

1. Responder tus propias preguntas.
2. Repetir y re-formular permanentemente tus propias preguntas.
3. Plantear varias preguntas al mismo tiempo.
4. No dar tiempo para pensar una respuesta, esperar una respuesta inmediata.
Incomodarse con un silencio, el cual más bien puede ser oportuno y promover la reflexión crítica consciente.

5. Hacer preguntas que ya sugieren una respuesta en la misma pregunta. P.ej. finalizando con ‘¿verdad?’.
6. Plantear muchas preguntas cerradas (de respuesta con una sola palabra o muy pocas), memorísticas o cuya respuesta segura se encuentra en una fuente cercana.
7. Hacer comentarios negativos al recibir respuestas que no me parecen las adecuadas, en vez de procurar comprender el porqué de la respuesta planteada.
8. Repetir las respuestas que dan estudiantes (el eco ‘no’ pedagógico que promueve que estudiantes no se escuchan porque la o el docente en todo caso lo repite).
9. Hacemos preguntas que no se conectan con las experiencias e intereses de vida de las y los estudiantes.
10. Preparo mis preguntas de antemano y no salgo de las que tengo a mano.
11. Pregunto y ya sé lo que debe ser la respuesta correcta. (Pregunto por lo que yo ya sé, hacer preguntas ‘retóricas’.
12. Califico las respuestas siempre en buenas o malas, adecuadas o insuficientes.
13.

Hacer la pregunta adecuada en el momento justo, no solo es una cuestión técnica, sino más que todo una sabiduría práctica que se logra construyendo experiencia.

A continuación 21 posibles ejercicios (Poppelmonde, W. y Wyffels, D., 2008) (selecciona de 3 a 5 para ir ejercitando, una vez los manejas bien, selecciona otros 3 a 5 y así sucesivamente).

1. **Enfocar la atención** en la esencia del asunto. ¿Qué les pareció esta visita, este hecho? ¿Qué me llamó más la atención? ¿Qué inquietudes me provoca el tema? ¿Qué queremos investigar? ...
2. **Cuestionar las preguntas.** ¿Cómo formulamos mejor esta pregunta? ¿Qué tipo de pregunta es? ¿Cuál es la importancia de esta pregunta? ¿Qué supone esta pregunta? ¿Qué otras preguntas debemos responder antes de contestar esta pregunta?

3. **Estrategia.** ¿Cómo lo hacemos para responder esta pregunta? ¿Quién nos puede ayudar para encontrar una respuesta? ¿Investigamos todas las alternativas? ¿Cómo manejamos la complejidad de este problema?
4. **Claridad, transparencia y cuidado.** ¿Todas/os comprenden este razonamiento? ¿Hablamos de lo mismo? ¿Qué quieres decir con...? Si te comprendo bien, ¿quieres decir que...? ¿Puedes puntualizar lo que es la esencia de tu mensaje? ¿Cómo dirías en tus propias palabras lo que dijo tu compañera? ¿Es esto lo que pretendías compartir? ¿No deberíamos concretar un poco más este asunto? ¿Cuál es tu idea central de tu reflexión?
5. **Definiciones y significados.** ¿Qué es 'x'? ¿Qué quieres decir con 'x'? ¿Qué acordamos en función de 'x'? ¿Cuál es la esencia de 'x'? ¿Cómo se emplea 'x' normalmente? ¿Estas dos definiciones se contradicen, cómo? ¿Esta definición también es válida en el siguiente ejemplo?
6. **Importancia y relevancia.** ¿Son estos los hechos más importantes? ¿Es este el argumento de mayor peso? ¿Qué tiene que ver esto con nuestra inquietud inicial? ¿Cómo nos ayuda lo que estás planteando? ¿Necesitamos esta información?
7. **Ejemplos y contra-ejemplos.** ¿Puedes dar un ejemplo? ¿Todas/os lo consideran un buen ejemplo? ¿Y entonces qué haces con esta otra situación? ¿Puedes imaginarte algo donde esto no es válido?
8. **Investigación deductiva, argumentación y demostración, reflexión lógica y conclusiones.** ¿Por qué es así? ¿En qué te basas para decir eso? ¿Cuáles son tus argumentos para confirmar esto? ¿Es una demostración cerrada y suficiente? ¿No hay otra conclusión posible? ¿No se trata de una generalización prematura? ¿No es un pensamiento circular?
9. **Investigación de antecedentes lógicos y lo que se toma como 'verdadero' (suposiciones).** ¿Qué supone esta expresión? ¿Es verdad / correcta esta suposición, por qué? ¿Qué tomas por verdadero? ¿Qué es lo que de hecho supones? ¿Cuál es tu punto de partida? ¿Se podría partir de otra suposición?
10. **Implicaciones y consecuencias.** ¿Qué consecuencias tiene? ¿Qué pasaría si la mayoría pensaría esto? ¿Qué implica este punto de vista? ¿Las consecuencias son deseables? ...
11. **Consistencia (lógica interna) y coherencia.** ¿Esto no se contradice con lo dicho anteriormente? ¿Esto concuerda con lo expresado hace poco? ¿Cómo

valorar la relación entre 'x' y 'y'? ¿Cuál es el vínculo? ¿La causa de 'x' es 'y' o justo al revés?

12. **Preguntas informativas, de contexto, hechos o experiencias.** ¿Ya sabemos suficiente? ¿Cómo podemos darnos cuenta? ¿En qué hechos basas tus comentarios? ¿Cuál es tu experiencia que te convenció? ¿Qué información necesitamos para tomar una decisión bien reflexionada? ¿Nuestra interpretación de estos hechos, de esta información, de esta experiencia es la debida? ¿Estos hechos, informaciones, experiencias son confiables? ¿Son hechos o más bien suposiciones?
13. **Consenso.** ¿Estamos todas/os de acuerdo? ¿Podemos seguir? ¿Quién no está de acuerdo y por qué?
14. **Especulación, creatividad e hipótesis.** ¿Qué podría suceder si...? ¿Imagínate que ..., y entonces? ¿No podría ser así...? ¿Cuáles podrían ser las posibles explicaciones? ¿Y qué si justo lo contrario fuera cierto?
15. **Verificación, comprobación o falsificación.** ¿Cómo podemos saber si es cierto? ¿Es eso suficiente? ¿Cómo podemos controlar su veracidad? ¿Cómo lo podemos verificar? ¿Puedes contra-argumentar esta teoría? ¿Puede ser cierto lo contrario?
16. **Preguntas respecto a puntos de vista, posiciones, perspectivas y cambio de perspectivas.** ¿Qué pensaría 'x' de eso? ¿Cómo sentiría 'x' al respecto? ¿Lo podemos imaginarnos? ¿Cuál de los diferentes puntos de vista es el más 'con sentido'? ¿Cómo podemos acercarnos a este problema de una manera alternativa? ¿Nuestra aproximación es jurídica, científica, filosófico-ética o más bien espiritual? ¿Cuáles son los puntos de vista relevantes, partiendo de nuestra pregunta inicial? ¿Desde qué punto de vista aún no vimos la cuestión? Hasta aquí la aproximación económica. Ahora, ¿también tengo una responsabilidad ética?
17. **Analogías y metáforas.** ¿Con qué lo podrías comparar? ¿Por qué coincide? ¿Es esto algo como...?
18. **Honestidad intelectual.** ¿Esta respuesta te conviene por alguna razón? ¿Así presentas lo más honesto y fuerte posible el punto de vista de la otra persona? ¿No se trata de una caricatura de la posición de la otra persona? ¿Te ubicas en esta posición porque consideras que es la que corresponde a la verdad o más bien porque quisieras que sea la verdad?

19. Formalización. ¿Podemos definir una regla para esto? ¿Puedes generalizar esto? ...

20. Sintetizar, ir cerrando, recapitalizar. ¿Qué podemos concluir? ¿Cuál ha sido nuestra ruta de investigación? ¿Aprendimos algo? ¿Encontramos una respuesta? ¿Quién resume?

21. Meta-conversación. ¿Qué hicimos bien y debemos continuar haciendo una próxima vez? ¿Qué no hicimos bien y debemos evitar la próxima? ...

“Debemos tener muy presente que, en el ámbito de nuestras culturas latinoamericanas, al estudiante se le ha negado la posibilidad de preguntar y no sólo en el proceso educativo, sino en toda la vida cotidiana, en toda la vida cultural, porque en las estructuras de poder tradicional y vigentes, la pregunta se convierte en subversiva.” (Zuleta Araújo, enero-marzo 2005)

Desarrollo Metodológico

Para la realización de esta sesión y alcanzar los objetivos propuestos planteamos seguir un proceso metodológico de tres momentos para cada tema propuesto.

Introducción

- Motivación
- Comunicación de los objetivos de la reunión
- Repaso y/o control de los requisitos

Desarrollo

- Presentación de la materia, por los facilitadores utilizando el tipo de razonamiento previsto.
- Realización por los participantes de ejercicios prácticos de aplicación (individuales o en grupo).
- Evaluación formativa del progreso de los participantes.
- Refuerzo por parte del facilitador, con el fin de asegurar el aprendizaje logrado.

Conclusión

- Evaluación del aprendizaje logrado en relación con los objetivos de la reunión.
- Síntesis del tema tratado en la reunión.
- Anuncio del tema que será tratado y/o actividad que será realizada en la reunión siguiente.

Agenda Preliminar de la Ejecución de la Sesión

Mes: Agosto del 2018

Desarrollo de la Sesión

Sesión N° 1			
Cronograma por Temas	Tema N° 1	Tema N° 2	Tema N° 3
08:00			
09:00			
10:00	Receso		
10:30			
11:00			
11:30	Conclusión y Cierre de Trabajo		

Evaluación de la Sesión

Sesión:..... Fecha:.....

Facilitador:

Institución:

Opciones de Evaluación (Puntuaciones)

Por favor evalúe con una X de acuerdo a las siguientes valoraciones:

1	2	3	4	5
1	2	3	4	5
1	2	3	4	5
1	2	3	4	5
1	2	3	4	5

1 = Deficiente

2 = Regular

3 = Bueno

4 = Muy Bueno

5 = Excelente

Evaluación del Facilitador

1	2	3	4	5
1	2	3	4	5
1	2	3	4	5
1	2	3	4	5
1	2	3	4	5
1	2	3	4	5

Mostró dominio del tema:

Motivó la participación del grupo:

La forma de comunicarse y plantear sus temas fue:

Solventó las dudas de manera:

La metodología aplicada en la sesión fue:

La relación entre el facilitador y los participantes fue:

Evaluación del Facilitador

1	2	3	4	5
1	2	3	4	5
1	2	3	4	5
1	2	3	4	5
1	2	3	4	5
1	2	3	4	5

Mostró dominio del tema:

Motivó la participación del grupo:

La forma de comunicarse y plantear sus temas fue:

Solventó las dudas de manera:

La metodología aplicada en la sesión fue:

La relación entre el facilitador y los participantes fue:

¿Qué comentario o sugerencia daría al facilitador de la sesión?

.....

.....

Evaluación de las temáticas de la sesión

1	2	3	4	5
1	2	3	4	5
1	2	3	4	5
1	2	3	4	5
1	2	3	4	5
1	2	3	4	5
1	2	3	4	5

La revisión de los contenidos se cumplió de manera:

La claridad y secuencia de los temas presentados fue:

La interacción entre la teoría y práctica fue:

Los conocimientos que adquirió son aplicables al trabajo de manera:

Los contenidos tratados se adecuan a la realidad y ofrecen una solución:

La duración de la sesión lo considera:

La puntualidad en el inicio de la sesión fue:

¿Qué comentario o sugerencia daría a la sesión para mejorar?

.....

.....

1	2	3	4	5
1	2	3	4	5
1	2	3	4	5
1	2	3	4	5
1	2	3	4	5
1	2	3	4	5

Aspectos generales de la sesión

La hora de inicio definida para la sesión fue:

La limpieza y orden de las instalaciones antes de empezar fue:

El material estaba ordenado de manera:

El ambiente de atención y control de interrupciones externas fue:

Las instalaciones y espacios para la realización de la sesión fueron:

La calidad de la alimentación y servicio ofrecida en la sesión fue:

¿Qué comentario o sugerencia daría a la organización de la sesión para mejorar?

.....

.....

SESIÓN N° 2: HABILIDADES SOCIALES AVANZADAS

Resumen

El vivir en sociedad es ser humilde, saber disculparse, convencer a los demás, brindar apoyo y pedir ayuda es parte del aprendizaje de las personas y se logrará gracias a la participación, reflejo del nivel de seguridad.

Aprender a desarrollar estas habilidades es fundamental para conseguir buenas relaciones con los demás. Por eso, un entrenamiento en las estrategias de habilidad social incrementará la eficiencia del individuo para lograr los objetivos que se proponga; será útil para mantener o mejorar su relación con los demás y permitirá elevar su autoestima y su positividad.

Fundamentación: Se fundamenta en el Manual de Evaluación y Entrenamiento de las Habilidades Sociales de Vicente Caballo y la Teoría de la Inteligencia Social de Daniel Goleman.

Objetivo: Desarrollar habilidades sociales avanzadas para desarrollar las competencias sociales y personales del estudiante.

Análisis Temático

Tema N°01: Pedir Ayuda

Pedir ayuda es reconocer que hay muchas cosas que no podemos hacer solos. Los favores nos ayudan a relacionarnos mejor y nos hacen felices; pero hay que saber pedirlos. Es aprender a ser humildes. Algunas personas no piden favores por timidez o por orgullo. Otras los piden a todas horas y ésta ya no es una habilidad social, sino tener "cara". La habilidad consiste en darnos cuenta cuándo necesitamos ayuda y saber pedirla.

Saber pedir ayuda te servirá para:

1. Que los demás conozcan lo que tú necesitas.
2. Que resuelvas más fácilmente tus problemas, con ayuda de los demás.

3. Conseguir mejores relaciones con la gente que te rodea. La gente estará más dispuesta a ayudarte si se lo solicitas con amabilidad.

¿Por qué nos cuesta pedir ayuda?

Existen diferentes razones que explican la dificultad de pedir ayuda, aunque la mayoría de ellas pueden clasificarse en dos grandes grupos o perfiles de personas que no piden ayuda a los demás: aquellos que tienen miedo a la respuesta de los otros y aquellos que, si bien no tienen miedo a las reacciones ajenas ante sus solicitudes, lo cierto es que no saben cómo hacerlo. Lógicamente, también hay casos más graves, en los que concurren ambos factores.

Respecto a los primeros, los que temen la reacción del otro, suelen ser personas con una elevada ansiedad de evaluación, que se define como el temor a las consecuencias derivadas de su actuación. Y es que, aunque a todos debería preocuparnos en cierta medida lo que los otros piensan de nosotros, a las personas con elevados niveles de ansiedad de evaluación les afecta en exceso.

En este caso, enlazamos con el segundo grupo de causas que conducen a la persona a no pedir ayuda, el hecho de no saber cómo hacerlo. Pedir ayuda o delegar tareas, son dos de las conductas más significativas que definen a la persona asertiva (aquella que muestra su punto de vista o necesidades respetando las del otro). La asertividad, es una habilidad social que se aprende (no nacemos con ella) y es frecuente que las personas que no saben pedir ayuda también sean personas poco asertivas en otros ámbitos.

Y es que pedir ayuda implica saber manejar la comunicación no verbal (por ejemplo gestos, tono de voz, cercanía hacia el otro), además de usar un lenguaje verbal claro, específico. La falta de conocimientos acerca de cómo hacerlo o, simplemente, de a quién pedir ayudar, de qué manera y en qué momento, es uno de los grandes obstáculos a la hora de pedir ayuda a los demás.

Desarrollo:

- El estudiante en el desarrollo de esta actividad tendrá que escribir situaciones en las que ha utilizado esta habilidad:

Durante la semana pedí ayuda a:
Qué me motivo a pedir ayuda:
En realidad, me ayudo de mucho pedir ayuda:
Cuento la situación:
.....
.....
.....
.....
.....

Tema N°02: Estrategias para Promover la Participación

La labor de los docentes es una pieza clave en el desarrollo educativo, sobre todo en los procesos de aprendizaje de los estudiantes. En ocasiones no es una tarea sencilla cumplir con las demandas y necesidades de todos los estudiantes y crear dinámicas igual de interesantes para todos, pero hay algunas estrategias que pueden ser muy útiles para romper con la monotonía y fomentar el compromiso de los estudiantes.

Todos los alumnos son diferentes, hay quienes son más activos y siempre están dispuestos a participar y realizar todo tipo de actividades en el aula, mientras otros son más introvertidos y prefieren un aprendizaje más individual y solitario. Lo cierto es que todos deben intervenir en clase para poner en práctica lo aprendido y demostrar sus conocimientos. Para que todos colaboren por igual, es necesario generar espacios para interactuar y compartir, donde todos se sientan cómodos y puedan aprender de manera eficaz.

Conocer esta habilidad te servirá para...

1. Divertirte participando en actividades con tus compañeros.
2. Participar en una conversación.
3. Conocer mejor a los demás.
4. Obtener información de interés para ti.
5. Aprender de tus compañeros y prestarles ayuda.

Ten en cuenta que...

- Si no participas, pierdes la oportunidad de jugar con los demás.
- Conocerás gente nueva, y con la que ya conoces te sentirás mejor.
- Si, en el patio de la I.E., unos estudiantes están jugando y tú también quieres jugar, te puedes acercar y preguntarles si puedes jugar con ellos.

Refuerzo positivo incondicional: para promover la participación, lo mejor es premiar o agradecer a quienes participan en el aula. Valorar la participación de cada estudiante los hace sentir útiles y motivados, e impulsará a otros a tomar esta actitud para formar parte de una dinámica agradable. Con solo agradecerles ya se está valorando su esfuerzo, lo que genera una sensación de bienestar en el estudiante y alimenta su autoestima.

Fomentar el cooperativismo: una buena estrategia es impulsar el cooperativismo en el aula y hacer la clase entre todos. Para que los estudiantes no se aburran, se pueden planificar clases en donde la dinámica se base en su participación y que el proceso de aprendizaje se construya desde ambos lados y no se resuma en un mensaje unidireccional donde solo el docente habla y el alumno escucha.

Estar atento a las necesidades de cada uno: los docentes deben estar presentes no solo en clase, sino también de manera emocional con sus estudiantes, para comprender sus necesidades a través de los comportamientos y actitudes. Es importante observar a los estudiantes y hacerles saber que se está ahí para lo que necesiten. Esto despertará la confianza del estudiante y lo ayudará a abrirse más.

Diseñar actividades recreativas: para generar participación se recomienda realizar actividades nuevas cada semana que resulten divertidas y estimulen a los jóvenes a formar

parte de ellas. Para cambiar de ambiente pueden generarse actividades incluso fuera del aula, como puede ser un paseo, de manera de generar nuevas experiencias en los estudiantes y hacerlos aprender a la misma vez.

Tema N°03: Dar y Recibir Disculpas

La edición anterior (vigésima primera) del Diccionario de la Real Academia Española (DRAE) definía disculpa como “razón que se da o causa que se alega para excusarse o purgar una culpa”. Si nos atenemos estrictamente a esta definición, no hay duda de que lo lógico es dar, presentar, ofrecer disculpas y no pedir, rogar, solicitar disculpas.

Si disculpa es el motivo con que un supuesto culpable pretende justificar o explicar su falta o error, es obvio que ese aparente culpable tiene que dar, y no pedir, disculpas.

Sin embargo, de la segunda acepción del propio DRAE en el verbo disculpar (No tomar en cuenta o perdonar faltas) se infiere que, al menos en lenguaje familiar, disculpa es perdón de faltas u omisiones que otro comete.

En este contexto, es posible pedir, rogar o solicitar disculpas: Le pido disculpas por mi error; Le ruego que me disculpe si no le gustó lo que dije...

Tal vez entre ambas expresiones hay cierta diferencia.

En **dar disculpas** se quiere decir que hay motivos (aunque no se expresen) que justifican, o al menos explican, el error cometido o la molestia causada y en **pedir disculpas** se solicita benevolencia o tolerancia de alguien para exonerar de culpa a quien cometió el error.

El artículo disculpa del Diccionario del estudiante (2005), de la RAE, tiene la acepción de ‘razón o motivo que se da para justificar algo o a alguien’: «Presentó sus disculpas a la condesa». También el hecho de darlos: «Lo que has hecho no tiene disculpa».

Disculparse también es liberador y hasta es un buen negocio. De acuerdo con un estudio de la Universidad de Nottingham (Reino Unido), resulta hasta dos veces más rentable pedir perdón que callar o que compensar económicamente, sin una disculpa.

Consejos para hacerlo. Algunas sugerencias básicas al ofrecer disculpas son no dar excusas, ser conscientes para reconocer el impacto que tuvo el error y expresar el compromiso de actuar para enmendarlo.

Los pretextos no se valen. Hay que reconocer que uno se ha equivocado y decirlo con todas las letras. Por otro lado, al medir el impacto que ha tenido nuestra reacción inadecuada en una relación, es importante comprometerse y expresar con convicción y veracidad: “No ocurrirá de nuevo”.

Desarrollo Metodológico

Para la realización de esta sesión y alcanzar los objetivos propuestos planteamos seguir un proceso metodológico de tres momentos para cada tema propuesto.

Introducción

- Motivación
- Comunicación de los objetivos de la reunión
- Repaso y/o control de los requisitos

Desarrollo

- Presentación de la materia, por los facilitadores utilizando el tipo de razonamiento previsto.
- Realización por los participantes de ejercicios prácticos de aplicación (individuales o en grupo).
- Evaluación formativa del progreso de los participantes.
- Refuerzo por parte del facilitador, con el fin de asegurar el aprendizaje logrado.

Conclusión

- Evaluación del aprendizaje logrado en relación con los objetivos de la reunión.
- Síntesis del tema tratado en la reunión.
- Anuncio del tema que será tratado y/o actividad que será realizada en la reunión siguiente.

Agenda Preliminar de la Ejecución de la Sesión

Mes: Setiembre del 2018

Desarrollo de la Sesión

Sesión N° 2			
Cronograma por Temas	Tema N° 1	Tema N° 2	Tema N° 3
08:00			
09:00			
10:00	Receso		
10:30			
11:00			
11:30	Conclusión y Cierre de Trabajo		

Evaluación de la Sesión

Sesión: Fecha:

Facilitador:

Institución:

Opciones de Evaluación (Puntuaciones)

Por favor evalúe con una X de acuerdo a las siguientes valoraciones:

1	2	3	4	5
1	2	3	4	5
1	2	3	4	5
1	2	3	4	5
1	2	3	4	5

1 = Deficiente

2 = Regular

3 = Bueno

4 = Muy Bueno

5 = Excelente

Evaluación del Facilitador

1	2	3	4	5
1	2	3	4	5
1	2	3	4	5
1	2	3	4	5
1	2	3	4	5
1	2	3	4	5

Mostró dominio del tema:

Motivó la participación del grupo:

La forma de comunicarse y plantear sus temas fue:

Solventó las dudas de manera:

La metodología aplicada en la sesión fue:

La relación entre el facilitador y los participantes fue:

¿Qué comentario o sugerencia daría al facilitador de la sesión?

.....

.....

.....

Evaluación de las temáticas de la sesión

1	2	3	4	5
1	2	3	4	5
1	2	3	4	5
1	2	3	4	5
1	2	3	4	5
1	2	3	4	5
1	2	3	4	5

La revisión de los contenidos se cumplió de manera:

La claridad y secuencia de los temas presentados fue:

La interacción entre la teoría y práctica fue:

Los conocimientos que adquirió son aplicables al trabajo de manera:

Los contenidos tratados se adecuan a la realidad y ofrecen una solución:

La duración de la sesión lo considera:

La puntualidad en el inicio de la sesión fue:

¿Qué comentario o sugerencia daría a la sesión para mejorar?

.....

.....

.....

1	2	3	4	5
1	2	3	4	5
1	2	3	4	5
1	2	3	4	5
1	2	3	4	5
1	2	3	4	5

Aspectos generales de la sesión

La hora de inicio definida para la sesión fue:

La limpieza y orden de las instalaciones antes de empezar fue:

El material estaba ordenado de manera:

El ambiente de atención y control de interrupciones externas fue:

Las instalaciones y espacios para la realización de la sesión fueron:

La calidad de la alimentación y servicio ofrecida en la sesión fue:

¿Qué comentario o sugerencia daría a la organización de la sesión para mejorar?

.....

.....

.....

SESIÓN N° 3: HABILIDADES RELACIONADOS A LOS SENTIMIENTOS

Resumen

Una de las habilidades sociales más importantes es el asertividad, la misma que tiene que ver con la afirmación de uno mismo. Esta área puede llamarse también de autoexpresión, autoafirmación o asertividad, ya que, dentro de ella, se trabajan contenidos que tradicionalmente se han incluido en el concepto de asertividad. El asertividad es la conducta interpersonal que implica la expresión directa de los propios sentimientos y la defensa de los derechos personales, sin negar los derechos de los otros. Cuando los propios derechos se ven amenazados se puede actuar de tres formas distintas que son: pasiva, agresiva y asertiva.

Lo ideal es que los estudiantes hagan respetar sus derechos asertivamente, lo que significa madurez emocional, a fin de no dejar de comprenderse a sí mismo y a los demás.

Fundamentación

Se fundamenta en el Manual de Evaluación y Entrenamiento de las Habilidades Sociales de Vicente Caballo y la Teoría de la Inteligencia Social de Daniel Goleman.

Objetivo

Desarrollar el asertividad como habilidad social.

Análisis Temático

Tema N°01: Expresa los Sentimientos

La inteligencia emocional es la capacidad de entender, tomar conciencia y manejar nuestras emociones y las de terceras personas. A raíz de esta definición nos asalta otra pregunta ¿qué son realmente las emociones? La emoción es básicamente un sentimiento privado caracterizado por la expresión o manifestación de respuestas somáticas y autónomas específicas. Igualmente, pueden considerarse un conjunto de acciones para

defenderse o preparar el ataque ante posibles amenazas. En su momento Charles Darwin describió las 4 emociones primarias que consideraba que eran innatas al ser humano: cólera o ira, alegría, miedo o tristeza. Posteriormente, en lo que algunos autores denominaron secundarias, se describieron otras 4 emociones más: amor, sorpresa, vergüenza y aversión.

Expresar sus sentimientos significa simplemente liberarlos. La expresión puede ser verbal (hablar sobre ellos) o no verbal (actuar en función de ellos). Hacer valer los sentimientos de uno es ser asertivo, lo mismo que respetar los sentimientos de los otros. Equivale hacer respetar lo nuestro y aprender a respetar los sentimientos de los otros.

El tarro de las buenas noticias

Este juego está especialmente pensado para potenciar el optimismo y los pensamientos positivos. Cada vez que ocurra una buena noticia en el contexto de la clase (un cumpleaños, un logro personal, reconocimientos, etc.) los alumnos lo deben escribir cartas, columnas de felicitaciones y ponerlo en un tarro. El contenido de dicho tarro puede ser objeto de debate y al final de curso se puede hacer un mural con todas las buenas noticias que han ocurrido.

Tema N°02: Comprender los Sentimientos de los Demás

Comprender al otro sin contagiarte de su emoción, pero manteniendo una actitud de ayuda y servicio. La empatía es aquello que nos permite tener compasión de los demás, es lo que nos permite ver el mundo desde diversas perspectivas y ponernos en el lugar del otro. Cada uno de nosotros tiene a sus espaldas unas experiencias, creencias y valores distintos, por eso muchas veces no comprendemos a los demás y, frecuentemente, nos cerramos en banda. La empatía es apertura, es frescura, es curiosidad.

El amigo desconocido

1. **Objetivos:** ser capaz de comprender a los demás. Reconocer sentimientos y emociones ajenos. Comprender los motivos y conductas de los demás. Entender que todos y cada uno de nosotros somos diferentes.

2. **Materiales:** papel y lápiz.
3. **Desarrollo:** el profesor asigna a cada estudiante un amigo secreto. Durante un tiempo determinado, cada estudiante va a estar atento a las cualidades y valores de este amigo secreto. Una vez terminado el tiempo, cada uno escribirá una carta a su amigo explicándole lo que le parecía de él. Luego cada uno se lleva su carta y la lee. Al día siguiente de la lectura, será interesante compartir los sentimientos vividos.

Tema N°03: Enfrentar la Ira

La vida es muy accidentada, está llena de sorpresas correctas e incorrectas. Lo ideal es la serenidad para enfrentar a cualquiera de las dos.

Ante una situación que genera fastidio, indignación no perder la calma, pues todo acontecimiento social tiene una explicación.

La prudencia y la paciencia es parte del aprendizaje de una habilidad social que pocas personas la llegan a cultivar y a ésta apostamos.

Estrategias para controlar su enojo

- a. **Relajación:** Simples técnicas de relajación como respirar profundamente y la imaginación relajante pueden ayudar a calmar sentimientos de enojo.

Algunos pasos sencillos que puede tratar:

- Respire profundamente, desde su diafragma. Respirar desde su pecho no lo relajará. Imagine que su respiración sube desde su "barriga."
- Lentamente repita una palabra o frase tranquilizadora como "relájate" o "tómalo con calma." Repítala mientras respira profundamente.
- Recurra a la imaginación; visualice una experiencia relajante sea de su memoria o imaginación.
- Los ejercicios lentos y no extenuantes como el yoga pueden relajar sus músculos y hacer que se calme.

- Practique estas técnicas a diario. Aprenda a usarlas automáticamente cuando se encuentre en una situación de tensión.

- b. Reestructuración cognitiva: Dicho en pocas palabras, significa cambiar la forma de la que piensa. Las personas enojadas tienden a maldecir, a insultar y a hablar con términos muy subidos de tono que reflejan sus pensamientos internos. Cuando está enojado, sus ideas pueden volverse muy exageradas y demasiado dramáticas. Procure reemplazar estos pensamientos por otros más razonables. Por ejemplo, en lugar de decirse, "Ay, es horrible, es terrible, se arruinó todo," dígame "es frustrante y es comprensible que esté disgustado, pero no es el fin del mundo y enojarme no va a solucionarlo."

No lo ataque; piense en cambio en la meta que desea lograr: llegar usted y su amigo aproximadamente a la misma hora. Evite decir cosas como "Siempre llegas tarde. Eres la persona más irresponsable y desconsiderada que he conocido." Al hacer esto, la única meta que alcanza es herir y hacer enojar a su amigo. Exprese cuál es el problema y procure buscar una solución que funcione para ambos; o tome las riendas de la situación.

Las personas enojadas tienden a exigir justicia, valoración, acuerdo entre las partes y disposición para hacer las cosas a su manera. Todos deseamos estas cosas y nos sentimos lastimados y desilusionados cuando no las obtenemos; pero las personas enojadas las exigen y cuando sus exigencias no se cumplen, su desilusión se transforma en ira. Como parte de su reestructuración cognitiva, las personas enojadas deben tomar conciencia de su naturaleza exigente y convertir sus expectativas en deseos. En otras palabras, decir "me gustaría" algo es más sano que decir "exijo" o "debo tener" algo. Cuando no puede obtener lo que desea, experimentará reacciones normales: frustración, desilusión, dolor, pero no ira. Algunas personas usan su ira como una forma de evitar sentirse heridas, pero eso no significa que el dolor desaparezca.

- c. Mejor comunicación: Las personas enojadas tienden a sacar conclusiones y actuar en consecuencia y algunas de esas conclusiones pueden ser bastante extremas. Lo primero que debe hacer si está en una discusión acalorada es tranquilizarse y pensar sus respuestas. No diga lo primero que pase por su mente, tranquilícese y piense con cuidado sobre lo que desea decir. Al mismo

tiempo, escuche con atención lo que está diciendo la otra persona y tómese su tiempo antes de responder.

Escuche también al trasfondo de la ira. Es natural ponerse a la defensiva ante las críticas, pero no se defienda; escuche el trasfondo de las palabras. Puede ser necesario cuestionarse con paciencia para descubrir esto y también puede ser necesario tomarse un respiro, pero no permita que su ira, ni la de la otra persona, hagan que la discusión se salga de control. Mantenerse tranquilo puede evitar que la situación se vuelva desastrosa.

Desarrollo Metodológico

Para la realización de esta sesión y alcanzar los objetivos propuestos planteamos seguir un proceso metodológico de tres momentos para cada tema propuesto.

Introducción

- Motivación
- Comunicación de los objetivos de la reunión
- Repaso y/o control de los requisitos

Desarrollo

- Presentación de la materia, por los facilitadores utilizando el tipo de razonamiento previsto.
- Realización por los participantes de ejercicios prácticos de aplicación (individuales o en grupo).
- Evaluación formativa del progreso de los participantes.
- Refuerzo por parte del facilitador, con el fin de asegurar el aprendizaje logrado.

Conclusión

- Evaluación del aprendizaje logrado en relación con los objetivos de la reunión.
- Síntesis del tema tratado en la reunión.
- Anuncio del tema que será tratado y/o actividad que será realizada en la reunión siguiente.

Agenda Preliminar de la Ejecución de la Sesión

Mes: Octubre del 2018

Desarrollo de la Sesión

Sesión N° 3			
Cronograma por Temas	Tema N° 1	Tema N° 2	Tema N° 3
08:00			
09:00			
10:00	Receso		
10:30			
11:00			
11:30	Conclusión y Cierre de Trabajo		

Evaluación de la Sesión

Sesión:.....

Fecha:

Facilitador:

Institución:

Opciones de Evaluación (Puntuaciones)

Por favor evalúe con una X de acuerdo a las siguientes valoraciones:

1	2	3	4	5
1	2	3	4	5
1	2	3	4	5
1	2	3	4	5
1	2	3	4	5

1 = Deficiente

2 = Regular

3 = Bueno

4 = Muy Bueno

5 = Excelente

Evaluación del Facilitador

1	2	3	4	5
1	2	3	4	5
1	2	3	4	5
1	2	3	4	5
1	2	3	4	5
1	2	3	4	5

Mostró dominio del tema:

Motivó la participación del grupo:

La forma de comunicarse y plantear sus temas fue:

Solventó las dudas de manera:

La metodología aplicada en la sesión fue:

La relación entre el facilitador y los participantes fue:

¿Qué comentario o sugerencia daría al facilitador de la sesión?

.....

.....

.....

Evaluación de las temáticas de la sesión

1	2	3	4	5
1	2	3	4	5
1	2	3	4	5
1	2	3	4	5
1	2	3	4	5
1	2	3	4	5
1	2	3	4	5

- La revisión de los contenidos se cumplió de manera:
- La claridad y secuencia de los temas presentados fue:
- La interacción entre la teoría y práctica fue:
- Los conocimientos que adquirió son aplicables al trabajo de manera:
- Los contenidos tratados se adecuan a la realidad y ofrecen una solución:
- La duración de la sesión lo considera:
- La puntualidad en el inicio de la sesión fue:

¿Qué comentario o sugerencia daría a la sesión para mejorar?

.....

.....

.....

1	2	3	4	5
1	2	3	4	5
1	2	3	4	5
1	2	3	4	5
1	2	3	4	5
1	2	3	4	5

Aspectos generales de la sesión

La hora de inicio definida para la sesión fue:

La limpieza y orden de las instalaciones antes de empezar fue:

El material estaba ordenado de manera:

El ambiente de atención y control de interrupciones externas fue:

Las instalaciones y espacios para la realización de la sesión fueron:

La calidad de la alimentación y servicio ofrecida en la sesión fue:

¿Qué comentario o sugerencia daría a la organización de la sesión para mejorar?

.....
.....

SESIÓN N^a 4: HABILIDADES ALTERNATIVAS A LA AGRESIVIDAD

Resumen

Nuestro mundo interior está marcado por la racionalidad e irracionalidad. Nadie es perfecto, caminos rumbo a la perfección.

Cada persona se conoce, sabemos cuáles son nuestras fortalezas y debilidades. Todo estudiante explosivo no tendrá dominio y reaccionará abruptamente, no mide consecuencias, no razona sino irrumpe violentamente.

Nuestros intereses pueden entrar en conflicto con los de otras personas y puede que, entonces, sea imposible alcanzarlos. En esas circunstancias, no es extraño que sintamos el impulso de arremeter contra otra/s persona/s por entender que ella es la causante de que no logremos nuestras metas.

Fundamentación

Se fundamenta en el Manual de Evaluación y Entrenamiento de las Habilidades Sociales de Vicente Caballo y la Teoría de la Inteligencia Social de Daniel Goleman

Objetivo

Desarrollar habilidades alternativas a la agresividad.

Análisis Temático

Tema N°01: Evitar el Conflicto

La gestión de los conflictos es designada por Puig, como una vía constructiva para la resolución de conflictos, en que se busca a través de los medios pacíficos y cooperativos una aproximación al acuerdo.

“La prevención de los conflictos desde la cultura de la paz, pone énfasis en los siguientes aspectos: es aprender a reconocer los intereses del oponente. Esto significa olvidarnos de una vez de la palabra “victoria”, porque la victoria sólo conduce a la victoria, no a la paz. Todas las técnicas de resolución de conflictos parten de esta importante premisa que concierne exclusivamente a los actores y a su capacidad de realizar transferencias positivas de negociar e intercambiar, de transformar voluntariamente objetivos iniciales y de generar empatía, esto es, de comprender las emociones y los sentimientos de los demás, de colocarnos en su lugar y circunstancia” (Bejarano, 1995).

Cascón (2000) plantea que la Educación para la Paz trabaja el conflicto en tres niveles:

1. Prevención: entendido como el proceso de intervención y regulación del conflicto cuando está en sus primeros estadios, antes de que aumente la tensión. Se propone desarrollar una serie de habilidades como: crear grupo en un ambiente de confianza, favorecer la comunicación, tomar decisiones por consenso y trabajar la cooperación.
2. Análisis y negociación: hace referencia a la búsqueda de soluciones creativas mutuamente para las partes, para regular el conflicto.
3. Mediación: es el proceso para la resolución de conflictos en el que es necesaria la intervención de una tercera persona. La mediación es relevante para aquellos casos en los que las partes han agotado las posibilidades de resolver por sí mismos, o en los que la situación de violencia o incomunicación impiden que puedan hacerlo por sí mismos.

Burton citado por Cascón (2000) define la prevención como un proceso de intervención antes de la crisis, basada en las estrategias y habilidades de resolución de conflictos. Se debe tener en cuenta tres ejes:

- Buscar una explicación adecuada del conflicto, incluyendo la dimensión humana.
- Un conocimiento de las causas estructurales necesarias para eliminar las causas.

- La promoción de condiciones que creen un clima adecuado y favorecedor de unas relaciones cooperativas que disminuyan el riesgo de nuevas escaladas, y enseñar a tratar y solucionar las contradicciones antes que empiece a convertirse en antagonismo.

Gotlib y Colby (1988) proponen como evitar disputas destructivas y tener disputas apropiadas a partir de los siguientes aspectos:

Qué no hacer:

- Ofrecer disculpas prematuramente.
- Evadir la discusión, manejarla con silencio o abandonarla.
- Utilizar el conocimiento íntimo de la otra persona para dar golpes bajos y humillar.
- Traer a colación asuntos no relacionados.
- Fingir acuerdo cuando en realidad se alberga resentimiento.
- Decir cómo se está sintiendo la parte contraria.
- Atacar de manera indirecta al criticar a alguien o a algo que la otra persona aprecia.
- Debilitar al otro intensificando su inseguridad o amenazando con el desastre.

Qué hacer:

- Discutir en privado y no en la presencia de los demás.
- Definir el punto claramente y repetir los argumentos del otro con las propias palabras.
- Exteriorizar los sentimientos positivos y negativos que uno tiene.
- Recibir de buen grado la retroalimentación respecto al comportamiento de uno.
- Aclarar en qué puntos se está de acuerdo y el cuales en desacuerdo y que es lo más importante para cada uno.

- Hacer preguntas que ayuden al otro a encontrar palabras que expresen su inquietud.
- Esperar a que las explosiones espontáneas se calmen antes de responder.
- Hacer sugerencias positivas en beneficio mutuo.

En medio de un conflicto en el que existe amenaza y tensión, es usual que las emociones perturben la capacidad para entender el punto de vista de la otra parte.

Tema N°02: Reconocer los Errores para Crecer

Los estudiantes no solo deberán aprender a auto controlarse sino también auto censurarse, de este modo se reprimirá antes de actuar, lo que significa que tiene conciencia de lo que puede ocurrir.

Cometer errores es de lo más habitual y normal, todos los cometemos, pero dependiendo cómo actuemos ante ese error, creceremos y aprenderemos o nos quedaremos estancados. Hay dos maneras de actuar ante un fallo cometido: esconderlo o reconocer los errores para crecer.

¿Por qué nos cuesta reconocer los errores?

Nos cuesta reconocer los errores porque desde nuestra más tierna infancia hemos seguidos unos patrones de conducta nocivos que nos han instado a hacer lo siguiente.

Intentar esconderlo, culpar a otros o evadirlo. Actuar así trae malas consecuencias, porque no se aprende del fallo cometido y podría repetirse más veces, además, interiormente pueden quedar secuelas de autoculpa y frustración.

Podemos engañar a la gente, haciéndoles ver que somos “perfectos”, pero jamás nos podremos engañar a nosotros mismos. No reconocer un fallo nos impide madurar y crecer como personas. Cuando se esconden cosas se limita la libertad. En cambio, cuando son reconocidas y salen a la luz, hacemos consciente una realidad que puede ser modificada.

Reconocer el error con humildad y ganas de aprender para la próxima vez. Actuar así nos puede abrir las puertas del cambio. Además, nos aportará tranquilidad. Si ignoramos un error y lo escondemos, ¿cómo vamos a aprender? En el momento en el que una persona se abre y es capaz de reconocer lo que hizo mal, todo se transforma.

Aceptar los errores es de valientes, porque demuestra el coraje de enfrentarte a las consecuencias y posibles críticas exteriores. Reconociendo un error, este se hace más pequeño y todo se ve desde otra perspectiva, así analizando la situación se aprenderá para la próxima vez.

5 efectos positivos de reconocer los errores

Existen algunos efectos positivos que tiene reconocer los errores que no podremos obtener si intentamos esquivar esta responsabilidad nuestra o huir de cada equivocación por miedos y creencias.

- **Nos situaremos en un lado más humano**, por lo tanto, los demás nos verán personas humildes y sinceras y atraeremos eso hacia nuestra vida.
- **Ganaremos en autoconocimiento**, nos conoceremos mejor a nosotros mismos. No solo es bueno conocer las virtudes de uno, para lograr la aceptación personal, sino que es imprescindible conocer tanto lo bueno como los defectos.
- **Viviremos una vida más sincera con nosotros mismos** y eso se traduce en seguridad y bienestar.
- **La felicidad estará más próxima**, puesto que ya no será necesaria la perfección en nuestra vida. Errar es algo normal y no significa fracaso sino aprendizaje.
- **Adquiriremos buenas herramientas para superar adversidades en la vida**, ya que cada error que cometamos y sea aceptado y superado nos hará tener más tolerancia a la frustración.

Errar no es algo tan negativo, significa que se ha tenido el valor de arriesgar, de vivir nuevas experiencias. Si somos capaces de reconocer lo que nos sale mal seremos más libres, porque lo que opine la gente sobre nuestra vida no es relevante.

Si escondemos ese lado humano e imperfecto en el fondo nos dañaremos a nosotros mismos porque seremos presos de nuestras propias mentiras

Cuando nos damos la libertad de equivocarnos aprenderemos a ser flexibles, a ser tolerantes con nosotros mismos, y esas herramientas nos ayudarán a abrir nuevas puertas y crecer.

Desarrollo Metodológico

Para la realización de esta sesión y alcanzar los objetivos propuestos planteamos seguir un proceso metodológico de tres momentos para cada tema propuesto.

Introducción

- Motivación
- Comunicación de los objetivos de la reunión
- Repaso y/o control de los requisitos

Desarrollo

- Presentación de la materia, por los facilitadores utilizando el tipo de razonamiento previsto.
- Realización por los participantes de ejercicios prácticos de aplicación (individuales o en grupo).
- Evaluación formativa del progreso de los participantes.
- Refuerzo por parte del facilitador, con el fin de asegurar el aprendizaje logrado.

Conclusión

- Evaluación del aprendizaje logrado en relación con los objetivos de la reunión.
- Síntesis del tema tratado en la reunión.
- Anuncio del tema que será tratado y/o actividad que será realizada en la reunión siguiente.

Agenda Preliminar de la Ejecución de la Sesión

Mes: Noviembre del 2018

Desarrollo de la Sesión

Sesión N° 4		
Cronograma por Temas	Tema N° 1	Tema N° 2
08:00		
09:00		
10:00	Receso	
10:30		
11:00		
11:30	Conclusión y Cierre de Trabajo	

Evaluación de la Sesión

Sesión:.....

Fecha:

Facilitador:

Institución:

Opciones de Evaluación (Puntuaciones)

Por favor evalúe con una X de acuerdo a las siguientes valoraciones:

1	2	3	4	5
1	2	3	4	5
1	2	3	4	5
1	2	3	4	5
1	2	3	4	5

1 = Deficiente

2 = Regular

3 = Bueno

4 = Muy Bueno

5 = Excelente

Evaluación del Facilitador

1	2	3	4	5
1	2	3	4	5
1	2	3	4	5
1	2	3	4	5
1	2	3	4	5
1	2	3	4	5

Mostró dominio del tema:

Motivó la participación del grupo:

La forma de comunicarse y plantear sus temas fue:

Solventó las dudas de manera:

La metodología aplicada en la sesión fue:

La relación entre el facilitador y los participantes fue:

¿Qué comentario o sugerencia daría al facilitador de la sesión?

.....

.....

.....

Evaluación de las temáticas de la sesión

1	2	3	4	5
1	2	3	4	5
1	2	3	4	5
1	2	3	4	5
1	2	3	4	5
1	2	3	4	5
1	2	3	4	5

- La revisión de los contenidos se cumplió de manera:
- La claridad y secuencia de los temas presentados fue:
- La interacción entre la teoría y práctica fue:
- Los conocimientos que adquirió son aplicables al trabajo de manera:
- Los contenidos tratados se adecuan a la realidad y ofrecen una solución:
- La duración de la sesión lo considera:
- La puntualidad en el inicio de la sesión fue:

¿Qué comentario o sugerencia daría a la sesión para mejorar?

.....

.....

.....

1	2	3	4	5
1	2	3	4	5
1	2	3	4	5
1	2	3	4	5
1	2	3	4	5
1	2	3	4	5

Aspectos generales de la sesión

La hora de inicio definida para la sesión fue:

La limpieza y orden de las instalaciones antes de empezar fue:

El material estaba ordenado de manera:

El ambiente de atención y control de interrupciones externas fue:

Las instalaciones y espacios para la realización de la sesión fueron:

La calidad de la alimentación y servicio ofrecida en la sesión fue:

¿Qué comentario o sugerencia daría a la organización de la sesión para mejorar?

.....

.....

.....

SESIÓN N° 5: HABILIDADES DE PLANIFICACIÓN

Resumen

El tiempo es una unidad de análisis que permite ordenar nuestras actividades, pero también priorizarlas. A mediano y largo plazo hemos previsto problemas, obstáculos y así nos hemos enrumado a la concretización de logros.

Fundamentación

Se fundamenta en el Manual de Evaluación y Entrenamiento de las Habilidades Sociales de Vicente Caballo y la Teoría de la Inteligencia Social de Daniel Goleman.

Objetivo

Desarrollar habilidades de planificación en los estudiantes.

Análisis Temático

Tema N°01: Lluvia de Ideas (brainstorming).

Es una técnica grupal que sirve para desatar la imaginación con el objetivo de incrementar el potencial creativo de las personas o bien resolver determinados problemas. Así pues, el brainstorming es una manera efectiva de generar multitud de ideas sobre un tema específico para, posteriormente, determinar qué idea (o conjunto de ideas) presenta una mejor alternativa.

Las condiciones para poder desarrollar de forma cuidadosa una sesión de lluvia de ideas son las siguientes:

- El brainstorming resulta más fructífero cuando se realiza en grupos de entre 8 y 12 personas y en un ambiente relajado.
- Si los participantes están relajados entonces se producirán, seguramente, más ideas creativas.

- Del ambiente de la sala también se deberán tener en consideración los siguientes detalles: no tiene que haber ruidos, no se pueden producir interrupciones, la sala no tiene que ser ni demasiado grande ni demasiado pequeña, debe tener una buena iluminación, y cuantas más comodidades disponga, mejor.
- Una sesión de lluvia de ideas requiere de un facilitador, espacio libre y algún utensilio donde ir anotando las ideas, como una pizarra, papeles de tamaño grande o algún software especial.
- Entre las responsabilidades del facilitador se incluyen las de guiar la sesión, animar a participar a todas las personas presentes y tomar nota de las ideas sin analizarlas o juzgarlas en la etapa inicial.

El brainstorming paso a paso

Primera Fase: Preparando o Delimitando el Problema o Asunto como un Desafío Creativo

Definir el problema inicialmente es muy importante para que esta técnica pueda salir bien. Un desafío que no esté bien diseñado llevará a producir un conjunto de ideas que no sirvan para resolver el problema. Una lluvia de ideas suele empezar por: ¿De qué manera podríamos...? o ¿cómo podríamos...?

El reto tiene que ser conciso, directo al objetivo y excluir toda la información no relacionada con el mismo. Es necesario establecer un tiempo límite. A los grupos grandes necesariamente les hará falta más tiempo. También, de forma alternativa, se puede establecer un límite de ideas (por ejemplo, mínimo 50 ideas, pero si el grupo aporta 100 mucho mejor).

Segunda Fase: Producción de Ideas

Los participantes irán produciendo ideas en torno a un problema sin excluir ninguna, sin ninguna crítica, sin ningún orden establecido. No importa lo denodadas o imposibles que sean las ideas: todas serán válidas. Dado que es una situación grupal, la creatividad de

cada uno de los participantes se irá incrementando a medida que se vayan expresando las ideas –las ideas que una persona exprese potenciarán la producción de las ideas de otras personas dentro del grupo.

Dado que no se busca la calidad de las ideas, pero sí la cantidad, es conveniente dar las siguientes consignas (Fabra, 1992, p. 79):

- Los participantes han de producir ideas sobre tal o cual objeto o situación.
- Tienen la posibilidad de expresarse en cualquier momento, sin esperar el turno.
- Es mejor hacer las intervenciones con palabras o frases cortas. Hay que dar ideas sin explicarlas ni razonarlas.
- No hay que autocensurarse ni censurar a las demás personas.
- No importa cuán estrambóticas o extravagantes sean las ideas (cuanto más lo sean, mejor).
- La atmósfera o el clima del grupo ha de ser de exaltación colectiva. En un ambiente distendido o exaltado es más fácil producir ideas innovadoras.

La persona que se encarga de llevar la dinámica tiene que ir dando los turnos de palabras y hacer que se respeten las normas establecidas. Debe abortar cualquier intento de crítica o evaluación. Al mismo tiempo, ha de tomar nota en un utensilio (pizarra, rotafolio, proyector, etc.), donde todo el mundo pueda ver las ideas surgidas.

Tercera Fase: Análisis de Ideas

Cuando finaliza el tiempo establecido, es necesario que se seleccionen las ideas que más gusten, que estén más en consonancia con el desafío establecido, que aseguren la resolución de la problemática.

Siguiendo a Domènech y Gálvez (1996, p. 50), "en esta fase sí que debemos ser críticos con respecto a las ideas propuestas. El grado en el que cada una de éstas es factible y realizable se ha de tener en consideración. Para llevar a cabo la evaluación podemos hacer

uso de las siguientes preguntas y determinar en qué medida cada una de las diferentes propuestas se pueden responder de una manera adecuada.

- ¿Es suficientemente original la propuesta o ya se ha realizado otras veces?
- Vistas nuestras posibilidades, ¿podemos llevarla a cabo?
- ¿Se adecua la propuesta a nuestras necesidades reales?
- ¿La podemos hacer factible a corto plazo?
- ¿Será eficaz y efectiva para nuestro problema?"

Cuarta Fase: Resumen y Conclusión

Los participantes deben llegar, de manera conjunta, a un consenso en relación con la selección de las ideas que mejor puedan dar cuenta del objetivo establecido o de la problemática que se debe resolver. Esta avenencia estará, necesariamente, relacionada con los resultados de la fase de análisis.

Puntos fuertes/puntos débiles de la lluvia de ideas

Los puntos fuertes y los puntos débiles de la lluvia de ideas que hay que tener en consideración a la hora de usar o aplicar esta técnica quedan resumidos en la siguiente tabla:

Puntos Fuertes	Puntos Débiles
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Esta técnica grupal es muy oportuna cuando el objetivo es el de buscar nuevas ideas o soluciones de una forma imaginativa. ➤ Cuando se pone en práctica, se convierte en un instrumento muy potente para promover y despertar la creatividad, la espontaneidad y la capacidad de imaginación. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Solamente debe usarse cuando trabajamos con problemas sencillos. Si las temáticas se complican, esta técnica no nos resultará práctica. ➤ Es necesaria una experiencia previa en relación con los temas y problemas que se deben trabajar grupalmente.

➤ Fomenta un ambiente de plena libertad; todas las ideas son permitidas.	➤ Las soluciones que se establecen como final del proceso de la dinámica suelen estar redactadas de una forma superficial.
--	--

Fuente: <https://www.andaluciaesdigital.es>

Tema N°02: Juego de Roles

En el juego de roles las personas que participan en esta técnica "actúan" como si fuera un escenario, pero ni el argumento ni las interpretaciones están previamente escritos. Las personas que intervienen interactúan libremente en un contexto y situación determinada previamente desarrollando y adecuando su papel en función del rol que desarrollan los otros. Así pues, el juego de roles es una técnica ideal para "representar" una situación grupal y social determinada, un marco de referencia común para que los participantes inicien una discusión determinada.

El juego de rol, de la misma manera que los roles que interpretamos en nuestra cotidianidad se convierten en una técnica potente para desarrollar procesos de socialización y de adaptación de nuestras interacciones diarias.

Una Técnica Creada por J. L. Moreno

El juego de roles es una técnica creada por J. L. Moreno. El mismo autor también creó el psicodrama y el sociodrama. En 1942 fundó el Instituto Moreno de Nueva York. En 1964 se celebró el primer Congreso Internacional de Psicodrama en París. Murió en 1974 de un paro cardíaco habiendo sido un impulsor de la psicología de los grupos y de la psicología social. Una psicología de los grupos que todavía hoy se pone en práctica.

A continuación, y siguiendo a Birkenbihl (1989, p. 196), exponemos los principios fundamentales que como dinamizadores de la técnica debemos tener en consideración:

- Es necesario que los actores tengan tiempo para familiarizarse con los roles que deben interpretar.

- Antes de iniciar la técnica es necesario que asegurarse de que los actores han entendido e "interiorizado" sus papeles.
- En los juegos de roles complicados, como cuando, por ejemplo, se tenga que tomar una decisión, hay que avisar a la persona que actúa con el rol de responsabilidad en relación con el punto clave de la dinámica –decirle que no actúe hasta el final de esta.
- No interrumpir el juego de roles, bajo ninguna circunstancia, una vez que haya empezado. Sólo cuando una persona que actúa no interpreta correctamente su papel se puede cortar el transcurso de la dinámica.
- Los juegos de rol están limitados en el tiempo. Tres minutos antes del final se hará una señal a la persona que actúa con el rol de responsabilidad para que se entere de que el juego llega al final –siempre que se tenga la sensación de que el responsable no está pendiente del tiempo.
- Los observadores del juego de roles también deben tener instrucciones precisas en relación a lo que han de observar.
- En la fase de análisis, una vez grabado en formato audiovisual el proceso de juego de roles, hay que tener presente dos posibilidades:
 - Ir haciendo pausas para discutir sobre los diferentes comportamientos e interacciones
 - se proyecta todo el juego y se pide a los observadores que hagan un análisis.
- La crítica expresada en la fase de análisis debería ser delicada, para que la persona que recibe la crítica positiva la acepte.
- Cuando hay mucho tiempo, es bueno volver a realizar de nuevo el juego de roles con otro equipo. Intercambiar los papeles entre los que han actuado y han hecho de observadores.

Conocimientos que se Puede Extraer de los Juegos de Rol

Birkenbihl (1989, p. 191) resume en seis puntos los principales conocimientos que se pueden extraer de los juegos de rol:

- 1) Acostumbrarse a no formar juicios demasiado ligeros sobre las personas o su comportamiento.

- 2) Comprender que nunca hay una solución "absolutamente" correcta para un problema.
- 3) Observar que los diferentes actores perciben la misma situación de maneras diferentes.
- 4) Constatar que no se justifican muchos prejuicios.
- 5) Aprender a reconocer generalmente el valor de las discusiones que tenemos con nuestros semejantes.
- 6) Aprender a deshacerse de unos conceptos idealistas más o menos irreales

1. Preparación de los Roles y del Escenario

Tres aspectos importantes que hay que preparar antes de que se lleve a cabo el juego de roles:

- a. Es muy importante que todos los participantes (actores y observadores) entiendan la situación que debe representarse y el objetivo que se busca con la representación. También es importante aclarar "los términos en los que se desarrollará el juego, la situación que reflejará y los actores que estarán involucrados en él. Este trabajo de delimitación del problema es colectivo, ya que lo tienen que llevar a cabo todos los miembros del grupo, los cuales, libremente, pueden hacer todo tipo de sugerencias y aportar datos que ayuden a configurar la situación" (Domènech y Gálvez, 1996, p. 37).
- b. A continuación, hay que preparar (otra vez de forma colectiva) los papeles del juego de roles. Por ejemplo, dividir en pequeños grupos para que una persona de un grupo sea la que se encargue de actuar y entre todos ayudarla en cómo tiene que llevar ese rol a "escena". "Dependiendo del tiempo disponible, del tipo de situación, de la información que tienen los participantes, de su interés, etc., se puede preparar más o menos exhaustivamente el contenido de los papeles que deben interpretarse, en el bien entendido de que el recurso a la improvisación es siempre una posibilidad que queda abierta" (Domènech y Gálvez, 1996, p. 37). Una vez preparados los roles, hay que dejar un tiempo para que los actores se familiaricen con el rol preparado, es decir, se identifiquen con él –no es conveniente que la persona que actúa mire apuntes durante el desarrollo del juego de roles ni que ninguno de sus compañeros de subgrupo

haga de apuntador. Eso iría en detrimento del flujo de la acción y sería una manifestación de que sólo se está jugando. Por lo tanto, es conveniente antes de iniciar la puesta en marcha del juego de roles asegurarse, antes de empezar la interpretación, de que las personas encargadas de hacer la representación han comprendido correctamente lo que se espera de ellas con respecto a su papel.

- c. Finalmente, antes de poner en marcha el juego de roles, es recomendable preparar el escenario en la medida de lo posible. Usar la imaginación para "decorar" con algunos objetos el escenario y para que los actores y las actrices usen la ropa "adecuada". Se trata de que todas las personas que interactúan compartan un mismo decorado donde se lleve a cabo el juego de roles.

2. *Proceso de Actuación o de Puesta en Marcha de los Roles*

Sólo cuando ya todos los escogidos para interpretar los roles saben cuál y cómo tienen que desarrollar su papel y cuando está preparado el escenario, se pone en marcha y se desarrolla el juego de roles.

Por una parte, el éxito del juego de roles se basa en el supuesto de que los actores defiendan su opinión durante el juego. Eso significa que, cuando por ejemplo un actor/participante deba hacer el papel de presidente de una compañía, de una organización..., tendrá que actuar tal como lo haría un presidente. Igual tiene que pasar con el resto de los papeles que se desarrollan en el juego de roles. Por otra parte, el juego se basa en la improvisación y en la espontaneidad a la hora de interpretar los papeles.

Como hemos comentado con anterioridad, esta "actuación" está limitada en el tiempo. Una vez transcurrido el tiempo destinado, pasamos a la siguiente fase.

3. *Análisis del Proceso*

Una vez grabado en formato audiovisual la fase de la puesta en marcha de los roles, en esta etapa el grupo se vuelve a reunir con la finalidad de analizar cómo ha ido la interacción entre los participantes. Es necesario que los actores y las actrices puedan

expresarse y opinar sobre su actuación –cómo han desarrollado su rol y cómo lo han experimentado–; los observadores comentarán, siempre de forma constructiva, "incidentes" de la actuación y "errores" de los roles.

Tema N°03: Seminario

El seminario tiene como objetivo la investigación o la profundización intensiva de un tema mediante reuniones de trabajo que previamente han sido planificadas. Así, un seminario es "un grupo reducido de personas que discuten intelectualmente en torno a un tema que ha sido preparado previamente. La discusión, por lo general, es inducida por una de las personas que participa, que realiza una introducción introductoria, corta, crítico-analítica, de los aspectos a trabajar en la reunión" (Fabra, 1992: 69). Puede decirse así que un seminario se constituye como un grupo de aprendizaje activo, dado que los participantes no reciben la información y el conocimiento ya elaborado, sino que indagan por sus propios medios en un clima de colaboración recíproca.

El grupo de seminario está integrado por no menos de 5 personas ni más de 12 componentes. Los grupos grandes que deseen trabajar en forma de seminario se subdividen en grupos pequeños para poder llevar a cabo esta técnica.

Las principales características de la técnica del seminario son las siguientes:

- Los componentes tienen intereses comunes relativos a el tema y un nivel parecido de información sobre el mismo.
- El tema o material exige la investigación o la búsqueda específica de diferentes fuentes. Un tema previamente elaborado o expuesto en otra fuente no justifica el trabajo en un seminario.
- El desarrollo de las competencias, así como los temas y subtemas que deben trabajarse, los planifican todos los componentes en la primera sesión del grupo.
- Los resultados o conclusiones son responsabilidad de todo el grupo.

- Todo seminario se concluye con una sesión de resumen y evaluación del trabajo realizado.
- El seminario puede trabajar durante unos cuantos días hasta dar por finalizada su tarea. Las sesiones giran en torno a un tiempo de dos o tres horas

Preparación del Seminario

El seminario debe estar debidamente estructurado y planificado. El papel de la persona responsable del seminario es muy importante (si es que hay persona responsable, dado que en algunos seminarios puede haber alternancia de la persona que se responsabiliza de las sesiones y de iniciarlas) ya que debe guiar y dotar de estructura para evitar que domine su figura –o que domine la figura de otras personas– y ahogue posibles participaciones e intervenciones.

El responsable ha de posibilitar que el seminario se convierta en un espacio donde se fomente y se estimule la participación, el intercambio de opinión y de discursos y se desarrolle el conocimiento creativo.

Desarrollo del Seminario

En la primera sesión estarán presentes todos los participantes, que se dividirán después en subgrupos de seminario. El organizador, después de las palabras iniciales, formulará a título de sugerencia la agenda previa que ha preparado –que será discutida por el grupo. Modificada o no la agenda por acuerdo del grupo, queda definida como agenda definitiva sobre la que deben trabajar los diferentes subgrupos. El grupo global se subdivide en subgrupos de seminarios de 5 a 12 componentes. Estos subgrupos se instalan en los espacios dispuestos para realizar el seminario, espacios preferentemente tranquilos y con los elementos de trabajo necesarios. En consecuencia, cada subgrupo designa a su responsable para coordinar las tareas y las discusiones y, una vez acabadas las reuniones, cada uno de ellos debe comprobar que se haya alcanzado en mayor o menor medida el objetivo que se buscaba en la sesión. Finalmente, se realiza una evaluación de la sesión

realizada, mediante la técnica que el subgrupo considere más adecuada, como por ejemplo plantillas con preguntas, opiniones orales o escritas, formularios, etc.

Finalmente, el seminario acaba con una reunión plenaria, que debe ser coordinada o moderada por el organizador y donde intervengan los diferentes responsables de cada subgrupo. Una persona que desarrolla el rol de secretario/a de la reunión plenaria debe redactar un documento final relativo a la discusión plenaria y donde se recojan también las discusiones de cada subgrupo.

Puntos Fuertes/Puntos Débiles del Seminario

En la tabla que mostramos a continuación exponemos los principales puntos fuertes y puntos débiles del seminario:

Puntos Fuertes	Puntos Débiles
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Da a conocer producciones nuevas. ➤ Estimula y genera un aprendizaje activo dado que los participantes no reciben información elaborada previamente –tienen que reflexionar sobre la misma en un ambiente de recíproca relación. ➤ Proporciona una experiencia de aprendizaje grupal mediante la comunicación. Eso posibilita el aprendizaje de cada participante y al mismo tiempo una retroalimentación sobre lo que se va aprendiendo. ➤ Útil para trabajar y profundizar, desde el debate y el análisis colectivo, un tema determinado. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Requiere una muy buena organización. Es importante que no haya una pérdida de tiempo en la creación y reunión de los diferentes grupos. Por lo tanto, hay que tener previsto cómo se formarán los subgrupos, su número, etc. y deben tenerse los materiales y el lugar de sesión preparados. ➤ A los subgrupos se les debe garantizar el debate. A veces, si los/las participantes del seminario no se conocen es conveniente formar subgrupos con intereses o expectativas comunes.

Desarrollo Metodológico

Para la realización de esta sesión y alcanzar los objetivos propuestos planteamos seguir un proceso metodológico de tres momentos para cada tema propuesto.

Introducción

- Motivación
- Comunicación de los objetivos de la reunión
- Repaso y/o control de los requisitos

Desarrollo

- Presentación de la materia, por los facilitadores utilizando el tipo de razonamiento previsto.
- Realización por los participantes de ejercicios prácticos de aplicación (individuales o en grupo).
- Evaluación formativa del progreso de los participantes.
- Refuerzo por parte del facilitador, con el fin de asegurar el aprendizaje logrado.

Conclusión

- Evaluación del aprendizaje logrado en relación con los objetivos de la reunión.
- Síntesis del tema tratado en la reunión.
- Anuncio del tema que será tratado y/o actividad que será realizada en la reunión siguiente.

Agenda Preliminar de la Ejecución de la Sesión

Mes: Diciembre del 2018

Desarrollo de la Sesión

Sesión N° 5			
Cronograma por Temas	Tema N° 1	Tema N° 2	Tema N° 3
08:00			

09:00			
10:00	Receso		
10:30			
11:00			
11:30	Conclusión y Cierre de Trabajo		

Evaluación de la Sesión

Sesión:.....

Fecha:

Facilitador:

Institución:

Opciones de Evaluación (Puntuaciones)

Por favor evalúe con una X de acuerdo a las siguientes valoraciones:

1	2	3	4	5
1	2	3	4	5
1	2	3	4	5
1	2	3	4	5
1	2	3	4	5

1 = Deficiente

2 = Regular

3 = Bueno

4 = Muy Bueno

5 = Excelente

Evaluación del Facilitador

1	2	3	4	5
1	2	3	4	5
1	2	3	4	5
1	2	3	4	5
1	2	3	4	5
1	2	3	4	5

Mostró dominio del tema:

Motivó la participación del grupo:

La forma de comunicarse y plantear sus temas fue:

Solventó las dudas de manera:

La metodología aplicada en la sesión fue:

La relación entre el facilitador y los participantes fue:

¿Qué comentario o sugerencia daría al facilitador de la sesión?

.....

.....

.....

Evaluación de las temáticas de la sesión

1	2	3	4	5
1	2	3	4	5
1	2	3	4	5
1	2	3	4	5
1	2	3	4	5
1	2	3	4	5
1	2	3	4	5

- La revisión de los contenidos se cumplió de manera:
- La claridad y secuencia de los temas presentados fue:
- La interacción entre la teoría y práctica fue:
- Los conocimientos que adquirió son aplicables al trabajo de manera:
- Los contenidos tratados se adecuan a la realidad y ofrecen una solución:
- La duración de la sesión lo considera:
- La puntualidad en el inicio de la sesión fue:

¿Qué comentario o sugerencia daría a la sesión para mejorar?

.....

.....

.....

1	2	3	4	5
1	2	3	4	5
1	2	3	4	5
1	2	3	4	5
1	2	3	4	5
1	2	3	4	5

Aspectos generales de la sesión

La hora de inicio definida para la sesión fue:

La limpieza y orden de las instalaciones antes de empezar fue:

El material estaba ordenado de manera:

El ambiente de atención y control de interrupciones externas fue:

Las instalaciones y espacios para la realización de la sesión fueron:

La calidad de la alimentación y servicio ofrecida en la sesión fue:

¿Qué comentario o sugerencia daría a la organización de la sesión para mejorar?

.....

.....

.....

3.2.5. Cronograma de la Propuesta.

Universidad Nacional “Pedro Ruiz Gallo” - Facultad de Ciencias Histórico-Sociales y Educación															
Fecha por sesión	Sesión N°1				Sesión N°2			Sesión N°3			Sesión N°4		Sesión N°5		
Meses, 2018	Agosto				Setiembre			Octubre			Noviembre		Diciembre		
Semanas															
Actividades	1	2	3	4	1	2	3	1	2	3	1	2	1	2	3
Coordinaciones Previas															
Convocatoria de Participantes															
Aplicación de Estrategias															
Validación de Conclusiones															

3.2.6. Presupuesto

Recursos Humanos:

Cant.	Requerimiento	Costo individual	Total
1	Capacitador	S/ 350.00	S/ 1 750.00
1	Facilitador	S/ 300.00	S/ 1 500.00
TOTAL			S/3 250.00

Recursos Materiales:

Cant.	Requerimiento	Costo individual	Total
255	Folders con fasters	S/ 0.60	S/ 153.00
255	Lapiceros	S/ 0.50	S/ 127.50
2000	Hojas bond	S/ 0.02	S/ 40.00
255	Refrigerios	S/ 6.00	S/ 1 530.00
1000	Copias	S/ 0.10	S/ 100.00
Total			S/ 1 950.50

Resumen del monto solicitado	
Recursos Humanos	S/ 3 250.00
Recursos Materiales	S/ 1 950.50
Total	S/ 5 200.50

3.2.7. Financiamiento de las Sesiones

Responsables

- SALAZAR FERNÁNDEZ, Antony Carlos.
- PUSE CHAVESTA, Jean Claude.

CONCLUSIONES

1. Los resultados de nuestro estudio eran los esperados, es decir, que se comprobó que los estudiantes no desarrollan habilidades sociales básicas, avanzadas, relacionados con los sentimientos, alternativos a la agresividad y de planificación, sumándose a este problema el inadecuado rol de los docentes.
2. Se pudo determinar que los programas de enseñanza de las HHSS logran alcanzar todos sus objetivos y tener efectos beneficios, por ello se elaboró la propuesta tendiendo como fundamento las teorías de la base teórica y se estructuro en cinco sesiones.
3. El trabajo de campo permitió describir y caracterizar el problema de investigación.

RECOMENDACIONES

1. Ejecutar la propuesta con el propósito de que sea una realidad el aprendizaje de las habilidades sociales aludidas.
2. Proponer la propuesta a nivel de resto de escuelas profesionales del ámbito de estudio a fin de que sean estudiantes habilitados.

BIBLIOGRAFIA

- Alberti, R. E. y Emmons, M. L. (1978). *Your perfect right* (3ª edición). San Luis Obispo, California, Impact.
- Argyle, M. y Kendon, A. (1967). The experimental analysis of social performance. *Advances in Experimental Social Psychology*. 3, 55-98.
- Bartha, F. (1997). Innovación y calidad de la docencia universitaria hacia un desarrollo docente universitario en la PUCP. *Educación*.
- Bellack, A. S. y Morrison, R. L. (1982). Interpersonal dysfunction, en A. S. Bellack, M. Hersen y A. E. Kazdin (comps.). *International handbook of behavior modification and therapy*. Nueva York: Plenum Press
- Betancourth, S., Zambrano, C., Ceballos, A., Benavides, V., Villota, N. (2017). Habilidades sociales relacionadas con el proceso de comunicación en una muestra de adolescentes. *Revista Psicoespacios*, Vol. 11, N. 18, pp.133-148, Disponible en <http://revistas.iue.edu.co/index.php/Psicoespacios>.
- Binet, A., Simon, T. & Kite, E. (1916). *The intelligence of the feeble-minded*. Baltimore, MD: Williams and Wilkins Co.
- Bralic, S. & Romagnoli, C. (2000). *Niños y jóvenes con talentos: Un desafío para Chile*. Santiago: Dolmen.
- Caballo, V. (1997). *Manual de evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales*. (2da ed.) Siglo veintiuno. Madrid, España.
- Caballo, V.E. (2002). *Manual de evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales*. (5ª ed.). Madrid: S.XXI.
- Camacho, C., Camacho, M (2005). Habilidades sociales en adolescencia: un programa de intervención. *Revista profesional española de terapia cognitivo-conductual*, 3, 127. Recuperado de <http://148.204.52.13/i/bibliotecaDase/2000/Acervo/AcervoVirtualPsicosocial/PsicosocialAcervoLecturas/HabilidadesSocialesyAdolescencia.pdf>
- Candeias, M. A. (2003). Prova Cognitiva de Inteligencia Social. En M. Gonçalves, M. Simões, A. Almeida & C. Machado (Coords.), *Avaliação psicológica: Instrumentos validados para a população portuguesa* (pp. 179-196). Coimbra: Quarteto Editora.
- Combs, M. L. y Slaby, D. A. (1977). Social skills training with children. En B. B. Lahey y A. E. Kazdin (edis). *Avances in clinical child psychology* (vol. 1). Nueva York. Plenum Press.

- De Juan Herrero (1996). Introducción a la enseñanza universitaria. Madrid; Dykinson.
- Díaz, M., Trujillo, A. y Peris, L. (2007). Hospital de día infanto-juvenil: programas de tratamiento. *Revista de Psiquiatría y Psicología del niño y del adolescente*, 7(1), 80-99.
- Díaz-Aguado, M. J. & Royo, P. (1995). La evaluación de la competencia socioemocional a través de una entrevista semiestructurada. En M. J. Díaz-Aguado (Dir.), *Niños con dificultades socioemocionales: Instrumentos de evaluación*. Madrid: Ministerio de Asuntos Sociales.
- Echeiza, M., Arrieta, M., y Goñi, G. A. (2008). Habilidades sociales y contextos de la conducta social. *Revista de Psicodidáctica*, 13(1), 11-26.
- Elliott, S. N. y Gresham, F. M. (1991). *Social skills intervention guide*. Austin, TX: Pro-ed.
- Fernández, I. (2001). La evaluación de la calidad de la docencia por los estudiantes
- Fernández, J. y Ramírez, A. (2002). Programa de habilidades sociales para mejorar la convivencia. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 5 (5). En M. Moreno (Ed.). *Intervención psicoeducativa en las dificultades del desarrollo*.
- Flores Mamani, Emilio, García Tejada, Mario Luis, Calsina Ponce, Wilber Cesar, & Yapuchura Sayco, Angelica. (2016). Las habilidades sociales y la comunicación interpersonal de los estudiantes de la Universidad Nacional del Altiplano - Puno. *Comunicación*, 7(2), 05-14. Recuperado en 07 de mayo de 2019, de http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2219-71682016000200001&lng=es&tlng=es.
- García, A. (2010). Estudio sobre asertividad y las habilidades sociales en el alumnado de Educación Social. *XXI, Revista de Educación*, 12, 225-240. Recuperado de <http://www.uhu.es/publicaciones/ojs/index.php/xxi/article/view/2383/2259>.
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books.
- Goleman, D. (1996). *La inteligencia emocional*.
- Goleman, D. (2005). *Inteligencia emocional en el trabajo*. España: Kairós.
- Goleman, D. (2006). *La inteligencia social*. España: Kairós .
- Goleman, D. (2012). *Emociones destructivas: Cómo entenderlas y superarlas*. España: Kairós.

- Gresham, F. M. (1988). Social skills: Conceptual and applied aspects of assessment, training, and social validation. In J. C. Wirt, S. N. Elliott y F. M. Gresham (Eds.). *Handbook of behavior therapy in education*, 523-546. New York: Plenum Press.
- Guilford, J. P. (1967). *The nature of intelligence*. New York: McGraw Hill.
- Hargie, O., Saunders, C. y Dickson, D. (1981). *Social skills in interpersonal communication*. Londres, Croom Helm.
- Hidalgo, C., & Abarca, N. (1990). Desarrollo de habilidades sociales en estudiantes universitarios. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 22 (2), 265-282.
- Hundert, J. (1995). *Enhancing social competence in young students*. Austin, TX: Pro-ed.
- Jensen, A. R. (2002). Psychometric G: Definition and substantiation. En R. J. Sternberg, y E. L. Grigorenko (Eds.), *The general factor of intelligence: How general is it?* (pp. 39-53). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Kelly, J. A. (2002). *Entrenamiento de las habilidades sociales*. (7ma ed.). Madrid, España. DESCLÉE DE BROUWER.
- Kelly, J. A. (1982). *Social-skills training: A practical guide for interventions*. Nueva York. Springer.
- Kihlstrom, J. F. & Cantor, N. (2000). Social intelligence. En R. J. Sternberg (Ed.), *Handbook of intelligence*, 2ª ed. (pp. 359- 379). Cambridge.: Cambridge University Press.
- Lazarus, A. A. (1966). Behavior rehearsal vs. non-directive therapy vs. advice in affecting behaviour change. *Behaviour Research and Therapy*, 4, 209-212.
- Lazarus, A. A. (1971). *Behavior therapy and beyond*. Nueva York, McGraw-Hill.
- Libet, J. y Lewinsohn, P.M. (1973). The concept of social skill with special referene to de behavior of depressed persons. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 40, 304- 312.
- Linehan, M. M. (1984). Interpersonal effectiveness in assertive situations. En E. A. Bleechman (comp.). *Behavior modification with women*. Nueva York. Guilford Press.
- Llacuna, J. y Pujol, L. (2004). *La conducta asertiva como habilidad social*. Barcelona: AlborCohs.
- MacDonald, M. L. (1978). Measuring assertion: A model and a method. *Behavior Therapy*, 9, 889-899
- MacDonald, M. L. y Cohen, J. (1981) Trees in the forest: Some components of social skills. *Journal of Clinical Psychology*, 37, 342-347.

- Meichenbaum, D., Butler, L. y Grudson, L. (1981). Toward a conceptual model of social competence, en J. Wine y M. Smye (comps.). Social competence, Nueva York: Guilford Press.
- Monjas, M. I. (2002). Programa de enseñanza de habilidades de interacción social (PEHIS). Madrid: CEPE.
- Morgeson, F. P., Reider, M. H. y Campion, M.A. (2005). Selecting individuals in team settings: the importance of social skills, personality characteristics, and teamwork knowledge. *Personnel Psychology*. 58(3), 583-611.
- Moss, F. A., & Hunt, T. (1927). Are you socially intelligent? *Scientific American*, 137, 108-110.
- Myles, B. (2003). Behavioral forms of stress management for individuals with Asperger Syndrome. *Child and Adolescents Psychiatric Clinics of North America*, 12(1), 123-141.
- Myles, B. y Simpson, R. L. (2001). Understanding the hidden curriculum: An essential social skill for children and youth with Asperger Syndrome. *Intervention in School and Clinic*, 36(5), 279-286.
- Oyarzún Iturra, G., & Estrada Goic, C., & Pino Astete, E., & Oyarzún Jara, M. (2012). Habilidades Sociales y Rendimiento Académico: Una Mirada desde el Género. *Acta Colombiana de Psicología*, 15 (2), 21-28.
- Phillips, E. L. (1978). The social skills basis of psychopathology. Nueva York. Grune and Stratton.
- Phillips, E. L. (1985). Social skills: history and prospect, en L. L'Abate y M. A. Milan (comps.), *Handbook of social skills training and research*. Nueva York, Wiley.
- Prieto, M. (2000). Variables psicológicas relevantes en el estudio de los menores con trastornos psíquicos. Ponencia presentada en el I Congreso Hispano-Portugués de Psicología, 21 al 23 de setiembre, Santiago de Compostela.
- Rich, A. R. y Schroeder, H. E. (1976). Research issues in assertiveness training. *Psychological Bulletin*. 83, 1081-1096.
- Riso, W. (1988). Entrenamiento Asertivo. Aspectos conceptuales, evaluativos y de intervención. Medellín: Rayuela.
- Rosa, Genoveva, Navarro-Segura, Lisette, & López, Paco. (2014). El Aprendizaje de las Habilidades Sociales en la Universidad: Análisis de una Experiencia Formativa en los Grados de Educación Social y Trabajo Social. Formación

universitaria, 7(4), 25-38. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062014000400004>.

- Rosas, R., Boetto, C. & Jordán, V. (1999). *Introducción a la psicología de la inteligencia*. Santiago de Chile: Ediciones Universidad Católica de Chile.
- Salzinger, K. (1981). Remedying schizophrenic behavior, en S. M. Turner, K. S. Calhoun y H. E. Adams (comps). *Handbook of clinical behavior therapy*. Nueva York, Wiley.
- Senra, V. M. (2010). Educar en habilidades sociales para prevenir el abuso de alcohol en la adolescencia. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 21(2), 423-433
- Spearman, C. (1927). *The abilities of man*. New York: MacMillan.
- Thorndike, E. L. (1920). Intelligence and its use. *Harper's Magazine*, 140, 227-235.
- Thorndike, R. L. & Stein, S. (1937). An evaluation of the attempts to measure social intelligence. *Psychological Bulletin*, 34, 275-285.
- Thurstone, L. L. (1938). Primary mental abilities. *Psychometric Monographs*, 1, 1-121.
- Trianes, M.V., Jiménez, M., y Muñoz, Á. (2007). *Relaciones sociales en la infancia y en la adolescencia y sus problemas*. Madrid: Pirámide.
- Vernon, P. E. (1933). Some characteristics of the good judge of personality. *Journal of Social Psychology*, 4, 42-57.
- Wolpe, J. (1958). *Psychotherapy by reciprocal inhibition*. Palo Alto, California, Stanford University Press.
- Wolpe, J. y Lazarus, A. A. (1966). *Behavior therapy techniques: A guide to the treatment of neuroses*. Nueva York, Pergamon Press.

ANEXOS

ANEXO N° 01
UNIVERSIDAD NACIONAL
PEDRO RUIZ GALLO
DE LAMBAYEQUE

GUÍA DE OBSERVACIÓN

Iniciales: _____ **Sexo:** _____ **Edad:** _____ **Grado:** _____

HABILIDADES SOCIALES	NUNCA	ALGUNAS VECES	FRECUENTEMENTE	TOTAL
HABILIDADES BÁSICAS				
Presenta una posición de escucha.				
Conversa con sus compañeros durante el desarrollo de la clase				
Levanta la mano para formular una pregunta.				
Formula preguntas relacionados con el tema.				
HABILIDADES AVANZADAS				
Pedir Ayuda				
Pide ayuda a sus compañeros utilizando la palabra “por favor”.				
Pide ayuda a sus docentes utilizando la palabra “por favor”				
Muestra seguridad al pedir ayuda a los demás.				
Interactúa con sus compañeros.				
Participación				
Expresa sentimientos de alegría /cólera respetando a sus compañeros.				
Participa activamente dentro del aula.				
Sigue indicaciones.				
Practica hábitos de cortesía.				
Espera su turno para hablar.				

Disculpas
Pide disculpas a sus compañeros.
Acepta las disculpas de su compañero.
HABILIDADES RELACIONADAS A LOS SENTIMIENTOS
Expresa los Sentimientos
Muestra gestos de aceptación hacia sus compañeros.
Experimenta alegría al ayudar a sus compañeros.
Comprende los Sentimientos de los Demás
Es consciente de sus emociones.
Le interesa lo que les sucede a sus compañeros.
Enfrentarse con el Enfado de los Demás
Confronta la actitud de enfado de su compañero.
Adopta una posición de indiferencia.
Apoya y contribuye en la resolución del problema que causó enfado.
HABILIDADES ALTERNATIVAS A LA AGRESIVIDAD
Le es difícil controlar su cólera.
Cuando se molesta actúa sin pensar.
Puede mantener la calma cuando está molesto.
HABILIDADES DE PLANIFICACIÓN
Resuelve problemas de su entorno.
Toma decisiones.
Trabaja en Equipo.

ANEXO 02
UNIVERSIDAD NACIONAL
PEDRO RUIZ GALLO
DE LAMBAYEQUE
TEST

Iniciales: _____ **Sexo:** _____ **Edad:** _____ **Grado:** _____

“MI COMPORTAMIENTO CON LOS DEMÁS”	SIEMPRE	AVECES	NUNCA
1. Digo todo lo que pienso en la mayoría de las situaciones.			
2. En ninguna circunstancia está bien causarle daño a otra persona.			
3. Cómo escondo mis verdaderos sentimientos, la mayoría de las personas no se da cuenta cuando me han herido.			
4. Tiendo a ayudar a mis amigos para tomar decisiones.			
5. Estoy seguro(a) que pudiera ser un buen líder.			
6. Participo en actividades que involucran la resolución de problemas.			
7. Si un amigo o amiga fuera incapaz de cumplir con lo que me prometió, seguramente lo comprendería en vez de enojarme.			
8. Cuando alguien cercano y respetado me molesta, generalmente escondo mis verdaderos sentimientos.			
9. Disfruto participando en una buena discusión.			
10. Me aseguro que la gente sepa cuál es mi posición frente a una injusticia.			
11. Creo que uno puede salir adelante en la vida sin tener que pasar sobre los demás.			
12. Por lo general le digo a una persona lo injusta que ha sido.			
13. Me adelanto a las consecuencias de los problemas que surgen.			
14. Generalmente puedo convencer a otros de que mis ideas son correctas.			

15. Es muy importante para mí ser capaz de decir todo lo que pienso.			
16. Mis amigos me buscan para contarme sus cosas.			
17. No me quedo tranquilo (a) hasta resolver lo que sucede.			
18. En la mayoría de las situaciones prefiero participar antes que escuchar solamente.			
19. Si después de salir de una tienda me doy cuenta de que me han dado vuelto de menos, vuelvo a la tienda y pido el dinero que me deben.			
20. He tomado el liderazgo en la organización de proyectos.			
21. Daría a conocer mi punto de vista aun si alguien a quien yo respeto dijera algo distinto.			
22. Trato de ser honesto(a) con la gente acerca de mis verdaderos sentimientos.			
23. Identifico las causas de algún problema.			

1	10	15	19	21	Asertividad.
2	7	11	16		Empatía.
3	4	8	12	22	Manejo de emociones.
6	13	17	23		Resolución de problemas.
5	9	14	18	20	Liderazgo.

ANEXO N° 03
UNIVERSIDAD NACIONAL
“PEDRO RUIZ GALLO”
DE LAMBAYEQUE

GUÍA DE ENTREVISTA

Edad:.....sexo:.....

Lugar y Fecha de la Entrevista:.....

Nombre del Entrevistado:.....

Nombre del Entrevistador:

CÓDIGO A: HABILIDADES SOCIALES

1. ¿Qué dificultades encuentra en los estudiantes para no poder desarrollar sus habilidades sociales?

2. ¿Cómo son las conductas sociales de los estudiantes?

3. ¿De qué manera se establece la comunicación entre los estudiantes?

4. ¿Cuáles son las actitudes de los estudiantes?

5. ¿Los estudiantes cumplen las reglas en clase?

6. ¿Hay compañerismo en el ambiente donde desarrollan los trabajos en grupo?

7. ¿Existe autonomía en la toma de decisiones en clase?

CÓDIGO B: ESTRATEGIA EDUCATIVA

8. ¿Qué entiende Ud. por estrategia educativa?

9. ¿Ha escuchado hablar de Vicente Caballo y de Daniel Goleman?
