UNIVERSIDAD NACIONAL PEDRO RUIZ GALLO

ESCUELA DE POSTGRADO

FACULTAD DE CIENCIAS HISTÓRICO SOCIALES Y EDUCACIÓN - UNIDAD DE POSGRADO

MAESTRÍA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN CON MENCIÓN EN PSICOPEDAGOGÍA COGNITIVA

Programa de habilidades sociales asertivas como estrategia en la resolución de conflictos en estudiantes del primer grado de educación secundaria de la Institución Educativa N° 10925 "César Vallejo", Chiclayo 2018

TESIS

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

AUTOR:

Gomez Silva, Nelly Del Rosario

ASESOR:

Vásquez Crisanto, Carlos Ulises

LAMBAYEQUE – PERU, 2018

Programa de habilidades sociales asertivas como estrategia en la resolución de conflictos en estudiantes del primer grado de educación secundaria de la Institución Educativa N° 10925 "César Vallejo", Chiclayo 2018

PRESENTADA POR:

Lic. Nelly del Rosario Gomez Silva
Autora

M.SC. Carlos Ulises Vásquez Crisanto
Asesor

APROBADO POR:

DR. JORGE ISAAC CASTRO KIKUCHI
PRESIDENTE DEL JURADO

M. SC. MIGUEL ALFARO BARRANTES
SECRETARIO DEL JURADO

DR. PERCY CARLOS MORANTE GAMARRA
VOCAL DEL JURADO

DEDICATORIA

Dedico de manera especial a mis padres,
son el principal cimiento para la
construcción de mi vida profesional,
establecieron en mí las bases de
responsabilidad y deseos de superación.
A ellos les debo los días de mi existencia.

AGRADECIMIENTO

En primer lugar a Dios, por guiarme y sostenerme cada día; en segundo lugar a cada uno de los miembros de mi familia: a mis padres y hermanos, por siempre haberme dado fuerzas y su compañía.

A mi asesor de tesis, por su apoyo incondicional. Por último a mis estudiantes del Primer grado de secundaria por ser los protagonistas de esta investigación.

INDICE

DEDICATORIA 2

AGRADECIMIENTO 3

INDICE 4

RESUMEN 6

ABSTRACT 7

INTRODUCCIÓN 8

CAPÍITULO I: ANÁLISIS DEL CONTEXTO DEL OBJETO DE ESTUDIO 13

1.1. Caracterización de la I.E. N° 10925 “César Vallejo” 13

1.1.1. Ubicación 13

1.1.2. Proceso de formación de la I.E. N° 10925 “César Vallejo” 13

1.1.3. Datos estadísticos de la I.E. N° 10925 “Cesar Vallejo” 14

1.2. Realidad problemática Resolución de Conflictos 15

1.4. Aspecto metodológico 21

CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO Y CONCEPTUAL 24

2.1. Antecedentes académicos 24

2.2. Habilidades sociales 28

2.3. Resolución de Conflictos 45

CAPÍTULO III: RESULTADOS Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS 60

3.1. Análisis e interpretación de datos 60

3.2. Presentación de propuesta 70

CONCLUSIONES 92

BIBLIOGRAFÍA 94

ANEXOS 102

INDICE DE TABLAS

Tabla 1: Matrícula por Grado y Sexo 2017.....14

Tabla 2: Docentes de la I.E. “César Vallejo” 15

Tabla 3: Secciones por nivel y grado 15

Tabla 4: Técnicas para entrenamiento de habilidades sociales 38

Tabla 5: Edad de los encuestados.....61

Tabla 6: Sexo de los encuestados 62

Tabla 7: Habilidades Básicas de Interacción.....63

Tabla 8: Habilidades de amistad.....64

Tabla 9: Habilidades conversacionales.....65

Tabla 10: Habilidades con los sentimientos y emociones 66

Tabla 11: Empatía 67

Tabla 12: Manejo de la Rabia 68

Tabla 13: Interpretación de intenciones 69

Tabla 14: Estructura general de contenidos.....71

Tabla 15: Contenido habilidades sociales asertivas.....72

INDICE DE FIGURAS

Figura 1: Edad de los encuestados.....61

Figura 2: Sexo de los encuestados.....62

RESUMEN

La presente investigación tuvo como objetivo general: diseñar un programa de habilidades sociales asertivas como estrategias para la resolución de conflictos en los estudiantes del Primer Grado de educación secundaria de la I. E. Nº 10925 “Cesar Vallejo, Chiclayo 2018; se realizó una evaluación de las habilidades sociales asertivas de los estudiantes, se analizó el marco teórico sobre las habilidades sociales asertivas como estrategias para la resolución de conflictos y se elaboró un programa de habilidades sociales asertivas para los estudiantes. La investigación es de tipo Descriptiva - Crítico –propositivo con enfoque cuantitativo y un diseño No experimental. Se aplicó una encuesta a 78 estudiantes del Primer grado. Concluyó que los estudiantes del Primer Grado de la I.E. N° 10925 “César Vallejo” tienen en promedio 12,5 años y en su mayoría son hombres (62%), el uso y manejo de las habilidades sociales asertivas, no han logrado llegar al 50% de estudiantes que siempre han usado adecuadamente estas habilidades; el programa sobre habilidades sociales asertivas como estrategia para la resolución de conflictos, se constituye en una suma de talleres grupales con la finalidad de incrementar las habilidades sociales asertivas en los estudiantes; se han desarrollado los siguientes ejes temáticos: fortalecer la autoexpresión social, desarrollar la expresión de derechos, trabajar la expresión de enfado o disconformidad; fomentar habilidades básicas de interacción social: pedir y negar favores y potenciar habilidades para la solución de conflictos.

Palabras Clave: Habilidades sociales asertivas, Estrategias, Resolución de conflictos

ABSTRACT

The present research had as general objective: to design a program of assertive social skills as strategies for the resolution of conflicts in the students of the First Degree of secondary education of the I. E. Nº 10925 "Cesar Vallejo, Chiclayo 2018; An assessment of the assertive social skills of the students was carried out, analyzing the theoretical framework on assertive social skills as strategies for the resolution of conflicts, and a program of assertive social skills for the students was elaborated. The research is of a Descriptive - Critical -project with a quantitative approach and a non-experimental design. A survey was applied to 78 students of the First Degree. He concluded that First Degree students of the I.E. No. 10925 "César Vallejo" have an average of 12.5 years and are mostly men (62%). The use and management of assertive social skills have not reached 50% of students who have always used these skills properly. skills; the program on assertive social skills as a strategy for conflict resolution, is constituted in a sum of group workshops with the aim of increasing assertive social skills in students; The following thematic axes have been developed: strengthen social self-expression, develop the expression of rights, work the expression of anger or disagreement; promote basic social interaction skills: ask and deny favors and enhance skills for conflict resolution.

Keyword: Assertive social skills, Strategies, Conflict Resolution

INTRODUCCIÓN

Este trabajo se enmarca en la preocupación sobre cómo lograr desarrollar las habilidades sociales asertivas como estrategias para la resolución de conflictos en los estudiantes y por ende contribuir a elevar el nivel de aprendizaje de los estudiantes, los cuales tienen limitaciones que les dificulta su aprendizaje; está investigación va a coadyuvar a un mejor entendimiento entre estudiantes y estos con los docentes para favorecer la asimilación y comprensión de los temas tratados en el salón de clase, para desarrollar habilidades sociales asertivas.

El programa de habilidades sociales asertivas constituye estrategias para que el estudiante permita relacionarse y desenvolverse con eficiencia frente a los demás, desarrollando sus capacidades al comunicarse y tomando decisiones en el momento preciso y oportuno sin vulnerar los derechos de los demás. El ser asertivo le ayudará a desenvolverse en cualquier ámbito, donde se observa que los sentimientos y emociones juegan un papel muy importante ya que constituyen la base de nuestro comportamiento, expresado en las diferentes formas de relación en la familia, en la escuela y comunidad.

El beneficio de desarrollar habilidades sociales asertivas en los estudiantes le permitirá un apropiado manejo interpersonal de situaciones sociales, y los sentimientos de bienestar contribuirán a la cantidad de tranquilidad y optimismo suficiente como para ampliar estrategias de afrontamiento ante problemas diarios, en especial las relativas a su línea ocupacional.

La realización del presente trabajo de investigación se justifica por que permitirá detectar las deficiencias en el desarrollo de las habilidades sociales asertivas de los estudiantes, el mismo que puede interferir en las relaciones interpersonales y por ende en los aprendizajes, así como traer consecuencias negativas en el futuro si no se les trata adecuadamente.

El presente trabajo investigación es una fuente de referencia que permita a docentes de educación fortalecer las habilidades sociales asertivas para mejorar

las relaciones interpersonales en el aula, desarrollar las capacidades comunicativas orales para evitar problemas futuros y así desarrollar otras capacidades, relacionadas con las dimensiones intelectual, social y afectiva.

Esta investigación se sustenta en los diferentes aportes teóricos, en la cual se conjugan varios factores sociales, económicos, culturales, políticos; así como la necesidad de conjugar con actitudes corporales para que interactúen en su entorno familiar, Institución Educativa, amistades u otros espacios.

Cáceres y Salazar (2013) realizan un estudio comparativo sobre conducta y comportamiento en Guatemala, Chile y Perú; encuentran con una autoridad que pierde eficacia en la construcción del orden en las relaciones estudiantiles y un comportamiento y relación estudiantil intensamente erotizados: rechazo al "afeminamiento" y afirmación de la "virilidad". En el caso de Perú, señalan que el 44% de los estudiantes han sufrido bullying/hostigamiento. La mayoría de estudiantes (77.9%) en el Perú señalan que el bullying es un tema no tratado en las Instituciones Educativas. En ese contexto las habilidades sociales asertivas juegan un rol importante para regularizar y equilibrar las relaciones.

Cáceres y Salazar (2013), señalan que las prácticas institucionales de las escuelas públicas se está construyendo una sociedad que justifica la violencia y la tolera, frecuentemente culpando a la víctima legitimando la violencia como forma de interacción, así como la agresión y maltrato a quienes son diferentes impidiéndoseles la pertenencia al grupo. La medición de conflictos en la escuela es ineficaz, debido a que solamente se concibe la situación concreta e individual y no el contexto en el que los estudiantes se desenvuelven.

Grupo GFK (2012) en base a una encuesta a nivel nacional, señala que para el 84% de los entrevistados, el bullying o acoso escolar, lo consideran como un problema grave o muy grave; el 47% consideran que si existe bullying en las Instituciones Educativas estatales; el 18% señalan que si han sido víctima del acoso escolar; el 7% indican que si han tenido un comportamiento de acoso escolar; el 59% manifiestan que el gobierno no implementa medidas para combatir el acoso escolar en las Instituciones Educativas; el 66% afirman que en

las Instituciones Educativas no realizan actividades para revertir este problema y el 64% precisan que no existen procedimientos preventivos - correctivos para tratar los casos de bullying o acoso escolar.

Existen diversos factores que dificultan o alteran un adecuado clima de convivencia en el aula, como son: violencia, agresividad, estrés docente, discusión estudiantes, pérdida de autoridad, desmotivación, autoritarismo, rechazo a contenidos, entre otros (Barreda, 2012). Los que afectan las relaciones entre los estudiantes y docente son: la pérdida de autoridad, desmotivación estudiante y autoritarismo; así se perjudica la convivencia en el aula. Esto genera un dilema en la disciplina dentro de las I.E.; estos factores complican la disciplina que si no se solucionan provoca en los estudiantes un bajo rendimiento académico, hacen más complicada la labor académica, formativa y de convivencia entre todos los agentes de la educación.

Según el P.E.I. de la I.E. César vallejo, el análisis contextual que han realizado se ha identificado que existen problemas que obstaculizan iniciar procesos de cambio educativo, además de las dificultades propias de los docentes a nivel pedagógico y metodológico, han analizado la situación educativa desde los estudiantes, en donde han encontrado problemas de convivencia entre sus pares, es decir aún no cuentan con adecuadas habilidades sociales que les permita ser tolerantes, de manera particular entre sexos diferentes (hombres y mujeres), se percibe cierto rechazo a interrelacionarse entre niños, niñas y adolescentes, por prejuicios sociales machistas extrapolados de la comunidad a la escuela. Estas escasas habilidades sociales definen una débil autonomía y autoestima entre los niños, las niñas y adolescentes de esta I.E., constituyéndose en causales que impiden un adecuado proceso de enseñanza y aprendizaje.

El problema antes descrito se torna más complicado, debido a que los padres y madres de los/as niños/as de estas escuelas en su mayoría no muestran interés por los avances en los aprendizajes de sus hijos/as, así como la participación activa en todo el proceso educativo; muchos de los padres y madres de familia mantienen un concepto errado sobre el rol del docente, donde ellos o ellas (docentes), tienen el deber de formar a sus hijos/as sin tomar en cuenta que

ellos/as(padres y madres) deben asumir el rol principal de orientadores y complementar lo que en las escuelas se promueve.

Esto también perjudica mejorar los aprendizajes de los niños/as por dos aspectos importantes uno interno: el cual pasa por no desarrollar su autonomía y seguridad frente a cualquier proceso formativo y el aspecto externo: donde el padre o la madre de familia exige resultados sin involucrarse o de lo contrario le es indiferente si aprende o no su hijo.

En este contexto, la presente investigación planteó la siguiente pregunta ¿El diseño de un Programa de las habilidades sociales asertivas como estrategias, podrá contribuir a la resolución de conflictos en los estudiantes del Primer Grado de educación secundaria de la I. E. Nº 10925 “Cesar Vallejo”, Chiclayo 2018?

En consecuencia la hipótesis planteada fue: sí se diseña un programa de habilidades sociales asertivas como estrategias, entonces se contribuye a la resolución de conflictos en los estudiantes del Primer Grado de educación secundaria de la I. E. Nº 10925 “Cesar Vallejo”, Chiclayo 2018

Para responder esta interrogante, corroborar la hipótesis y desarrollar de manera coherente la investigación, se estableció el siguiente objetivo general: diseñar un programa de habilidades sociales asertivas como estrategias para la resolución de conflictos en los estudiantes del Primer Grado de educación secundaria de la I.E. Nº 10925 “Cesar Vallejo”, Chiclayo 2018

El logro del objetivo general solo es posible a través del desarrollo y logro de los siguientes objetivos específicos: evaluar los niveles de habilidades sociales asertivas de los estudiantes del Primer Grado de educación secundaria de la I. E. Nº 10925 “Cesar Vallejo”, Chiclayo 2018; analizar el marco teórico y científico sobre las habilidades sociales asertivas como estrategias para la resolución de conflictos los estudiantes del Primer Grado de educación secundaria de la I. E. Nº 10925 “Cesar Vallejo”, Chiclayo 2018 y elaborar y fundamentar un programa de habilidades sociales asertivas como estrategias para la resolución de conflictos en

los estudiantes del Primer Grado de educación secundaria de la I. E. Nº 10925 “Cesar Vallejo”, Chiclayo 2018

El desarrollo de la presente investigación se encuentra estructurado en tres capítulos

El **Primer Capítulo:** se realiza un análisis del contexto en que se desarrolla las habilidades sociales asertivas y la resolución de conflictos, describe las características de la I.E. César Vallejo, como: ubicación, proceso de formación, estadísticas de los estudiantes en los diferentes niveles, cantidad de docentes entre otros; así mismo se presenta la realidad problemática de las habilidades sociales asertivas y la resolución de conflictos en el ámbito internacional, nacional y regional, se describe el planteamiento del problema y el aspecto metodológico de la investigación.

El **Segundo Capítulo:** se presenta el marco teórico, en donde se describe los antecedentes académicos las variables a nivel internacional, nacional y regional; se describe los aportes científicos y conceptuales sobre las habilidades sociales asertivas y resolución de conflictos

El **Tercer Capítulo**: Resultados y discusión, en donde se realiza el análisis e interpretación de los datos que se han obtenido de la aplicación de los instrumentos de investigación, a través de tablas y figuras y se detalla de la propuesta teórica o de investigación sobre el tema de investigación.

Y finalmente se presentan las Conclusiones y las recomendaciones sugeridas de la presente investigación; la Bibliografía y los Anexos.

CAPÍITULO I: ANÁLISIS DEL CONTEXTO DEL OBJETO DE ESTUDIO

1.1. Caracterización de la I.E. N° 10925 "César Vallejo"

1.1.1. Ubicación

La investigación se realizó en la I.E. Nº 10925 "Cesar Vallejo", ubicada en el Pueblo Joven del mismo nombre, en la ciudad de Chiclayo, provincia de Chiclayo y departamento de Lambayeque. Cesar Vallejo, es uno de los once pueblos jóvenes de la provincia de Chiclayo, está ubicado en la zona urbano marginal al Noreste de Chiclayo.

1.1.2. Proceso de formación de la I.E. N° 10925 "César Vallejo"

Históricamente, el Pueblo Joven "Cesar Vallejo", se inicia en el año 1976. Los habitantes de la zona se organizaron y eligieron primer gobernador, quien tuvo la idea de gestionar una escuelita para sus hijos; la lucha fue constante para conseguir dicho anhelo; se construyó una escuela rústica, construyendo una aula con techo de cañas, y asientos de adobe.

Desde el año 1980, realizaron diversos trámites a varias instancias del Estado, solicitando la creación de un Centro Educativo de Educación Primaria. Con Resolución Zonal del 27 de junio de 1982, se logra el reconocimiento de creación como Escuela Primaria mixta de Menores Nº 10925, Escuela que funcionó en un local adyacente al parque de la entonces Unidad Poblacional de Interés Social - UPIS "Cesar Vallejo".

En el año 1986 paso a ocupar un moderno local donde viene funcionando actualmente el Centro Educativo Nº 10925. La obra contemplaba la construcción de 16 aulas, ambientes, servicios y todas las comodidades para impartir educación primaria y secundaria, sobre el área mencionada, lo que sería un Complejo Educativo.

El 09 de abril de 1987, mediante Resolución Directoral Nº 903-87, la Escuela Primaria de Menores Nº 10833 "Enrique López Albujar" se integra a la Institución Educativa Nº 10925 "Cesar Vallejo". Desde el 21 de setiembre de 1990 por Resolución Directoral Nº 1133 de Educación se

integra a un solo Centro Educativo, el cual hoy es llamado Institución Educativa Primaria Secundaria de Menores Nº 10925 “Cesar Vallejo”.

El Proyecto Educativo Institucional – PEI, aprobado mediante Resolución Directoral Nº 26-2007-D-IEPSM-10925”C.V.”-CH de fecha 19 de marzo del año 2007, Resolución que además aprueba el Proyecto Curricular de Centro – PCC, Plan Anual de Trabajo – PAT, Plan Anual de Supervisión y/o Monitoreo (PAS), Plan Lector, Reglamento Interno (RI) y los Proyectos de los Talleres de Inglés y Danzas.

El PEI elaborado desde el análisis cualitativo y cuantitativo de las tareas a lograr, dentro del planeamiento estratégico, es el fruto de la participación de todos los actores educativos, el cual tiene como propósito, guiar y orientar la gestión educativa en todos sus ámbitos con la finalidad de lograr su visión.

1.1.3. Datos estadísticos de la I.E. N° 10925 “Cesar Vallejo”

Actualmente la Institución Educativa N° 10925 “Cesar Vallejo” se encuentra funcionando en la calle Los Arrieros s/n del mencionado Pueblo Joven. En el año 2017 tuvo una población de 642 estudiantes, de los cuales 347 corresponden al nivel secundario (siendo 190 varones y 157 mujeres) y 295 corresponden al nivel primaria (siendo 147 varones y 148 mujeres). Como se muestran en la siguientes Tabla.

Tabla 1: *Matrícula por Grado y Sexo 2017*

Matrícula por grado y sexo, 2017														
Nivel	**Total**		**1º Grado**		**2º Grado**		**3º Grado**		**4º Grado**		**5º Grado**		**6° Grado**	
	H	**M**	**H**	**M**	**H**	**M**	**H**	**M**	**H**	**M**	**H**	**M**	**H**	**M**
Secundaria	190	157	59	36	41	41	41	36	29	19	20	25	0	0
Primaria	147	148	24	20	32	27	20	24	17	25	21	29	33	23
TOTAL	**337**	**305**	**83**	**56**	**73**	**68**	**61**	**60**	**46**	**44**	**41**	**54**	**33**	**23**

Fuente: Estadística de la Calidad Educativa – ESCALE. MINEDU

La plana docente está distribuida de la siguiente manera: 19 docentes laboran en el nivel primario y 18 docentes en el nivel secundario. La plana

docente de la I.E. N° 10925 “César Vallejo” está constituida de 37 docentes, como se observa en la siguiente Tabla

Tabla 2: *Docentes de la I.E. “César Vallejo”*

Docentes por nivel, 2017	
Nivel	**2017**
Primaria	19
Secundaria	18
Total	**37**

Fuente: Estadística de la Calidad Educativa ESCALE. MINEDU

La I.E. N° 10925 “César Vallejo” cuenta con 27 secciones para el total de estudiantes, de las cuales 14 secciones corresponden al nivel primario y 11 secciones al nivel secundario; como se muestra en la siguiente Tabla

Tabla 3: *Secciones por nivel y grado*

Secciones por periodo según grado 2017		
Grado	**2017**	
	Primaria	**Secundaria**
1º Grado	2	3
2º Grado	2	3
3º Grado	2	3
4º Grado	2	2
5º Grado	3	2
6º Grado	3	0
Total	**14**	**13**

Fuente: Estadística de la Calidad Educativa – ESCALE. MINEDU

1.2. Realidad problemática Resolución de Conflictos

1.2.1. A Nivel Internacional

Las conductas sociales se adquieren a través de los aprendizajes obtenidos durante las diferentes etapas de vida en el individuo. Durante la adolescencia, estas conductas influyen notoriamente para establecer relaciones con los demás, expresarse y actuar de manera adecuada o inadecuada dentro de un entorno nuevo. Es por ello, que se reconoce a la habilidad social asertiva del estudiante como factor importante en la prevención y desarrollo de nuevas capacidades que trabajen en fin de evitar conflictos escolares, hogares o escenarios de contexto social, dando paso a la práctica de una comunicación eficaz y asertiva, la adecuada toma

de decisiones, la efectiva resolución de conflictos, originando actitudes que prevalezcan la armoniosa convivencia y adecuada interrelación con su par. La problemática radica en la poca o escasa importancia que se le brinda al trabajo de promoción y fortalecimiento de habilidades sociales en el alumnado por parte de las instituciones, ignorando muchas veces el rol fundamental que ejerce el aula de clases a nivel socio emocional y cognitivo. (Bernal y Quesquén, 2017)

Quijano (2007), señala que en Colombia, el conflicto es fundamental en la vida de las personas, por su naturaleza misma, en las escuelas o las instituciones educativas, es un contexto donde se presenta de manera permanente, generando un clima desagradable entre los estudiantes, en la medida que no saben cómo solucionar los conflictos y una de la forma de hacerlo es a través del dialogo sistemático.

Los conflictos se detectan como una variedad de aspectos negativos de comportamiento o, más claramente, como conductas agresivas que desencadenan inicialmente pugnas y roces hasta llegar a la enemistad entre las estudiantes, malogrando el ambiente escolar para la convivencia pacífica, como medio adecuado para el aprendizaje; entre las conductas negativas se tienen especialmente: agresiones verbales y gestuales, falta de escucha y actitudes de intolerancia e irrespeto a la diversidad, que son las que constituyen principalmente el foco generador del conflicto. Sumado a lo anterior se evidencia la falta de consistencia en los elementos axiológicos, éticos y morales a nivel individual y colectivo que permita sobrellevar la diferencia, lo que desencadena en rivalidades sin justificación racional y consecuencialmente, en situaciones de incomodidad en el ambiente escolar, arrastrando consigo, dificultades en el aprendizaje y obstrucciones en el desarrollo adecuado de las clases (Burbano, 2017)

Villón (2011), en Ecuador señala que existen estudiantes con diversos problemas sociales, violentos, psicológicos que afectan el normal desenvolvimiento de las clases y este contexto genera el incremento de los conflictos estudiantiles. En ese sentido una de las principales

preocupaciones de los docentes está relacionada con la gestión y manejo de los conflictos en el aula, dedicando mucha energía, esfuerzo y tiempo para garantizar un buen funcionamiento y buenas relaciones al interior del aula, así como controlar el comportamiento y conflictos de los estudiantes.

Las condiciones de los estudiantes en las escuelas del Ecuador están en relación a las actitudes de las nuevas generaciones, es una época en que el común denominador es el deterioro de las relaciones interpersonales en las aulas y por consiguiente el incremento de los conflictos en todas las áreas de la escuela.

Teniendo este marco como referencia podemos ver en los estudiantes las dificultades de socialización que se presentan en la escuela produciéndose una convivencia agresiva, donde no conocen otras formas de solucionar conflictos, debido a que no existe un Departamento de Orientación y Bienestar Estudiantil para enfrentar los conflictos y situaciones de violencias generadas en el plantel. Se puede decir que el mal comportamiento de los estudiantes ha influido el medio ambiente en sus vidas cotidianas; de esa manera ha sido transmitida al contexto del establecimiento, por lo que se visualiza un alto nivel de agresividad, involucrando ambos sexos; además la agresividad trasciende en lo físico y en lo verbal, produciéndose un vocabulario de descalificaciones entre estudiantes, siendo un claro ejemplo del conflicto social que se vive día a día entre estudiantes debido a la poca formación de valores educativos que deben se inculcados desde la niñez hasta la adolescencia, ya que desde el hogar cada niño debe ser motivado para poner en práctica lo enseñado antes y después de la etapa escolar (Villón, 2011)

Valles (2011) señala que en España, los conflictos y la disciplina es producto de las interacciones interpersonales y han sido clasificados considerando diversos criterios, así los problemas y/o conflictos han sido considerados como déficits o excesos según produjesen alteraciones o inhibiciones/carencias en la manera de relacionarse con los demás. Los comportamientos de excesos o alteraciones conductuales son patrones de

una conducta activa con disrupción que altera las normas y los derechos de los demás. En esta categoría se engloban conductas como las que corresponden al estilo agresivo desde la perspectiva de la competencia social: violentar los derechos ajenos, molestias y burlas, amenazas, desprecio, robos, etc. Los déficits conductuales son patrones de conducta inhibida y silenciosa que generalmente va acompañada de una evitación social, y, en numerosos casos, es una consecuencia de los comportamientos de acoso y victimización de quienes manifiestan patrones conductuales alterados. Ejemplos concretos de estos comportamientos inhibidos son la exclusión social, la escasa comunicación interpersonal, el retraímiento en las actividades relacionales, la autoexclusión en tareas de grupo, entre otras. El llamado estilo pasivo o no asertivo definiría su competencia social.

Los conflictos han llevado a la agresividad de los escolares, los cuales tienen dimensiones psicológicas, sociales y familiares; es en el marco educativo donde tiene una evidente proyección en forma de comportamientos que se caracterizan por la violencia en las relaciones interpersonales, por el maltrato físico y psicológico infringido por los escolares hacia los iguales y hacia el propio profesorado. Esta agresividad está presidida por comportamientos violentos que se han tipificado de acuerdo con el tipo de daños ocasionados en las relaciones interpersonales (Valles, 2011)

1.2.2. A Nivel Nacional

Sequeiros (2015), señala que la situación de la convivencia, los estudiantes no manejan estrategias de resolver problemas, hay indisciplina, intolerancia, agresividad recurrentemente. La convivencia y resolución de conflictos en las aulas está determinada por las relaciones interpersonales que estaban basadas en un estilo autoritario, la relación con los estudiantes es vertical, predomina la intolerancia, la incomprensión y la falta de escucha. Los estudiantes mantenían una relación interpersonal de forma agresiva tanto física como verbal. La resolución de conflictos y comunicación asertiva, se sustenta en las acciones, actividades,

procedimientos, técnicas, métodos que emplea el docente para lograr la buena convivencia en el aula, una forma es desarrollar las habilidades sociales.

Mallqui (2017), señala que en las instituciones educativas del Perú, existe un incremento de la violencia en los jóvenes, es el resultado de la violencia que ejercen los adultos. Desde la escuela se desarrollan estrategias participativas para resolver conflictos y lograr una armoniosa convivencia. Los conflictos en las escuelas o instituciones educativas se originan por los desacuerdos, choque de intereses o enfrentamientos en las relaciones interpersonales, idas u otros, así entre los estudiantes se rompen las relaciones dentro y fuera del aula; los estudiantes no logran obtener resultados de aprendizajes que le permitan usar las habilidades, competencias y capacidad para la resolución de conflictos, tiene muchas dificultades para proponer soluciones a los problemas de convivencias y conflictos en el aula e instituciones educativas.

La realidad nos muestra que el docente tiene un rol en la prevención de conflictos en el aula promoviendo el dialogo, reflexión, consensos y aprendiendo habilidades para resolver conflictos. Debido a la conflictividad y conducta agresiva de los estudiantes en el aula, el proceso de aprendizaje se ve afectado, además que los padres de familia expresan el no poder controlar a sus hijos; diferentes características sociales, económicas y culturales condicionan este actuar; por eso se debe replantear el uso de estrategias para la resolución de conflictos y la convivencia escolar en el aula, para lograr aprendizajes efectivos y significativos

1.2.3. A nivel regional

A nivel regional se puede constatar que existe diversos factores que generan conflictos y con ello alteran o dificultan un adecuado clima de convivencia en el aula, como son: violencia, agresividad, estrés docente, discusión estudiantes, pérdida de autoridad, desmotivación, autoritarismo, rechazo a contenidos, entre otros (Barreda, 2012). De los factores antes

mencionados, los que tienen mayor implicancia e inciden en el clima de convivencia, son: la violencia y agresión (acoso o Bullying), el estrés del docente y las conductas disruptivas. Los que afectan las relaciones entre los estudiantes y docente son: la pérdida de autoridad, desmotivación estudiante y autoritarismo; así se perjudica la convivencia en el aula. Esto genera un dilema en la disciplina e incrementa los conflictos en el aula.; así como acrecienta la labor para intermediar y resolver los conflictos internos en el aula que si no se solucionan provoca en los estudiantes un bajo rendimiento académico, hacen más complicada la labor académica, formativa y de convivencia entre todos los agentes de la educación.

Rentería y Quinteros (2009), señalan que en las instituciones educativas existen paralelismos en el accionar para poder gestionar la resolución de conflictos y tener buenas relaciones entre los integrantes de la comunidad educativa. El actuar en el aula con relación al manejo de la resolución de conflictos para una mejor convivencia y disciplina escolar son direccionamientos administrativos de índole escolar: planear, organizar, dirigir, evaluar y controlar. Desde la experiencia negativa o positiva, debe establecer una íntima relación entre las relaciones interpersonales y la gestión educativa, siendo directamente proporcional: Una gestión educativa positiva y dinámica, optimiza la convivencia escolar y dinamiza el trabajo en equipo, pero si es una gestión no planificada o estática, deteriora la convivencia, daña los canales de comunicación en el clima laboral.

1.3. Planteamiento del problema

La investigación se realizará en la Institución Educativa N° 10925 “César Vallejo” del distrito y provincia de Chiclayo, región Lambayeque. La infraestructura y equipamiento del plantel está en buenas condiciones, es una construcción de material noble, las aulas tienen una capacidad promedio de 25 estudiantes, tiene servicios higiénicos (varones - mujeres). Cuenta con sala de dirección, sala de profesores, biblioteca etc. y está ubicada en una zona marginal de la ciudad de Chiclayo

En este contexto y realidad es que se desarrolla el proceso de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes, a este contexto se suma las creencias y necesidades propias de las familias y estudiantes que se juntan para contribuir con este proceso y en muchas ocasiones limitan su normal desarrollo y obstaculiza su desenvolvimiento competitivo en la sociedad.

Los estudiantes del nivel secundario, en especial del 1º Grado, no logran desarrollar habilidades sociales asertivas con normalidad; al momento de expresar sus ideas, pensamientos y sentimientos, muestran timidez, vergüenza e inseguridad y tienen una forma de hablar con poca fluidez.

Según la Coordinación de TOE de la Institución Educativa, los estudiantes presentan las siguientes características conductuales que alteran o dificultan un clima adecuado de Convivencia en la escuela, entre los más comunes tenemos la agresividad y violencia verbal escolar, la discusión en el aula, el estrés docente, la falta de autoridad, el autoritarismo y la desmotivación del alumno y el rechazo a los contenidos de enseñanza.

Por estas razones se realiza esta investigación para fortalecer las habilidades sociales asertivas para mejorar los conflictos internos.

1.4. Aspecto metodológico

1.4.1. Tipo de Investigación

En el presente estudio se utilizó una investigación de tipo Descriptiva - Crítico – propositivo con enfoque cuantitativo, sustentado en modelos teóricos científicos, como un conjunto ordenado de ideas que partiendo de una visión filosófica y pasando por una fundamentación psicológica propone una nueva ejecución pedagógica, como lo señala (Gurdián - Fernández, 2007)

1.4.2. Diseño de Investigación

Dadas las características del problema de investigación el diseño que se utilizó fue No Experimental; las variables no serán alteradas o modificadas

y permite una recolección de información de las variables y caracterizarlo de acuerdo al análisis crítico, como lo afirma (Garro, 2009).

1.5. Población y Muestra

1.5.1. Población

La población está constituida por el total de estudiantes del nivel secundario de la I.E. César Vallejo, conformada por 347 estudiantes

1.5.2. Muestra

La muestra está constituida por 85 estudiantes del Primer Grado de Educación Secundaria de la I.E. César Vallejo.

4.3. Métodos y procedimientos para la recolección de datos

4.3.1. Métodos

Se emplearon los siguientes métodos:

a) **Histórico:** Este método oriento a la búsqueda de fuentes históricas para conocer su evolución y desarrollo y así descubrir sus tendencias.

b) **Dialéctico:** Con este método permitió entender la contradicción y el cambio al que se encuentran sujetos todos los objetos y fenómenos sociales como la educación.

c) **Sistémico:** Este método permitió abordar la realidad investigativa en forma de sistema, para conocer su estructura y su desarrollo.

d) **Analítico:** Este método oriento para examinar y descubrir las relaciones que pueden existir.

e) **Inductivo:** Este método orientó al estudio de lo particular a lo general para luego encontrar un conjunto de conclusiones.

4.3.2. Procedimientos

Se realizó de conformidad al trabajo de gabinete y trabajo de campo.

a) Trabajo de Gabinete

Comprende todo el trabajo que se realizó fuera del escenario objeto de investigación, como resultado permite analizar y sintetizar la información necesaria para el sustento teórico.

Generalmente se hacen lecturas amplias y variadas y diversas clases de fichaje de la información bibliográfica y de campo.

b) Trabajo de Campo

El procedimiento que se utilizó fue el siguiente:

- Estableció coordinaciones con las autoridades de la Institución Educativa explicando el propósito de esta investigación e indicando un cronograma de actividades internas para el desarrollo y aplicación de los instrumentos de investigación.
- Aplicó instrumentos para la recolección de datos: pre test y pos test que será desarrollado por cada estudiante seleccionado según muestreo aleatorio simple, seguido de su revisión y calificación.
- Se realizó la tabulación de los datos en el programa Excel
- Se realizó la interpretación y análisis de resultados

4.4. Análisis estadísticos de los datos

Para el análisis de los datos obtenidos se utilizó el programa (Microsoft Office Excel).Se elaboró estadísticas descriptivas de tablas y figuras que se obtengan de la aplicación de los instrumentos de investigación

CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO Y CONCEPTUAL

2.1. Antecedentes académicos

A Nivel Internacional

Rivera (2016), una investigación realizada en Colombia sobre “Desarrollo de habilidades sociales de comunicación asertiva para el fortalecimiento de la convivencia escolar”, en la Universidad Libre de Bogotá; tuvo como objetivo diseño e implementación de un proceso de formación orientado al desarrollo de las habilidades de comunicación asertiva de los estudiantes de grado 702 J.M., del IEDIT Rodrigo de Triana, a partir del reconocimiento de sus dificultades de convivencia. Entre sus principales conclusiones, tenemos:

De acuerdo con la observación permanente y la evaluación del proceso en general, a través de las entrevistas a docentes y estudiantes participantes, se puede afirmar que a partir de la implementación de la propuesta pedagógica, se generó un cambio significativo respecto a la frecuencia con la que los estudiantes solucionan sus conflictos a través de la mediación y el uso del conducto regular establecido por la institución, lo cual mejoró significativamente las relaciones entre los miembros, su disposición frente a las actividades académicas desarrolladas en el aula y su rendimiento académico en general, durante el primer semestre del año en curso. Si bien, tanto docentes como estudiantes reconocen que persisten algunas falencias, señalan el impacto positivo que tuvo la propuesta pedagógica implementada, en el comportamiento general del grupo y consideran la importancia de ampliar este tipo de iniciativas a otros grupos. La revisión documental y teórica previa, permitió identificar las diferentes temáticas que se debían desarrollar en las sesiones propuestas, facilitando la selección y preparación de las mismas; además, el tener una comprensión de los aportes teóricos de cada una de las categorías propuestas, facilitó el respectivo análisis de la información suministrada por los docentes y estudiantes, en los diferentes momentos del proceso.

Gómez (2015), en su instigación realizada en España sobre “Habilidades sociales de los escolares y prevención del conflicto: Programa de mejora del clima escolar”, Universidad Autónoma de Barcelona; tuvo como objetivo crear un programa de prevención para mejorar el clima escolar y evitar el conflicto, conociendo las habilidades sociales de los alumnos. Entre sus principales conclusiones, tenemos:

Los resultados obtenidos en el estudio muestran que las habilidades sociales de los alumnos están por encima de la mitad superior. El resultado más positivo es el de la variable asertividad y el más negativo el de clima escolar, que es la base para crear un plan de mejora en el centro que pueda prevenir futuros conflictos.

Los alumnos tienen unas habilidades sociales positivas, que una habilidad social no determina al resto, y que según el trabajo bibliográfico y el observacional, el conflicto no ha sido prácticamente visible en el centro, por lo que podemos plantear que las habilidades positivas pueden prevenir el conflicto. Las dinámicas grupales propuestas para evitar el conflicto se han realizado a los mismos alumnos que han respondido los cuestionarios. Por último, y de cara a futuras investigaciones, sería interesante poder realizar los mismos cuestionarios una vez finalizadas las dinámicas.

A Nivel Nacional

Flores, García, Calsina, y Yapuchura (2016), investigación realizada en Puno, sobre “Habilidades sociales y la comunicación interpersonal de los estudiantes de la Universidad Nacional del Altiplano – Puno”, tuvo por objetivo determinar la correlación existente entre las habilidades sociales y la comunicación interpersonal de los estudiantes de la Universidad Nacional del Altiplano de Puno. Entre sus principales conclusiones tenemos:

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

Reyes (2016), investigación realizada en Lima, sobre “Relación entre Habilidades Sociales y Desempeño Docente desde la percepción de estudiantes adultos de universidad privada en Lima, Perú”, en la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, tuvo como objetivo analizar la relación entre habilidades sociales (HHSS) y desempeño docente (DD), desde la percepción del estudiante universitario. Entre sus conclusiones principales, tenemos:

Se elaboraron dos escalas tipo Likert de 25 ítems, con cuatro dimensiones validadas a través del juicio de expertos. La muestra fue de 100 estudiantes de una universidad privada de la ciudad de Lima, con edades entre 21 y 46 años. Las dimensiones de las HHSS son: comunicación asertiva, liderazgo, resolución de conflictos y planificación. Las dimensiones del DD son: capacidad docente, emocionalidad, responsabilidad en el desempeño de sus funciones y relaciones interpersonales. El alfa de Cronbach de los resultados alcanza niveles aceptables de .97 para HHSS y de .95 para DD. La correlación entre ambos constructos se realizó aplicando el coeficiente de correlación rho de Spearman, alcanzando una rs de .74 para la correlación interescala que nos indica una correlación lineal, positiva, moderadamente fuerte, así como correlaciones mayores a .80 entre DD y las dimensiones de las HHSS. Se discuten las implicancias de los resultados encontrados.

A Nivel Local

Bernal y Quesquén (2017) en una investigación realizada en Chiclayo sobre “Programa “FASTUOSA” en habilidades sociales en adolescentes féminas – Chiclayo, 2017, en la Universidad Señor de Sipán; tuvo por objetivos establecer la influencia del programa “Fastuosa” en habilidades sociales en adolescentes féminas – Chiclayo, 2017. Entre sus principales conclusiones, tenemos:

Los resultados en la evaluación pre test, los niveles que poseen las estudiantes respecto a sus Habilidades Sociales, tienen niveles de similitud en el grupo control como en el grupo experimental, teniendo niveles deficientes de 51.4% y 54.3% respectivamente, evidenciando moderados y significativos déficit de habilidades sociales para la vida, aquello que las pone en riesgo frente a situaciones complejas y dificultosas.

La aplicación del programa "Fastuosa" en habilidades sociales, el puntaje en el post test, el grupo experimental frente al grupo control presenta diferencias altamente significativas, con puntajes deficientes de habilidades sociales de 11.4% y 48.6% respectivamente, evidencia el trabajo desarrollado y la incremento de las habilidades sociales y promoviendo la mejora de calidad de vida. El grupo experimental y de control evidencian diferencias significativas después de la aplicación del programa "Fastuosa".

Landauro (2015), en su investigación en Chiclayo sobre “Habilidades sociales y resiliencia en estudiantes de secundaria de una I.E. de Chiclayo, 2015”, Universidad Señor de Sipán; tuvo por objetivo Determinar la relación entre habilidades sociales y resiliencia en estudiantes de secundaria de una I.E estatal de Chiclayo. Entre sus principales conclusiones, tenemos:

No existe relación significativa entre la variable habilidades sociales y resiliencia en estudiantes de una I.E de Chiclayo ($p>0.05$). Los estudiantes en su mayoría obtuvieron porcentajes altos en lo que se refiere a habilidades sociales.

2.2. Habilidades sociales

2.2.1. Conceptualización

El término habilidades sociales involucra las interrelaciones sociales entre las personas (Padilla, 1999), Habilidades, implica un conjunto de conductas aprendidas y lo social, aporta lo impersonal. Una buena vivencia de éstas conduce a una satisfacción personal e impersonal.

En espacios estudiantiles, donde se sienten preparados para participar, se suma a otros motivos más centrados en defensa de intereses, conciencia democrática, solidaridad, etc. y se traduce en un aumento de liderazgo estudiantil y de pertenencia a la comunidad (Boqué, Alguacil y Pañellas, 2011). Una conducta socialmente habilidosa en los aspectos conversacionales y de aceptación y oposición asertiva, manifestando sus sentimientos, actitudes, deseos, opiniones o derechos de un modo adecuado a cada situación (Villasana y Dorrego, 2007). Además, "habilidades sociales juega un papel importante en la obtención de apoyo social fuera del entorno familiar" (Jiménez, Vázquez y Vázquez, 2007).

Por su parte, González (1999) define las habilidades sociales "como un conjunto de comportamientos aprendidos que nos facilitan la consecución de refuerzos en situaciones de interacción. Esta, describe un conjunto de conductas en términos de su utilidad". Según (Lacunza y De Gonzales, 2009) una persona desde niño, a los cinco años tiene indicios de cooperación, ya que ha adquirido conductas pro sociales tales como: ayudar o compartir, hacer pequeños favores a otros niños, ayudar a un amigo cuando está en dificultades, ayudar a otros niños en actividades y juegos y es amable con los adultos conocidos.

Es una serie de conductas por las que una persona expresa adecuadamente sus ideas, sus sentimientos, opiniones, actitudes, deseos, opiniones de un individuo de un modo adecuado a la situación, respetando esas conductas en los demás y que generalmente resuelven problemas inmediatos de la situación, minimizando la probabilidad de futuros problemas (Caballo,1997). Pero, en situaciones hostiles, cuanto más

agresión recibe la persona, menores son sus habilidades sociales relacionadas con la asertividad y con su repertorio general; así también tienen una menor capacidad empática en relación al factor altruismo (Dos Santos y Benavides, 2014).

Gismero (1996) considera la conducta asertiva al conjunto de respuestas verbales y no verbales; en un contexto interpersonal el individuo expresa sus necesidades, sentimientos, preferencias y opiniones sin ansiedad excesiva, respetando en los demás; cuyo efecto es el auto reforzamiento y maximiza la probabilidad de conseguir refuerzo externo. Las personas con más habilidades sociales presentan un mayor número de miembros en su red social y tienden a mantener contactos más frecuentes con ellos (Jiménez, Vázquez y Vázquez, 2007). Las relaciones sociales externas influyen directamente en los resultados de innovación, además del efecto indirecto que muestran a través del papel mediador de las capacidades (Nieves, 2014).

2.2.2. Características generales de las habilidades sociales

Existen una serie de características relevantes en la conceptualización de las habilidades sociales (Monjas, 2002):

a) Las habilidades sociales son conductas adquiridas principalmente a través del aprendizaje. A lo largo del proceso de socialización “natural” en la familia, la escuela y la comunidad, se van aprendiendo las habilidades y conductas que permiten interactuar efectiva y satisfactoriamente con los demás.

b) Las habilidades sociales están formadas por componentes motores y manifiestos (por ejemplo, conducta verbal), emocionales y afectivos (por ejemplo, ansiedad o alegría) y cognitivos (por ejemplo percepción social, atribuciones, auto lenguaje).

c) Las habilidades sociales son respuestas específicas a situaciones específicas. La efectividad de la conducta social depende del contexto de interacción y de los parámetros de la situación específica. Por ello,

es necesario adecuar la conducta a los objetivos perseguidos y a las características de la situación, alejándonos del uso de patrones de conducta repetitivos y estereotipados.

d) Las habilidades sociales se ponen en juego siempre en contextos interpersonales; son conductas que se dan siempre en relación a otra/s persona/s. La interacción social es bidireccional, interdependiente y recíproca y requiere el comportamiento interrelacionado de dos o más individuos.

2.2.3. Tipos de habilidades sociales

Existen tres tipos de elementos constitutivos de las habilidades sociales: los componentes conductuales, los cognitivos y los fisiológicos (Hofstadt, 2005).

Los conductuales son: expresión facial, mirada, sonrisas, postura, orientación, distancia física, etc.; paraverbales (la voz, tono, velocidad, etc.) y verbales (contenido, humor, preguntas y respuestas).

Los cognitivos: las competencias, estrategias de codificación y constructos personales, las expectativas, etc.

Los fisiológicos: la frecuencia cardiaca, la presión sanguínea, el flujo sanguíneo, las respuestas electrodermales, etc.

Además, lidiando estos con los tipos de comportamiento como: cortesía, empatía, autocontrol, enfoque emocional, agilidad social y asertividad componen las habilidades sociales, que son importantes para ocuparse de sus propias emociones y vivir en sociedad (Patrício, Maia y Bezerra, 2015).

Las habilidades sociales no son un rasgo de la personalidad, sino un conjunto de comportamientos aprendidos y adquiridos (Torres, 1997) como: Habilidades básicas de interacción social (sonreír y reír, saludar, cortesía y amabilidad); habilidades para hacer amigos y amigas (juegos

con otros, ayuda, cooperar y compartir); habilidades conversacionales (iniciar, mantener y terminar conversaciones personales y grupales); habilidades relacionadas con los sentimientos, emociones y opiniones; habilidades de solución de problemas interpersonales; habilidades para relacionarse con los adultos (cortesía, conversar, peticionar, solucionar problemas con adultos). Allí se dan las diferencias cognitivas (autoverbalizaciones) entre sujetos de baja/mediana/ alta dificultades interpersonales, dado que, por un lado, los sujetos con alta habilidad social emiten menos autoverbalizaciones negativas que los sujetos con baja habilidad social y, por otro lado, los sujetos con alta habilidad social ofrecen más autoverbalizaciones positivas que los sujetos con baja habilidad social (Eceiza, Arrieta y Goñi, 2008).

2.2.4. Modelos sobre Habilidades Sociales

De acuerdo al análisis de las habilidades sociales y la posibilidad de obtener una respuesta socialmente positiva y competente, está determinada por diversos factores personales, ambientales y la interacción entre ambos. Para poder saber por qué y cómo las personas lograr adquirir una habilidad social es necesario conoce los modelos explicativos o interactivos, llamados así porque explican y enfatizan el rol de la interacción de las personas y el ambiente para generar una conducta. Tenemos los siguientes modelos

1) Teoría del aprendizaje social.

Genéricamente, trata de explicar el comportamiento humano y aspectos de la personalidad haciendo referencia a principios extraídos de los experimentos del aprendizaje. El primer esfuerzo sistemático realizado en esta dirección tuvo por protagonistas a psicólogos de la universidad de Yale, Dollard y Miller (1941), quienes en su obra Personalidad y psicoterapia, publicada en 1950, utilizaron la teoría del aprendizaje de Clark Hull para aclarar el desarrollo de la conducta humana normal y patológica. Dichos autores concedieron cierta atención a la imitación como factor socializador; pero no será hasta los célebres trabajos de Bandura y colaboradores sobre la agresión en los niños (Bandura y

Walters, 1977) cuando la imitación cobre importancia como unidad de análisis del comportamiento.

Bandura (1987) sostiene que "el funcionamiento psicológico se explica por una continua y recíproca interacción entre factores determinantes personales y ambientales". Reciprocidad ésta que le llevó a investigar acerca del aprendizaje observacional, proceso básico del desarrollo humano si consideramos junto con él la enorme dificultad que tendría un proceso de transmisión social en el que se enseñara el lenguaje, estilo de vida y costumbres prevalentes en una cultura a cada miembro de ésta mediante el refuerzo selectivo de conductas fortuitas. Es decir, contrariamente a lo que sostenían Dollar y Miller, para Bandura la imitación tiene lugar sin ningún incentivo o refuerzo, es más, demostró que dicho aprendizaje observacional o por imitación de un modelo se produce aun cuando la acción de este último es castigada (Bandura, 1987).

Ahora bien, Bandura distingue el aprendizaje observacional de la imitación, porque no nos limitamos a remedar, a la manera de los monos la conducta ajena; si no que extraemos reglas generales acerca del modo de actuar sobre el ambiente, y las ponemos en práctica cuando suponemos que con ellas podemos obtener el resultado deseado. En este sentido, Bandura tuvo muy en cuenta el papel de las expectativas de éxito o fracaso, baste recordar su teoría de la autoeficacia o creencias de un individuo acerca de su posibilidad de actuar eficazmente para alcanzar lo que quiere. Por lo tanto, si bien es verdad que la conducta es controlada en gran medida por factores de origen externo, también es cierto que las personas pueden controlar su comportamiento mediante metas autoimpuestas y consecuencias generadas por ellas mismas (autorreforzamiento).

En fin, como ha puesto de relieve Mischel (1973), las personas se autorregulan mediante la adopción de reglas de contingencia que guían su conducta en una situación particular en ausencia de presiones

externas inmediatas. En síntesis, la conducta es función de la interacción de las presiones externas o situacionales y de los factores personales.

Según esta estructura de análisis, como muy bien ha señalado Kelly (1987), la adquisición de las habilidades sociales podría ser el resultado de varios mecanismos de aprendizaje: consecuencia del refuerzo directo, resultado de experiencias observacionales, efecto del feedback interpersonal, y conclusión del desarrollo de expectativas cognitivas respecto a las situaciones interpersonales. Principios todos ellos que permiten estructurar el entrenamiento en habilidades sociales de tal modo que se cumplan las siguientes condiciones: una, que sepamos qué conductas nos demanda la situación; dos, que tengamos la oportunidad de observarlas y ejecutarlas; tres, que tengamos referencias acerca de lo efectivo o no de nuestra ejecución; cuatro, que mantengamos los logros alcanzados y, por último, cinco que las respuestas aprendidas se hagan habituales en nuestro repertorio de conducta.

Desde esta perspectiva, la incompetencia social podría ser explicada, entre otras razones por:

a) La carencia de conductas adecuadas en el repertorio de comportamiento del sujeto, bien por una socialización deficiente o bien por la falta de experiencias sociales pertinentes (lo que Trower y otros -1978- denominan fracaso social primario).

b) La inhibición de las conductas requeridas en una situación interpersonal concreta, debido a presiones tales como la ansiedad condicionada a ciertos estímulos que configuran dicha situación, y expectativas negativas respecto a nuestra competencia social.

2) El análisis experimental de la ejecución social

Argyle y Kendon (1967) elaboraron un modelo explicativo del funcionamiento de las habilidades sociales, cuyo elemento principal es

el rol, en el que se integran, junto a las conductas motoras, los procesos perceptivos y cognitivos.

Las semejanzas entre la interacción social y las habilidades motrices configuran cada uno de los elementos de este modelo:

a) Fines de la actuación hábil, tratamos de alcanzar unos objetivos bien definidos, por ejemplo: conseguir la aceptación de los compañeros, por parte de un niño (A).

b) Percepción selectiva de las señales, así por ejemplo, cuando un niño (B) pide algo a otro estará posiblemente más atento a las expresiones no verbales de éste que a las verbales.

c) Procesos centrales de traducción, asignando una significación concreta a la información que reciben del otro, y planificando una alternativa de actuación que consideren eficiente en una situación determinada. Por ejemplo, un niño (B) puede interpretar la información gestual que le proporciona otro niño (A), en el sentido de que éste no quiera prestarle algo, en consecuencia, puede considerar la posibilidad de ofrecerle algo a cambio.

d) Respuestas motrices o actuación. Ejecución por parte de los interlocutores de la alternativa de respuesta que estimen más adecuada a la situación. Por ejemplo, el niño (B) tras considerar qué va a ofrecer a cambio de su petición ejecuta las respuestas que conforman dicha actuación.

e) Feedback y acción correctiva. La actuación del niño (A) es a su vez una señal social para el niño (B), quien pondría en marcha todos los procesos anteriormente señalados, proporcionando así información acerca de su actuación, la cual podría ser utilizada por éste para corregir su plan de acción inicial o dar por cerrado el circuito de interacción. En nuestro ejemplo, podría ocurrir que la expresión facial indicase que el objetivo de (B) se ha logrado.

f) El timing de las respuestas. Durante la interacción social los interlocutores deben sincronizar sus respuestas. Para lograr una sincronía adecuada será necesario que los interlocutores asuman el papel del otro, entre otras cosas, para que cada uno pueda anticipar cuándo va a ser necesario emitir una determinada respuesta y cómo puede ésta influir en el otro. Volviendo a nuestro ejemplo, es fácil advertir que si el niño (A) se mostrase imperturbable ante las expresiones faciales del niño (B), dicha interacción resultaría probablemente inefectiva para ambos; impidiendo cualquier posibilidad de negociación entre ellos.

Este modelo explica el déficit en habilidades sociales como un error producido en algún punto del sistema que provocaría un cortocircuito en todo el proceso. Siguiendo a García Saíz y Gil (1992) los fallos pueden deberse a distintos motivos:

a) Desajustes en los objetivos de los sujetos, bien porque éstos sean incompatibles, inapropiados o inalcanzables.
b) Errores de percepción, bajo nivel de discriminación, percepción estereotipada, errores de atribución causal, efectos de halo.
c) Errores en la traducción de las señales sociales, fracaso al evaluar alternativas, no tomar decisiones o tardar en tomarlas, tomar decisiones negativas.
d) Errores de planificación, no analizar las diferentes alternativas de actuación.
e) Errores en la actuación, no saber qué hacer, no poseer experiencia.

3) Modelos interactivos

Según estos modelos la competencia social sería el resultado final de una cadena de procesos cognitivos y de conducta que se iniciaría con una percepción correcta de estímulos interpersonales relevantes, seguiría con el procesamiento flexible de estos estímulos para producir y evaluar posibles opciones de respuesta, de las cuales se

seleccionaría la mejor, y finalizaría con la expresión de la alternativa de acción elegida.

Dentro de los modelos interactivos los más relevantes han sido formulados por Trower y McFall (1982).

Siguiendo a Schlundt y McFall (1985), el modelo puede ser resumido en la puesta en marcha de tres categorías de habilidades en sucesivos estadios:

a) Habilidades de descodificación de los estímulos situacionales. Implican la recepción de la información, la percepción de las características estimulares relevantes y su interpretación dentro de un esquema de conocimiento existente en el sujeto gracias a su historia pasada, motivación para lograr determinados fines, etc.

b) Habilidades de decisión, sobre la base de la interpretación situacional el sujeto deberá elaborar una proposición de respuesta que considere será la más efectiva y la menos costosa al afrontar la tarea estímulo.

c) Habilidades de codificación, implican la traducción de un programa de proposiciones de respuesta a una secuencia de conductas observables (ejecución), así como la puesta en marcha de un proceso de retroalimentación que permita comparar los efectos de la ejecución con los esperados y realizar los ajustes oportunos.

En este modelo el individuo es considerado un agente activo, ya que éste busca y procesa la información, genera observaciones y controla sus acciones con el fin de lograr unos objetivos, es decir, no sólo es influido por los demás, sino que también influye sobre éstos para que modifiquen su conducta y así poder crear su propio ambiente social. Luego, como indica Morales en su obra "La conducta social como intercambio", la conducta social es conceptualizada sobre las bases de

la reciprocidad y la influencia mutua, tradición ésta bien arraigada en la Psicología Social (Morales, 1981).

Los problemas más frecuentes en cada uno de los distintos estadios del modelo podrían resumirse del siguiente modo:

a) Primer Estadio.- Motivación, objetivos, planes.
   - Objetivos contradictorios.
   - Carencia de objetivos.
   - Los objetivos se transforman a causa de su bloqueo.
   - Las habilidades cognitivas requeridas para la planificación pueden ser inadecuadas.

b) Segundo Estadio.- Habilidades de decodificación.
   - Evitación perceptiva a causa de la ansiedad.
   - Bajo nivel de discriminación y precisión.
   - Estereotipos imprecisos o abuso de los mismos.
   - Efecto halo.
   - Sesgos de atribución.

c) Tercer Estadio.- Habilidades de decisión.
   - Fracaso en considerar alternativas.
   - Fracaso en discriminar acciones efectivas.
   - Fracaso en tomar decisiones.

d) Cuarto Estadio.- Habilidades de codificación.
   - Carecer de habilidades de conducta.
   - Ansiedad condicionada que inhibe la ejecución.
   - Distorsiones cognitivas.
   - Carencia de retroalimentación.
   - Retroalimentación falsa.

2.2.5. Entrenamiento de Habilidades Sociales

Las habilidades sociales son comportamientos aprendidos y que pueden ir mejorando desde nuevas experiencias de aprendizaje, con las cuales vamos mejorándolas y corrigiendo. Para aprender estas habilidades sociales es necesario contar con procedimientos o pasos a utilizar de manera secuencial y para lo cual se usan las siguientes técnicas

Tabla 4: Técnicas para entrenamiento de habilidades sociales

PASOS	TÉCNICAS	OBJETIVOS
Primer Paso	Instrucciones	Informar sobre las conductas objetivo
Segundo Paso	Modelado	Mostrar modelos expertos en la ejecución de la conducta objetivo
Tercer Paso	Ensayo de conducta	Practicar la conducta objetivo en situaciones que aseguren el aprendizaje
Cuarto Paso	Retroalimentación y Refuerzo	Moldear y mantener la conducta objetivo
Quinto Paso	Generalización	Hacer extensible lo aprendido a situaciones diferentes a las originales de aprendizaje

Fuente: Morales (1981).

Explicación de cada una de las técnicas a usar en el entrenamiento de las habilidades sociales

1) I**nstrucciones**

Son explicaciones claras y concisas sobre las conductas objetivo. Con la aplicación de esta técnica se pretende guiar en la ejecución de las conductas que se desea aprender, haciendo que se centre la atención sobre ellas.

Por lo general, las instrucciones se transmiten verbalmente. Ahora bien, cuando los comportamientos a aprender son muy complejos es conveniente mostrar éstos mediante un ejemplo, lo que se puede conseguir con una imagen o haciendo una representación simulada de tales conductas.

Las instrucciones deben incluir:

a) Información específica sobre los comportamientos adecuados.
b) Explicaciones claras de los mismos empleando, si es preciso, ejemplos.
c) Razones que justifiquen la importancia de dichas conductas, así como la necesidad de ejecutarlas.

2) **Modelado**

Exhibición, por parte de un modelo, de los comportamientos objetivo. Con esta técnica se pretende proporcionar la oportunidad de observar formas posibles de aquellas conductas que se desea aprender.

Los modelos pueden ser reales o simbólicos. Si elegimos observar a alguien y utilizarlo como modelo, debemos considerar:

a) Que éste tenga un nivel de aprendizaje similar al nuestro de lo contrario podemos desanimarnos si al intentar imitarlo fallamos, trataremos de convencernos de que el modelo elegido por experto es inimitable. La única diferencia entre el modelo y nosotros debe ser el número de horas que él ha practicado la conducta que pretendemos aprender.
b) Que hemos de observarlo en repetidas ocasiones.
c) Que sea una persona hacia la que tengamos una actitud favorable.

3) Ensayo de conducta

Consiste en practicar los comportamientos objetivo, previamente observados en el modelo.

El objetivo que se persigue con ello es adquirir y afianzar las conductas que no poseíamos, por lo que hemos de ensayar, ensayar y ensayar.

Hay dos posibles modos de ensayar la conducta que se desea aprender: haciendo un simulacro de lo que deseamos que ocurra en la realidad o imaginando cómo lo haríamos en la vida real.

Independientemente del que elijamos, lo que debe quedar claro es que debemos ensayar antes de afrontar la situación real.

A la hora de aplicar esta técnica debemos recordar:

a) Que hay que planificar lo que se ensaya de menor a mayor dificultad.
b) Que debemos progresar desde situaciones planificadas (incluso siguiendo un guion preestablecido) a situaciones improvisadas.

4) Retroalimentación

Esta técnica consiste en proporcionar información correcta y útil acerca de la actuación durante los ensayos precedentes. Dicha información debe referirse tan sólo a la ejecución de las conductas objetivo llevadas a cabo.

Con ello lo que se pretende es moldear el comportamiento, de forma que se pueda lograr progresivamente un nivel de ejecución lo más idóneo posible; en fin, con esta técnica se pretende hacer saber qué conductas se ejecutan de forma correcta y cuáles deben ser mejoradas.

La retroalimentación puede ser visual o verbal, la primera requiere que nosotros mismos o alguien conocido graben el ensayo de conducta para que posteriormente pueda ser analizado.

Para que la retroalimentación sea eficaz se deben cumplir los siguientes requisitos:

a) Administrarla de forma inmediata al ensayo de la conducta.
b) Focalizarla en las conductas objetivo.
c) Emplear un lenguaje sencillo.
d) Señalar comportamientos alternativos.

5) Refuerzo

Se trata de facilitar la motivación necesaria para que persistamos en el aprendizaje que hemos iniciado. Y para motivarnos, nada mejor que obtener por aquello que hacemos algo que nos agrade o eliminar algo

que nos desagrade. Las cosas que podemos obtener se denominan refuerzos y suelen clasificarse del siguiente modo:

a) Materiales: un billete de avión, un libro, un disco, etc.
b) Actividades: viajar, leer, escuchar música, etc.
c) Generalizados: el dinero, canjeable por cualquiera de los anteriores.
d) Sociales: reconocimiento, afecto y aprobación por parte de los demás.
e) Autorreforzamiento: en muchas ocasiones lo que a uno le motiva es lo que hace y el sentimiento de satisfacción derivado de la propia acción.

El reforzamiento social es el que recibimos con más frecuencia. Sin embargo, puede que pase mucho tiempo sin que los demás deparen en nuestra nueva habilidad. No hay que desanimarse, más tarde o más temprano se darán cuenta y nos reforzarán. Además, en la medida en que practiquemos y nos sintamos más seguros de lo que hacemos, la motivación será más personal y menos dependiente de los demás; es decir, seremos nuestra propia fuente de reforzamiento.

Para que el reforzamiento funcione debe:

a) Recibirse de forma inmediata a la ejecución de la conducta objetivo y
b) Sólo por la ejecución de dicha conducta.
c) Ser válido, esto es, que sea importante y deseable.
d) Ser adecuado a la situación; por ejemplo, si por informar correctamente a alguien recibiéramos un coche nos extrañaríamos y pensaríamos que dicha persona pretende lograr otra cosa de nosotros.
e) Administrarse cada acción las veces que realizamos la conducta tiempo desde la última vez que fuimos reforzados. Si continuamente obtuviéramos un reforzador por lo que hacemos, nuestra conducta no tendría valor o nos aburriría, al margen de que nos resultaría sospechoso, por ejemplo, que alguien nos ensalzara siempre que realizamos la conducta objetivo.

6) **Estrategias de generalización**

El término generalización hace referencia a la ejecución del comportamiento bajo condiciones distintas a las de su aprendizaje inicial. Los objetivos pretendidos con las estrategias de generalización son:

a) Mantener en el tiempo la conducta aprendida,
b) Transferir lo aprendido a otros escenarios diferentes al de aprendizaje,
c) Manifestar el comportamiento en situaciones interpersonales distintas a las ensayadas,
d) Manifestar comportamientos relacionados o similares a los que se han aprendido y
e) Manifestar el comportamiento ante personas diferentes a aquellas con las que ensayamos.

Algunas sugerencias para la eficaz aplicación de las estrategias de generalización son:

a) Reiterar los ensayos para que se produzca sobreaprendizaje.
b) Abordar situaciones lo más variadas y relevantes posibles
c) Variar los interlocutores con los que se ensaya.
d) Variar las condiciones en las que se ensaya.
e) Exponerse a distintos modelos.
f) Planificar la ejecución de la conducta en ambientes reales, haciéndolo primero en ambientes que nos proporcionen seguridad para después aplicar lo aprendido en aquellos en los que sea necesario.

Además, debemos recordar:

a) El aprendizaje debe seguir la secuencia establecida aquí.
b) La secuencia es la que suele emplear cualquier persona para aprender algo, ya que ésta es simple, flexible y no requiere años de preparación.
c) Para aprender algo nuevo necesitamos estar motivados, es decir, recibir algún tipo de recompensa.
d) Observando modelos puede aprenderse de forma más rápida y efectiva

2.2.6. La asertividad

La asertividad se encuentra dentro de las habilidades sociales y puede ser entendida como aquel comportamiento a través del cual las personas pueden expresar sus sentimientos, pensamientos, creencias o necesidades, sin generar daño u ofensa a los demás, permitiendo de este modo generar oportunidades o espacios propicios para el diálogo y la vinculación interpersonal.

Es la habilidad personal de comportamiento que nos permite expresar nuestras opiniones, pensamientos y sentimientos de forma adecuada y en el momento oportuno, sin faltar o negar los derechos de las otras personas.

Esta habilidad, según Ferran (1991) implica el saber expresar sentimientos y deseos de forma eficaz, saber discriminar y diferenciar entre aserción, agresión y pasividad, saber percibir si la expresión personal es adecuada y saber defenderse sin agresión ni pasividad, frente a conductas inapropiadas y poco cooperativas.

Palmer y Alberti (1992) consideran que la asertividad "es tomar decisiones en tu vida, hablar claramente y honestamente, pedir lo que quieres y decir "no" a lo que no quieres. Es aprender a sentirse con valor, capaz y poderoso. Con otras palabras, significa interesarse por uno mismo. Pero la persona asertiva también ayuda a los demás a que se sientan bien, tratándole con cariño, amabilidad y consideración".

Es decir, la asertividad te ayudará para mejorar tu vida, para verte y ver las cosas que haces de forma positiva y para que tus relaciones con otras personas sean cordiales, incluso podemos resolver conflictos o discusiones sabiéndola aplicar, ya que nos proporciona autoconfianza y nos enseña a manejar la angustia, ansiedad o estrés que sentimos cuando discutimos con otra persona o cuando quieren que hagamos algo que no queremos (Valles, 2003).

Palmer y Alberti (1992) también consideran que una persona es asertiva cuando logra un equilibrio entre sus sentimientos y conducta y puede aprender a ser asertivo: valorándose a sí mismo, aprendiendo a defender y respetar sus derechos, y los de otras personas, a ser responsables, a decir no sin sentiré culpable, controlar el estrés y la ansiedad. La persona asertiva maneja positivamente la crítica, sabe dar y recibir cumplidos, evita ser manipulada y busca relaciones amistosas.

Yoshioka (2000) considera que la asertividad es percibida en forma diferente según la cultura a la que pertenezca el individuo. Por lo cual existen culturas en que la falta de asertividad es valorada por el grupo social al que se pertenece.

Este autor considera, que la asertividad se refiere al conocimiento y expresión de los deseos, valores, necesidades, expectativas y disgustos de un individuo. Como tal solo involucra estar en mejor contacto con uno mismo, sino también afecta al modo de interactuar con otras personas, además de establecer una ventaja en la habilidad para buscar, mantener o aumentar el reforzamiento en una situación interpersonal. (Cotler y Guerra 1976; Rich y Schroeder 1976 en León, Rodriguez, Ferrel y Ceballos, 2009).

Alberti y otros (1977) definen a la asertividad así: “ es el conjunto de conductas emitidas por una persona en un contexto interpersonal, que expresan los sentimientos, actitudes, deseos, opiniones y derechos de esa persona de un modo directo, firme y honesto, respetando al mismo tiempo los sentimientos y actitudes, deseos y opiniones de otros”. Adler define asertividad como “la habilidad de comunicarse y expresar tus pensamientos y emociones con confianza y con máxima capacidad” citado por Torres (1997) en su libro “Asertividad y Escucha Activa en el Ámbito Académico”

El autor reconoce dos elementos en su definición: la habilidad para expresarse a sí mismo, lo que significa que se pueda escoger la manera apropiada para actuar en situaciones, en lugar de estar limitado a una sola forma o nivel de respuesta. El segundo elemento es el poder comunicarse

en el rango o nivel total del mensaje, así se desecha el problema de que se enfrenta las personas, el ser asertivo en algunas situaciones y con algunas personas, mientras que en otras situaciones y con otras personas no.

Asertividad es la habilidad de expresar tus pensamientos, sentimientos y percepciones, de elegir cómo reaccionar, y de hablar por tus derechos cuando es apropiado. Esto con el fin de elevar tu autoestima, y de ayudarte a desarrollar tu autoconfianza para expresar tu acuerdo o desacuerdo cuando crees que es importante, e incluso pedir a otros un cambio en su comportamiento ofensivo.

Después de haber visto las definiciones de varios autores sobre la asertividad se concluye que el concepto de asertividad indica o define la capacidad que pueden tener las personas para autoafirmar sus derechos, sus ideas y sus acciones sin dejarse manipular y sin manipular a los demás. Es la capacidad de un individuo para transmitir a otros sus posturas, opiniones de manera eficaz y sin sentirse incómodo, además permite a todo ser humano ser hábil al momento de comunicar sus ideas, de tomar una decisión y de relacionarse con el resto de las personas. Es actuar de forma debida y correcta, ante un hecho que se te presente

La asertividad es la capacidad y habilidad intelectual que posee el individuo referente a un tema específico, es decir que el mismo tiene conocimiento y experiencia acerca del mismo y en el cual él se atreve a dar un resultado a otra persona sin que la misma se dé cuenta mucho antes de conocer el resultado que la información que dio el individuo es correcta. También es una habilidad social que indica la capacidad para poder expresarse socialmente de forma adecuada. A la vez incluye todas las formas de lenguaje verbal y no verbal.

2.3. Resolución de Conflictos

2.3.1. Definición de Conflicto

Para Grasa (1987), el conflicto supone la pugna entre personas o grupos interdependientes que tienen objetivos incompatibles, o al menos percepciones incompatibles. Desde una perspectiva ética, el conflicto

podría definirse como una situación de enfrentamiento provocada por una contraposición de intereses, ya sea real o aparente, en relación con un mismo asunto, pudiendo llegar a producir verdadera angustia en las personas cuando no se vislumbra una salida satisfactoria y el asunto es importante para ellas.

El conflicto está presente en nuestras vidas, desde que nacemos hasta que morimos, es una realidad que debemos entender para manejarla de manera adecuada. De hecho se nos presentan situaciones de conflicto no solamente con las demás personas sino también conflictos personales cuando tenemos que tomar decisiones.

Todas las personas tenemos intereses, puntos de vista, opiniones, creencias y necesidades que son diferentes. Estas diferencias en la manera como percibimos nuestras experiencias pueden ser posibles causas de conflicto.

El conflicto ocurre cuando se presenta una situación que percibimos amenazante de acuerdo con nuestro sistema de creencias y por lo tanto nos produce un sentimiento de confusión o irritación. Pequeños disgustos se pueden convertir en grandes peleas si no se les maneja de manera adecuada.

El conflicto hace parte de la vida y cuando se maneja de manera adecuada produce la mayoría de las veces resultados positivos y satisfactorios para todas las personas involucradas.

Todo conflicto produce como resultado un cambio que mejora o empeora la situación. La calidad del cambio depende de que tan adecuadas hayan sido las estrategias y de nuestras habilidades para manejar los conflictos.

2.3.2. Teoría del Impulso

Desde un punto de vista histórico la teoría del impulso es la explicación más clásica dada al fenómeno motivacional, así como la que

tradicionalmente ha contado con más seguidores. La teoría del impulso (drive) tiene unos claros precedentes a partir de una serie de trabajos de laboratorio, que iniciaron, desde áreas totalmente diferentes, el estudio experimental de la motivación.

El resultado de toda esta serie de intentos iniciales fue claro: por primera vez se había emprendido, en psicología, el estudio objetivo de 'la motivación; y por otra parte, se suscitaron una serie de problemas cuya solución determinarían la aparición de una de las más grandes conceptualizaciones que sobre la conducta se han propuesto: me refiero al esquema teórico de Hull. Hull se encargó, dentro de este estado conflictivo de cosas, de dar al impulso un definitivo estatus científico. En verdad, Hull no nos mostró cómo se debe construir una teoría para explicar la conducta motivada, sino que estableció aquellos criterios conductuales que son básicos para el estudio de la misma.

Hull (1943) en su obra fundamental, asistimos en el desarrollo conceptualizador de un gran cambio. El aprendizaje, y consecuentemente, la conducta, ya no ser explicados por la simple coincidencia temporal estimulo-respuesta~, sino porque media entre ellos un nuevo proceso: “la reducción del impulso”. De esta manera el factor impulso pasa a desempeñar un papel destacado en la explicación de la conducta.

Entre las características más importantes que Hull atribuyó al impulso, como variable ~motivacional, fueron: su dependencia de unos estados fisiológicos y orgánicos antecedentes (estos constituyen las condiciones básicas para su aparición), su carácter energetizador con respecto a la conducta; su independencia con respecto al habito; su poder re reforzador cuando es reducido y su especificidad. Desde este punto de vista, el impulso es una variable eminentemente funcional, siendo concebida como

La teoría del impulso ha sufrido una dura crítica, tanto por parte de experimentadores como teóricos. Appley (1970) afirma, en una revisión sobre la motivación secundaria lo siguiente: “el concepto de impulsión no

tiene ninguna utilidad, y no solo esto sino que supone un riesgo que impide a otros investigadores el llegar a nuevas formulaciones". Bolles (1967) afirma: "El concepto de impulso es como un viejo que ha tenido una larga, activa e inútil vida. Ha provocado una notable cantidad de trabajo empírico y conceptual, esto quizá indirectamente ha ofrecido una gran contribución a nuestra comprensión de las conductas.

2.3.3. Resolución de Conflicto

La estrategia para manejar la resolución los conflictos es pidiendo la intervención de un mediador, una persona que puede ayudar a que las partes encuentren una solución. Para la mediación es importante seguir estos pasos:

1) Establecer los intereses de las partes en conflicto
2) Mejorar las relaciones entre los pares
3) Encontrar alternativas sobre lo que cada uno puede hacer por separado si no llegan a un acuerdo.
4) Esforzarse por escuchar al otro
5) Pensar en criterios de solución que no estén a favor de una u otra parte en el conflicto.
6) Llegar a un compromiso que involucre un acuerdo entre ambas partes.

2.3.4. Negociación en el Conflicto

Según la Revista Futuros No 10. (2005) Vol. III, el proyecto de construir una cultura de paz en buena medida no es otra cosa que el reto planetario de abordar los conflictos desde otra mirada, con otros utensilios y con otros propósitos. Aprender a resolver conflictos es, desde hace tiempo, una práctica social estudiada y practicada, y un desafío académico traducido en multitud de cursos, libros e iniciativas interesantes.

Si convenimos que la alternativa a la cultura de la violencia ha de sustentarse en la negociación, el diálogo, la mediación, el apoderamiento, la empatía y la capacidad de manejar nuestros propios conflictos, a buen seguro podremos aprender mucho de cuanto se ha dicho y hecho respecto a negociación, mediación, resolución o transformación de conflictos,

aunque sin pretensiones definitivas y con el único fin de aprovechar conocimientos que puedan ser trasvasados a múltiples actividades humanas.

Frente al conflicto, sea cual sea su naturaleza, hay una multiplicidad de posibilidades de reacción, tanto a nivel individual como colectivo, dándose las siguientes actitudes, según se acepte, evite o niegue el conflicto:
Superación: se reconoce su existencia y hay voluntad de superarlo; ventaja (se reconoce su existencia y se procura sacar provecho del mismo)

Negación: se evita reconocer su existencia.

Evasión: se reconoce su existencia, pero sin deseos de enfrentarse a él.

Acomodación: se reconoce su existencia, pero se opta por no darle respuesta alguna.

Arrogancia: se reconoce su existencia, pero sin darle una respuesta adecuada

Agresividad (se combate con una respuesta hostil, violenta y/o militar)

La elección de una u otra modalidad al inicio del conflicto y los cambios de posición o actitud posterior, determinará el proceso del conflicto y sus posibilidades de gestión o transformación. Cuando hay un reconocimiento del mismo por las partes implicadas, siempre será más fácil entrar en una vía negociadora, mientras que la actitud elusiva da pie a que se produzca un agravamiento de las tensiones latentes y, con ello, una escalada del conflicto. La acomodación puede suponer un aplazamiento de las hostilidades, pero no una resolución de las mismas. La arrogancia y la actitud belicista, por supuesto, desprecian cualquier posibilidad inicial de llegar a un diálogo que conduzca a un cese de las hostilidades.

A efectos del presente trabajo, lo que nos interesa realmente es conocer un poco más en profundidad cuales son los elementos de los procesos de negociación y mediación que puedan aportar sugerencias para el tratamiento de una gran diversidad de conflictos, tanto domésticos como internacionales, porque su conocimiento nos proporcionará elementos sumamente importantes para entender el porqué de nuestras diferencias, cómo superarlas mediante el diálogo y orientar de esta forma el trabajo de construcción de una cultura de paz. Veamos, en primer lugar, cómo se entiende ha de ser una negociación, y cuáles son los criterios básicos para que pueda funcionar.

2.3.5. La Negociación

Sea cual sea la temática implícita en una negociación, ésta es siempre un proceso de interacción y comunicación entre personas que defienden unos intereses determinados que se perciben como incompatibles. El que sean siempre personas quienes tengan que negociar, representen o no a instituciones, concede al proceso de negociación unas características específicas, tremendamente dinámicas, en la medida que abre un extenso campo de posibilidades a la variación de actitudes respecto al adversario, al mismo proceso negociador o al tema sujeto a negociación.

A la posibilidad de negociación se llega desde circunstancias diversas, que condicionan siempre la actitud de las partes, el tiempo de la negociación y la importancia de factores externos, como la participación de mediadores.

En un proceso de negociación se siguen una serie de etapas en las que han de considerarse los siguientes elementos generales: la formación del conflicto, el nivel de compromiso, el análisis de las incompatibilidades, la conducta de los actores y las vías de salida.

2.3.6. La Mediación en el Conflicto

La mediación se caracteriza por ser un acto cooperativo y voluntario. Al ser un proceso creativo requiere el aporte de nuevas ideas y soluciones. Por ello, se debe de escuchar de forma activa y lograr acuerdos.

Para poder ser mediadores se debe de desarrollar una conducta asertiva, ya que con ello se debe escuchar a ambas parte del conflicto y ayudarles a encontrar una solución adecuada.

Según Vinyamata, Alzate y Curbelo, (2003), la mayor parte de los conflictos que ocurren podrían ser solucionados por los estudiantes usando las habilidades aprendidas de autocontrol y solución cooperativa de problemas. Aquellos problemas que no pueden ser solucionados por los propios estudiantes irían a un proceso de mediación entre compañeros o mediación por un adulto.

Se ve que las estrategias de resolución de conflictos está centrado en el estudiante quien debe de usar sus habilidades aprendidas para solucionar un problema, pero el estudiante se relaciona en otros contextos como la familia, la sociedad, entonces todos los responsables como los padres de familia, sacerdotes, etc., deben de conocer y manejar estrategias de resolución de conflictos para poder coadyuvar con el proceso de aprendizaje en cuanto a manejos de conflictos.

Por eso es necesario trabajar con los niños a través de los juegos de roles y esta se refiere a la modificación de la conducta de una persona a sumir un papel, ya sea inconscientemente para llenar una función social, o conscientemente a representar un papel adoptado.

Muchos niños participan en una forma de juego de rol, conoce como hacer creer, en el que se adoptan determinadas funciones como médico y actúan esas funciones en carácter.

La dramatización es una representación de una determinada situación o hecho. Lo dramático está vinculado al drama y este al teatro. También es adaptar un texto de género narrativo o poético al formato propio de una obra de teatro, donde el diálogo entre los personajes suele ser el motor primordial de la representación. Los tipos de dramatización.

Propone trabajar la resolución de conflictos a través de una dramatización donde los niños representen y vivencien una situación de conflicto tomando en cuenta la negociación, mediación y reconciliación.

2.3.7. Las fases del conflicto

Fases Preconflictuales

1) **Situación antecedente. Factores**

a) Factores individuales y grupales.

Las unidades sociales que entran en conflicto lo hacen desde unas condiciones individuales y contextuales determinadas.

Los sesgos individuales y grupales, el acceso a fuentes de información, el nivel de recursos disponibles, la posición relativa en el conjunto de la organización así como el muy importante factor de las relaciones intergrupales son fundamentales.

En el caso de las relaciones intergrupales en las organizaciones hay que tener una especial atención con los factores de identidad involucrados: en qué medida hay una implicación de los miembros con el grupo, en qué medida hay oposición entre los grupos, en qué medida han desarrollado metas supraordenadas entre ellos, etc.

b) Factores del contexto social

El contexto en el que se produce determina gran parte de los recursos disponibles, de las posibilidades de éxito o fracaso, de las consecuencias, etc. Así en el ámbito concreto de las relaciones laborales tanto la organización concreta como el contexto normativo en el que se produce el conflicto son factores que predefinen el posible conflicto.

- En qué medida los conflictos son socialmente posibles.
- Qué valoración social tienen ese tipo de conflictos.

- Qué capacidad hay para imponer una normatividad en el caso de que estalle el conflicto, etc.

c) La tradición del conflicto

Al igual que en el ámbito individual en el grupal las experiencias pasadas son un importante predictor de acontecimientos futuros. Esos conflictos pueden haber tenido lugar entre las mismas partes que se enfrentan en el conflicto actual o con otras partes distintas. Obviamente en el caso de repetirse los mismos protagonistas el aprendizaje del posible comportamiento de la otra parte es superior que cuando se conoce su participación solo por referencia. De los acontecimientos pasados se sabe:

- cuál es –ha sido- el umbral de desencadenamiento del conflicto;
- cuáles han sido las consecuencias;
- qué grado de flexibilidad o dureza se puede esperar o desarrollar;
- cuál es la capacidad real de los implicados en el enfrentamiento;
- qué valoración intragrupal, intergrupal o social ha habido de las formas concretas que ha adoptado el conflicto y del comportamiento de las partes, etc.

d) Factores propiamente estructurales

Finalmente como factores presentes en todo el proceso del conflicto tendríamos los factores estructurales. La idea de hacer referencia a ellos como factores antecedentes se debe a que su influencia se manifiesta en la génesis misma del conflicto. La estructura social en la que están insertas las partes supone un reparto diferencial de poder y recursos, tanto materiales como simbólicos, que mediatiza desde las aspiraciones e intereses hasta la capacidad de reclamar el contexto legitimatorio propio como referencial para todo el proceso. Por ello aunque elementos estructurales pueden ser considerados los incluidos en las relaciones entre los grupos de pertenencia de las partes o la tradición de conflictos es necesario hacer una referencia a factores de nivel aún más general, más macrosocial

2) Fase de conflicto latente

a) Conceptualización de la situación

La conceptualización de la situación conflictiva supone:

- La identificación de las partes en conflicto
- La identificación de los objetos motivo de relación conflictiva (condiciones económicas, estilos de gestión de los recursos humanos, condiciones de trabajo, etc.).
- La identificación del campo de tensiones de cada participante: tipo de relaciones conflictivas que mantiene con las partes implicadas

Hay que recordar que Thomas (1992) indicaba tres dimensiones relevantes en la conceptualización de la situación conflictiva: egocentricidad, aprehensión de los aspectos subyacentes y tamaño de asunto conflictivo

b) Determinación de la conducta

Componentes fundamentales que determinan la conducta (Thomas, 1992):

- La determinación de objetivos. Establecimiento de unos objetivos a conseguir. Aquí tiene una importancia fundamental la percepción de la relación de poder entre las partes.
- La elección de estrategia. Planificación del comportamiento general a seguir para el logro de objetivos.
- Conductas tácticas. Para alcanzar esos objetivos los pasos concretos a dar son variados: las conductas concretas muestran la táctica seguida.
- Capacidad presión. Recursos de cada parte y uso que se hace de ellos.
- Y la orientación conductual general o el estilo de gestión. El estilo general de su conducta en situación de conflicto: competitivo, colaborador, evitativo o de acomodación.

Los estilos de gestión

Aunque ha habido diferentes propuestas respecto a los estilos de gestión – comenzando por la diferenciación entre cooperación y competición- desde los años setenta se estabiliza el esquema de cinco estilos diferentes –

aunque a veces se discuta la categoría intermedia de orientación al compromiso-. La propuesta de Thomas es una de las más conocidas, considera dos dimensiones: Asertividad (grado de asertividad o medida en la que intenta satisfacer sus propios intereses), con dos extremos (asertivo y no asertivo); y Cooperación (grado de cooperatividad o intento de satisfacer los intereses de la otra parte), con dos extremos (cooperativo y no cooperativo). Los estilos resultantes son las combinaciones extremas de las dimensiones y un estilo central:

- Colaboración (asertivo y cooperador)
- Competición (asertivo y no cooperador)
- Evitación (no asertivo y no cooperador)
- Acomodación (no asertivo y cooperador)
- Compromiso (medianamente asertivo y medianamente cooperador)

c) Contexto de la conducta interactiva

Reglas y procedimientos de interacción: Es el contexto normativo de la conducta. Incluye desde las normas organizacionales para decidir sobre los asuntos en disputa hasta el marco legal que regule los procesos de negociación, mediación, conciliación o arbitraje.

Supone un marco que da seguridad a las partes –como su propia supervivencia en casos extremos- pero también puede ser un obstáculo a la hora de tener en cuenta casos singulares.

Intereses de las partes: Interrelación entre los intereses de las partes. Cómo afecta el logro de los intereses de una parte a los de la otra

3) El desencadenante del conflicto

Desencadenante: “Es todo acontecimiento que, teniendo lugar en el ámbito laboral, reúne las características necesarias para transformar una situación de conflicto latente en otra de conflicto manifiesto” (Fernández Ríos, Rascado y Rico, 2000: 348)

Fernández et al. (2000) señalan que apenas si existe investigación sobre el tema por lo que se limitan a indicar una definición. Pero se puede apuntar una serie de aspectos a tener en cuenta en el acontecimiento desencadenante:

a) Origen:

- Si se atribuye a alguna de las partes la evolución tenderá a ser más competitiva, de confrontación directa, al menos en un primer momento.
- Si se considera un devenir ajeno a las partes es más probable la cooperación.

b) Pauta temporal:

- Súbito. El conflicto se centra en el acontecimiento desencadenante.
- Con una gestación prolongada. El acontecimiento concreto queda relegado a un segundo plano.

c) Contenido:

- Centrado en actividad de las partes y sus consecuencias. Es más probable una actividad de análisis del problema y propuestas de resolución.
- Centrado en la identidad de las partes. Es más probable un conflicto de alto contenido emocional y sin pautas claras de resolución, se orienta más a vencer al contrario, a quedar por encima de él, a salvar la cara.

d) Centralidad del asunto:

- Baja para una de las partes y alta para la otra. La parte que percibe el acontecimiento como central tratará de implicar aspectos que sean relevantes para la otra de tal modo que entre en un proceso de resolución del conflicto.
- Alta para ambas. Las dos partes desarrollan actividades para afrontar la situación.

4) Fases propiamente conflictivas o de conflicto manifiesto

a) Fase I: Intensificación o escalada

Si un conflicto no es abordado específicamente en sus primeros momentos para evitarlo tiende a escalar. Se pueden señalar las siguientes transformaciones incrementales como las que producen de manera más notable la escalada del conflicto:

- Evolución de tácticas suaves a tácticas duras (de promesas a amenazas, de persuadir a coaccionar...), el camino contrario parece una muestra de debilidad.
- Ampliación de los asuntos conflictivos: de uno puntual a una generalización.
- Personalización de los problemas.
- Transformación motivacional. De posiciones individualistas –tratar de lograr los objetivos propios- a posiciones competitivas -tratar de derrotar al otro-.
- Aumento del número de personas implicadas.

Esta dinámica escalativa del conflicto, aunque puede deberse a razones estratégicas, cuando se produce de forma espontánea depende de los siguientes procesos psicológicos que explican esas transformaciones

La percepción selectiva: Cooper y Fazio (1979): formas en que la percepción selectiva ayuda a la escalada en los conflictos: Evaluación selectiva del comportamiento, búsqueda de información confirmatoria, de Distorsión atribucional, las profecías autocumplidas y el apego a los compromisos y el entrampamiento.

b) Fase II: Estancamiento

El proceso de escalada lleva a un momento en el que no puede seguir escalando: no pueden empeorar, aunque solo sea por falta de recursos de las partes para hacerlo. No se puede obligar al otro a aceptar la postura propia –por falta de recursos- y se tiene que aceptar la posibilidad de que

una forma de conseguir algunos de los objetivos es colaborando de alguna manera. Rubin, Pruitt y Kim (1994) señalan como razones para producir el estancamiento:

- El fracaso de las tácticas competitivas –por pérdida de credibilidad de las amenazas o desarrollo de habilidades anticipatorias por parte del adversario para neutralizarlas-.
- El agotamiento de los recursos necesarios –pueden ser fuerzas físicas, recursos psicológicos, financieros o incluso el tiempo-.
- La pérdida de apoyo social. Es la pérdida de un recurso a inaceptabilidad de los costes.

Un mecanismo relacionado con el estancamiento es lo que se conoce como salvar la cara: las partes están convencidas de la imposibilidad de conseguir algo mediante la escalada, pero ninguno está dispuesto a dar el primer paso, se produce una situación de impasse, de estancamiento.

c) Fase III: Desintensificación o Descenso

El primer paso en esta fase es fundamental: hay miedo a dar imagen de debilidad. Estrategias que facilitan el dar este primer paso de desescalada:

- Incremento del contacto y la comunicación. Pero en condiciones controladas y favorables.
- La construcción de momentos (Rubin, 1993): Búsqueda de aspectos menores en los que se puede llegar a pequeños acuerdos. La idea es progresar en ellos de modo que la inversión en estos pequeños momentos crezca hasta dificultar su desinversión.
- El establecimiento de metas supraordenadas.
- GRIT (Graduate and Reciprocated Iniciatives in Tension reduction, (Osgood, 1962, 1979). Es una estrategia de de-escalamiento paso a paso. Se hace una propuesta con un gesto conciliador inequívoco y se invita al adversario a actuar del mismo modo. Si no es así la represalia será muy medida seguida de otra medida que vuelve a ser conciliadora.

El objetivo es ganar la confianza y credibilidad de la otra parte. Procedimiento (Lindskold, 1978):

- Las iniciativas deben ser anunciadas
- Cada iniciativa debe ser explicitada como parte de la serie
- Se debe seguir el plan anunciado
- Se debe invitar al otro a la reciprocidad
- La serie debe ser mantenida aunque el otro no sea recíproco
- Las iniciativas deben ser claras y verificables
- Las partes deben conservar capacidad de desquite por si el otro se muestra competitivo
- Las partes deben desquitarse si el otro se muestra competitivo
- Las iniciativas deben ser diversas
- Si la otra parte coopera debe ser premiada proporcionalmente a su cooperación

5) **Fase post proceso conflictivo: Resolución del conflicto**

El control del conflicto implica la resolución de los conflictos a todos los niveles por la intervención en ellos, intrapersonal, interpersonal, intragrupal e intergrupal. La resolución absoluta, eliminación del conflicto en todos los niveles es imposible, por ello se habla de control y no de resolución. La idea de control amplía esta fase: no es suficiente una mera contabilidad de los acuerdos favorables a cada una de las partes sino también quien obtiene una mayor satisfacción a corto y a largo plazo. La resolución del conflicto ha sentado las bases para el control, pero éste de nuevo es un proceso dinámico con evolución propia.

CAPÍTULO III: RESULTADOS Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

3.1. Análisis e interpretación de datos

El presente capitulo es fundamental, establece el análisis e interpretación de los datos que se han obtenido al aplicar los instrumentos de investigación (Escala de Lickert).

En el análisis e interpretación de los datos, se describen de manera objetiva e imparcial los datos, para su explicación se usan tablas precedidas de una descripción detallada de la misma.

Los resultados que se obtengan responden al problema, hipótesis y a los objetivos planteados inicialmente. Así mismo, se validan los resultados, comparándolos con los resultados obtenidos por otras investigaciones similares, tratando de encontrar coincidencias o discrepancias, de tal modo que puedan ser inferidos a la población.

El análisis e interpretación de los datos están organizados en dos grupos, de acuerdo a las variables, como Habilidades sociales asertivas y contiene cuatro (4) categorías, como: habilidades básicas de interacción, habilidades de amistad, habilidades conversacionales y habilidades con los sentimientos y emociones y el segundo grupo corresponde a la variable resolución de conflictos que contiene tres (3) categorías, como: empatía, manejo de la rabia e interpretaciones de intenciones.

Se aplicó una encuesta a 78 estudiantes de las diferentes secciones del Primer Grado del nivel secundario de la I.E. “César Vallejo” y se obtuvo el siguiente resultado

3.1.1. Información general

1) Edad de los encuestados

Tabla 5: Edad de los encuestados

Edad	Frecuencia	Porcentaje
10	1	1
11	6	8
12	39	50
13	25	32
14	5	6
15	2	3
TOTAL	**78**	**100**

***Fuente**: Elaboración propia*

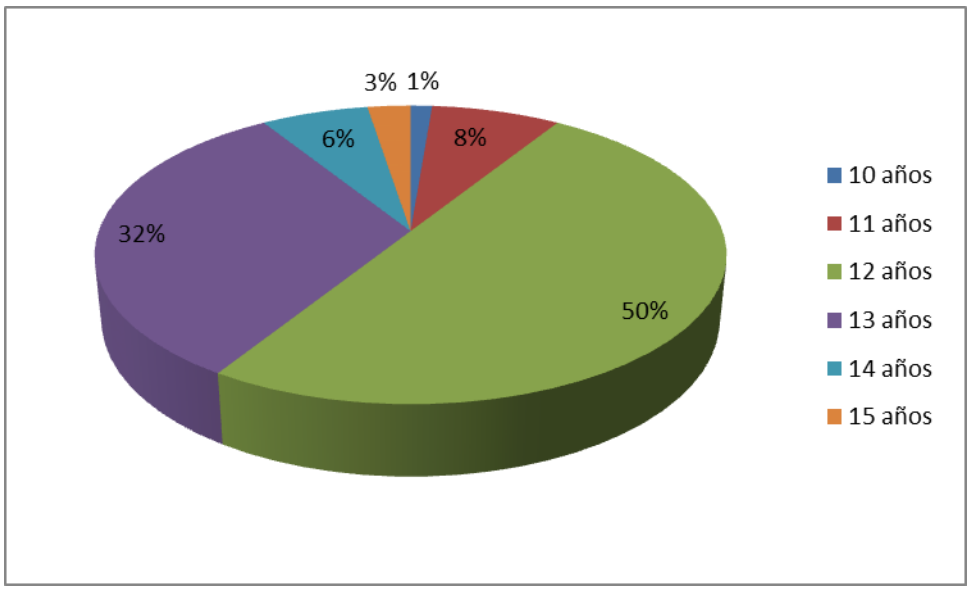

Figura 1: *Edad de los encuestados*
***Fuente**: Elaboración propia*

En la Tabla 4 y Figura 1, se observa que del total de los encuestados, el 50% señalan que tiene 12 años de edad, el 32% indican que tienen 13 años, el 8% refieren que tienen 11 años, el 6% manifiestan que tiene 14 años, el 3% indican que tiene n 15 años y el 1% señalan que tienen 10 años

2) Sexo de los encuestados

Tabla 6: *Sexo de los encuestados*

sexo	Frecuencia	Porcentaje
Hombre	48	62
Mujer	30	38
TOTAL	**78**	**100**

Fuente: *Elaboración propia*

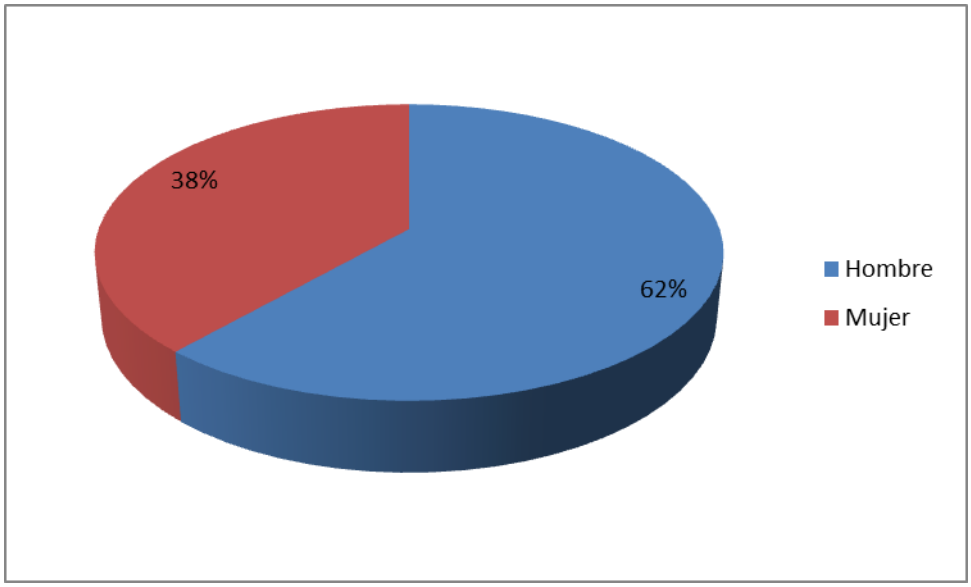

Figura 2: *Sexo de los encuestados*
Fuente: *Elaboración propia*

En la Tabla 5 y Figura 2, se observa que del total de los encuestados, el 62% indican que son hombres y el 38% indican que son mujeres. Tenemos una población mayoritarimente hombre que influye en las conducta de los estudinates y el desarrollo de las habilidades sociales asertivas.

3.1.2. Resultados de las Habilidades sociales Asertivas

1) Categoría: Habilidades básicas de interacción

Tabla 7: *Habilidades Básicas de Interacción*

HABILIDADES BÁSICAS DE INTERACCIÓN										
ITEMS	Siempre		Alguna vez		Rara vez		Nunca		TOTAL	
	Fr	%	Fr	%	Fr	%	Fr	%	Fr	%
Al relacionarme con los demás río y sonrió de modo natural y sincero	29	37	39	50	7	9	3	4	78	100
Me saludo con los demás cortés y amablemente	34	44	23	29	11	14	10	13	78	100
Hablo en público sin dificultad	17	22	34	44	16	21	11	14	78	100
Con los demás soy muy comunicativo, sincero y amable	34	44	28	36	10	13	6	8	78	100
Me comporto tal como soy, sincero, justo, sin violencia y con paciencia	36	46	21	27	12	15	9	12	78	100

***Fuente**: Elaboración propia*

En la Tabla 6, se observa que del total de los estudiantes encuestados, el 50% indican que “Alguna vez” al relacionarse con los demás ríe y sonríe de modo natural y sincero y un 39% “Siempre” al relacionarse ríe y sonríe de manera natural y sincera. El 44% señalan que “Siempre” se saludan con los demás de manera cortés y amable; el 44% refieren que “Alguna vez” han hablado en público con dificultad, pero existe un 22% que indican que “Siempre” han hablado en público con dificultad. El 44% manifiesta que con los demás son muy comunicativos, sinceros y amables. Y, un 46% indican que “Siempre” se comporta tal como son, sinceros, justos, sin violencia y con paciencia.

Estos datos sobre las habilidades de interacción de los estudiantes, nos muestra un panorama y contexto de preocupación; el mayor porcentaje de estudiantes no logran cohesionar las habilidades de interacción, no han logrado superar el 50% de acciones permanente para determinar su mejor condición. Muestran que se debe fortalecer el poder hablar en público y al relacionarse con los demás pueden reír y sonreír con naturalidad.

Tabla 8: *Habilidades de amistad*

HABILIDADES DE AMISTAD										
ITEMS	Siempre		Alguna vez		Rara vez		Nunca		TOTAL	
	Fr	%	Fr	%	Fr	%	Fr	%	Fr	%
Generalmente, refuerzo y aliento de manera positiva a mis amigos	26	33	35	45	9	12	8	10	78	100
Tengo buena iniciativa para realizar cualquier actividad con los demás	26	33	44	56	5	6	3	4	78	100
Me uno fácilmente al juego con otros	35	45	19	24	16	21	8	10	78	100
Tengo la mayor voluntad para ayudar a los demás	41	53	21	27	12	15	4	5	78	100
Ayudo y comparto muchas cosas con mis amigos	37	47	28	36	7	9	6	8	78	100

***Fuente**: Elaboración propia*

En la Tabla 7, se observa que del total de los estudiantes con relación a las habilidades de amistad, el 45% indica que “Alguna vez” refuerza y alienta de manera positiva a sus amigos. El 56% indica que “Alguna vez” tienen buena iniciativa para realizar cualquier actividad con los demás. El 45% refieren que se unen fácilmente al juego con otros. El 53% manifiestan que tienen la mayor voluntad de ayudar a los demás y el 47% indican que ayudan y comparten muchas cosas con sus amigos.

Estos datos sobre habilidades de la amistad, son preocupantes. Los ítems sobre reforzar y alentar positivamente a los amigos, no logra ampliarse sustancialmente, igual manera en el ítems sobre la iniciativa para realizar cualquier actividad con los demás. Aspectos en la cual se tiene que reforzar. El ítem que ha logrado superar el 50% es el que se refiere a tener la mayor voluntad para ayudar a los demás, el sentido de solidaridad es un valor rescatable en estas habilidades.

Tabla 9: *Habilidades conversacionales*

HABILIDADES CONVERSACIONALES										
ITEMS	**Siempre**		**Alguna vez**		**Rara vez**		**Nunca**		**TOTAL**	
	Fr	**%**	**Fr**	**%**	**Fr**	**%**	**Fr**	**%**	**Fr**	**%**
Mayormente inicio las conversaciones	22	28	36	46	11	14	9	12	78	100
Mantengo sin dificultad cualquier conversación	17	22	38	49	15	19	8	10	78	100
Cuando deseo terminar alguna conversación sé cómo hacerlo	27	35	30	38	14	18	7	9	78	100
Si veo que otros conversan, me uno a ellos sin dificultad	17	22	32	41	21	27	8	10	78	100
Me gusta participar de conversaciones en grupo	39	50	26	33	7	9	6	8	78	100

***Fuente**: Elaboración propia*

En la Tabla 8, se observa que del total de los estudiantes encuestados, el 46% señalan “Alguna Vez” han iniciado las conversaciones. El 49% indican que “Alguna vez” mantienen sin dificultad cualquier conversación. El 35% refiere que “Siempre” cuando desean terminar una conversación saben cómo hacerlo. El 41% manifiestan que “Alguna vez” manifiestan que si ven a otros conversando se unen a ellos sin dificultad y el 50% indican que “Siempre” les gusta participar de conversaciones en grupo.

Los datos sobre las habilidades conversacionales, nos muestran que existen debilidades en la mayoría de los ítems, a excepción de que le gusta participar de conversaciones en grupo, en los demás ítems, tiene que reforzar para lograr un mayor indicar que permita a los estudiantes dominar esta habilidad. Hay que rescatar que es positivo el hecho que tienen la voluntad de participar de conversaciones en grupo

Tabla 10: *Habilidades con los sentimientos y emociones*

HABILIDADES CON LOS SENTIMIENTOS Y EMOCIONES										
ITEMS	**Siempre**		**Alguna vez**		**Rara vez**		**Nunca**		**TOTAL**	
	Fr	**%**	**Fr**	**%**	**Fr**	**%**	**Fr**	**%**	**Fr**	**%**
Demuestro seguridad y voluntad en mis relaciones con los demás	28	36	31	40	9	12	10	13	78	100
Expreso fácilmente mis emociones a los demás	17	22	36	46	12	15	13	17	78	100
Prefiero no ocultar a nadie mis verdaderos sentimientos	24	31	23	29	12	15	19	24	78	100
Mayormente expreso mi opinión (en clase, reuniones, amigos, etc.)	22	28	36	46	12	15	8	10	78	100
Siempre defiendo mis propios derechos y respeto los de los demás	42	54	22	28	6	8	8	10	78	100

***Fuente**: Elaboración propia*

En la Tabla 9, se observa que los estudiantes encuestados, el 40% señalan que “Alguna vez” ha demostrado seguridad y voluntad en su relación con los demás. El 46% indican que “Alguna vez” se expresan fácilmente mis emociones a los demás. El 31% indican que “Siempre” prefieren no ocultar sus verdaderos sentimientos. El 46% refieren que “Alguna vez” expresa su opinión y el 54% manifiestan que “Siempre” defienden sus propios derechos y respeta de los demás.

Los estudiantes no han logrado manejar y usar de manera adecuada las habilidades con los sentimientos y emociones. Los ítems que se tienen que fortalecer son sobre la seguridad y voluntad en las relaciones con los demás, expresar sus emociones con facilidad, el no ocultar sus verdaderos sentimientos, entre otros. Hay que rescatar que han logrado un alto puntaje en el ítem sobre defensa de sus propios derecho y respeto de los demás.

Resultados sobre Resolución de Conflictos

1) Empatía

Tabla 11: *Empatía*

EMPATÍA										
ITEMS	**Siempre**		**Alguna vez**		**Rara Vez**		**Nunca**		**TOTAL**	
	Fr	**%**	**Fr**	**%**	**Fr**	**%**	**Fr**	**%**	**Fr**	**%**
¿Cuándo veo que le pegan a una persona que me cae mal, me parece divertido?	10	13	18	23	9	12	41	53	78	100
¿Cuándo una persona que no conozco (de otra aula) está triste, me siento bien?	1	1	16	21	8	10	53	68	78	100
¿Cuándo alguien me cae mal se cae y se hace daño, me parece divertido?	6	8	14	18	20	26	38	49	78	100
¿Cuándo una persona que no conozco, (de otra aula) logra algo que yo quería, por ejemplo, un premio, yo me siento bien	22	28	23	29	16	21	17	22	78	100
¿Cuándo castigan injustamente a una persona que me cae mal, me siento mal?	22	28	18	23	13	17	23	29	76	97

***Fuente**: Elaboración propia*

En la Tabla 10, sobre empatía, se observa que del total de los estudiantes encuestados, el 53% señalan que “Nunca” le parece divertido ver que le pegan a una persona que le cae mal, el 68% indica que “Nunca” se siente bien cuando una persona que no conoce está triste; el 49% refieren que “Nunca” le parece divertido si alguien que me cae mal se cae y hace daño; el 28%, refieren que “Siempre” se sienten bien que una persona que no conocen logra algo que quería; el 29% manifiestan que “Nunca” se sienten mal cuando castigan injustamente a una persona.

2) Manejo de la rabia

Tabla 12: *Manejo de la Rabia*

MANEJO DE LA RABIA										
ITEMS	**Siempre**		**Alguna vez**		**Rara Vez**		**Nunca**		**TOTAL**	
	Fr	**%**	**Fr**	**%**	**Fr**	**%**	**Fr**	**%**	**Fr**	**%**
Imagina que le cuentas a un compañero (a) algo privado y te acabas de enterar que se lo conto a casi todo el aula. Eso te da mucha rabia. En ese momento, TÚ ¿Lograras calmarte y que se baje toda la rabia?	15	19	28	36	16	21	19	24	78	100
Imagina que en el aula están organizando un baile para una presentación y te están dejando fuera del grupo. Eso te da mucha rabia. En ese momento TÚ ¿Lograras calmarte y que se baje la rabia	24	31	26	33	16	21	12	15	78	100
Imagina que estás haciendo un trabajo con unos compañeros (as) y cada vez que dices algo, te mandan a callar. Eso te da mucha rabia. En ese momento TÚ ¿Lograras calmarte y que se baje la rabia?	17	22	29	37	18	23	14	18	78	100
Imagina que un (a) compañeros (a) te acaba de decir un apodo ofensivo. Eso te da mucha rabia. En ese momento TÚ ¿Te descontrolas y actúas sin pensar?	15	19	24	31	13	17	26	33	78	100

***Fuente**: Elaboración propia*

En la Tabla 11, del total de los estudiantes encuestados, el 36% señala que “Alguna vez” lograra calmarse y que se baje la rabia si un compañero conto algo privado que le había dicho; el 33% señalan que “Alguna vez” lograra clamarse y que se baje la rabia si me están dejando de lado en la organización de un baile; el 37% refieren que “Alguna vez” logrará calmar y que baje la rabia cuando me mandan a callar y el 33% manifiestan que “Nunca” se descontrola y actúa sin pensar.

3) Interpretación de intenciones

Tabla 13: *Interpretación de intenciones*

INTERPRETACIÓN DE INTENSIONES										
ITEMS	SI		TAL VEZ SI		TAL VEZ NO		NO		TOTAL	
	Fr	%	Fr	%	Fr	%	Fr	%	Fr	%
Imagina que estás haciendo una fila en el colegio para comprar algo de repente alguien te da un empujón muy fuerte que casi te hace caer ¿Crees que te empujo a propósito?	13	17	28	36	18	23	19	24	78	100
Imagina que estás en tu salón y de repente un compañero te derrama la tinta del lapicero por la espalda y te mancha la camisa ¿Crees que lo hizo apropósito?	25	32	27	35	13	17	13	17	78	100

***Fuente**: Elaboración propia*

En la Tabla 12, del total de los estudiantes encuestados, sobre el tema de interpretación de intenciones, el 36% señalan que “Tal vez si” me empujo a propósito para caerme y el 35% indican que “Tal vez si” lo hizo a propósito el derramar la tinta de lapicero por la espalda y manchar la camia

3.2. Presentación de propuesta

3.2.1. Introducción

La propuesta del programa sobre habilidades sociales asertivas como estrategia para la resolución de conflictos, se constituye en una suma de talleres grupales en la I.E. “Cesar vallejo”. Tiene como finalidad contribuir en el fortalecimiento de las habilidades sociales para mejorar las conductas en los estudiantes.

Los talleres se implementaran para las secciones del Primer Grado de la I.E. César Vallejo” y serán 17 sesiones de aprendizaje con un promedio de 25 estudiantes. Estas sesiones va a permitir generar bienestar personal así como sus relaciones interpersonales, mediante la adquisición de conductas sociales adecuadas que le serán de utilidad a lo largo de su vida para incorporarse a sus entornos más inmediatos, como en el aula y en toda la Institución Educativa

Este programa de enseñanza de habilidades sociales asertivas se considera flexible y abierto a modificaciones, en función de las necesidades de los estudiantes. De modo, que si hay que cambiar los contenidos de las unidades o introducir nuevos, se podrá hacer sobre la marcha. Igualmente, si se requiere de mayor tiempo del establecido en un principio, se tratará con más detalle, y si es necesario de modo individual.

3.2.2. Objetivos

Objetivo General

Fortalecer las Habilidades Sociales asertivas para mejorar las relaciones y clima interpersonal a través del desarrollo de los valores, actitudes y competencias en la Institución Educativa y fuera de ella.

Objetivos específicos

a) Dominar distintas herramientas para una correcta interrelación de los estudiantes, permitiendo comunicarse, expresarse y escucharse correcta y activamente.

b) Comprender lo que piensa, siente y hace una persona, o lo que ocurre en una situación para reaccionar, situarse en el lugar de la otra persona.

c) Conocer y entender las distintas emociones que sentimos.

d) Aceptar críticas positivas, halagos y saber responder a los mismos

e) Aprender a resolver conflictos y salir reforzado de los mismos..

3.2.3. Estructura general de contenidos

Las habilidades sociales, a nivel general, deben contener lo siguiente:

Tabla 14: Estructura general de contenidos

AREAS	HABILIDADES SOCIALES
Área 1. Habilidades básicas de interacción social	1.1. Sonreír y reír 1.2. Saludar 1.3. Presentaciones 1.4. Favores 1.5. Cortesía y amabilidad
Área 2. Habilidades para hacer amigos/as	2.1. Alabar y reforzar a las y los otros 2.2. Iniciaciones sociales 2.3. Unirse al juego con otros/as 2.4. Ayuda 2.5. Cooperar y compartir
Área 3. Habilidades conversacionales	3.1. Iniciar conversaciones 3.2. Mantener conversaciones 3.3. Terminar conversaciones 3.4. Unirse a la conversación de otros/as 3.5. Conversaciones de grupo
Área 4. Habilidades relacionadas con los sentimientos y emociones	4.1. Expresar autoafirmaciones positivas 4.2. Expresar emociones 4.3. Recibir emociones 4.4. Defender los propios derechos 4.5. Defender las opiniones
Área 5. Habilidades para afrontar y resolver problemas interpersonales	5.1. Identificar problemas interpersonales 5.2. Buscar soluciones 5.3. Anticipar consecuencias 5.4. Elegir una solución 5.5. Probar la solución
Área 6. Habilidades para relacionarse con los adultos	6.1. Cortesía con el adulto 6.2. Refuerzo al adulto 6.3. Conversar con el adulto 6.4. Solucionar problemas con adultos 6.5. Peticiones del adulto

Fuente: Monjas (2002)

El contenido de las sesiones de aprendizaje desarrollaran los siguientes contenidos

Tabla 15: Contenido habilidades sociales asertivas

ÁREAS	CONTENIDO HABILIDADES SOCIALES ASERTIVAS
1) Emociones:	a) Emociones positivas y negativas b) En situaciones c) En las personas d) Expresión de emociones o Comprensión de las mismas
2) Asertividad (como derecho fundamental de las personas):	a) Empatía o Autoestima b) Derechos asertivos c) Tres estilos de relación
3) Comunicación interpersonal:	a) Componentes de la comunicación interpersonal: (Comunicación verbal y Comunicación no verbal) b) Escucha activa
4) Interacciones sociales positivas:	a) Buenas relaciones b) Auto lenguaje c) Reconocimiento de uno mismo d) Metas personales e) Elogios
5) Interacciones sociales difíciles:	a) Autocontrol (especialmente de impulsos y exceso de actividad) b) Resolución de conflictos, bullying c) Estilos de afrontamiento d) Resiliencia e) Técnicas de relajación, gestión del estrés y control de ansiedad

Fuente: Elaboración propia

3.2.4. Duración Programa

El programa está constituido por 17 sesiones en 12 semanas y por 3 meses. Cada bloque consta de 3 sesiones además una sesión de apertura y otra de cierre. El período de ejecución más indicado para obtener mejores resultados visibles, es de Marzo a Mayo. Los resultados deben ser notables en los distintos contextos (vida social, escolar, familiar).

3.2.5. Metodología

La intervención está diseñada para llevarla a cabo a través de una metodología activa, participativa y dinámica. Debido a los problemas de atención que los estudiantes tienen, es necesaria una metodología de estas características, para obtener el mayor beneficio posible. De ser de otra manera, la intervención se complica.

El procedimiento a seguir en cada sesión (salvo en la primera de presentación) es el siguiente:

a) Revisión de la sesión anterior.
b) Después comenzar con un espacio para la reflexión sobre el contenido que se va a impartir en esa sesión
c) Transmitir las bases teóricas del mismo, contrastando esta información con las conclusiones de la reflexión inicial.
d) Finalizada la parte teórica de la sesión, inmediatamente comenzamos con la parte práctica realizando distintas actividades relacionadas con el contenido impartido. Es importante en esta parte práctica, aplicar técnicas como la de modelado o reforzamiento para consolidar la habilidad trabajada.
e) Para terminar, concluir con una reflexión final sobre la sesión.

Los destinatarios a los que se dirige esta propuesta es un grupo máximo de 25 personas por clase. Considero que es el número ideal obtener el mayor aprendizaje, de otra manera, o bien por exceso o por defecto se complicaría la intervención.

En cuanto al proceso de selección, los requisitos necesarios son: ser el primer grado del nivel secundario o comprender una edad entre 12 y 17 años.

Los recursos necesarios para llevar a cabo este programa, son los siguientes:

1) **Recursos Humanos**: un educador / Docente / Profesor / Profesional en el tema

2) **Recursos materiales**
   a) Un aula
   b) Tantas sillas como participantes
   c) Tantas mesas como participantes
   d) Cinco cartulinas
   e) Cuatro cajas de rotuladores
   f) Los anexos descritos, impresos tantos como participantes.
   g) Un ordenador
   h) Un proyector
   i) Papel continuo
   j) Tres cajas de témperas
   k) Una pizarra
   l) Folios y bolígrafos
   m) Un equipo de música
   n) Ovillo de lana

3.2.6. Actividades

El programa consta de 17 sesiones, cada una está compuesta tres apartados: objetivos, desarrollo y evaluación, la parte de desarrollo se divide en cinco partes diferentes (repaso de la sesión anterior, reflexión inicial, parte teórica, parte práctica y evaluación).

Sesión 1:

Tema: Apertura del grupo y acercamiento a los estudiantes

1) Objetivos:
   a) Establecer un primer contacto con el colectivo, con el fin de fijar unas normas básicas para el buen funcionamiento del proyecto e informar a los participantes a cerca de los objetivos que pretendemos conseguir.
   b) Acercar al grupo al método y procedimiento que vamos a emplear, e intercambiar información sobre el conocimiento acerca de sus conductas
   c) Dar a conocer el valor de las Habilidades Sociales

2) Desarrollo:
   a) Parte 1:
      Realización de unas dinámicas de presentación de los participantes y después, una breve explicación sobre el proyecto.

      Por último, compartiremos las normas que deberán cumplir y respetar a lo largo de las semanas, como por ejemplo: Puntualidad, Asistencia, Participación, e insistir en la dinámica que se desarrollará durante todo el proyecto para respetar los turnos de palabra.

   b) Parte 2:
      Tras la primera parte, continuaremos con una rueda de opiniones y experiencias sobre los conocimientos y carencias que tienen los usuarios sobre este trastorno. Concluiremos la sesión con la evaluación propuesta anteriormente en el documento.

3) Evaluación:
   Conocer las expectativas del grupo ante el proyecto que se les presenta, y realizarán una evaluación a viva voz al final de la sesión para conocer cómo se han sentido.

Sesión 2:

Tema: “Personaliza la situación con tu emoción”.

1) Objetivos:
   a) Dar a conocer la importancia del reconocimiento y manejo de emociones frente a distintas situaciones.
   b) Reconocer las emociones positivas y negativas en diferentes situaciones.
   c) Descubrir e identificar las diferentes emociones en cualquier tipo de situación.

2) Desarrollo:
   Cada sesión consta de cinco partes distintas.
   a) Revisión de la sesión anterior.

b) Reflexión y puesta en común del tema Emociones. ¿Qué es una emoción? ¿Conocéis tipos de emociones? ¿Es lo mismo que sentimientos? ¿Y de conductas o pensamientos?
c) Parte teórica sobre las emociones, los distintos tipos (positivas y negativas) y éstas aplicadas a distintas situaciones.
d) Parte práctica: dos actividades. En primer lugar, mirando el vídeo "las emociones en situaciones" o similar. La otra actividad comienza en esta sesión y continúa en la próxima. Se trata de realizar un mural en función de la emoción que se pueda sentir frente a una situación.
e) Reflexión final: puesta en común de la sesión llevada a cabo.

3) Evaluación:

A través de la observación del profesional y de las respuestas y justificaciones dadas en las actividades, se evaluara si los participantes han interiorizado el contenido aplicado.

Sesión 3:

Tema: "Siente y haz sentir, emociona y emociónate."

1) Objetivos:
   a) Dar a conocer la importancia del reconocimiento, manejo e interiorización de emociones
   b) Reconocer las emociones positivas y negativas en las personas.
   c) Descubrir e identificar las diferentes emociones que pueden tener las personas, independientemente de la situación.

2) Desarrollo:

Cada sesión consta de cinco partes distintas.

a) Revisión de la sesión anterior.
b) Reflexión y puesta en común del tema Emociones. ¿Qué es una emoción? ¿Cómo focalizar una emoción? ¿Qué emociones has sentido a lo largo de tu vida y qué emociones conoces?

c) arte teórica sobre las emociones, los distintos tipos (positivas y negativas) y éstas expresadas en distintas personas.
d) Parte práctica: dos actividades. En primer lugar, continuamos con el mural que comenzamos en la sesión anterior. La otra actividad consiste en realizar una improvisación de expresión corporal.
e) Reflexión final: puesta en común de la sesión llevada a cabo.

3) Evaluación:

A través de la observación del profesional y de las respuestas y justificaciones dadas en las actividades, se evaluara si los participantes han interiorizado el contenido aplicado.

Sesión 4:

Tema: “Grita, salta, llora y comprende”.

1) Objetivos:
   a) Dar a conocer la importancia del reconocimiento, manejo e interiorización de emociones
   b) Expresar las emociones positivas y negativas.
   c) Comprender las emociones básicas que pueden tener las personas, en diferentes situaciones.

2) Desarrollo:

Cada sesión consta de 5 partes distintas.

a) Revisión de la sesión anterior.
b) Reflexión y puesta en común del tema Emociones.
c) Parte teórica sobre los beneficios de comprensión y expresión de las emociones.
d) Parte práctica: dos actividades. En primer lugar, realizamos una dinámica de expresión corporal guiada por música..
e) Reflexión final: puesta en común de la sesión llevada a cabo y conclusiones finales sobre el bloque de emociones.

3) Evaluación:

A través de la observación del profesional y de las respuestas y justificaciones dadas en las actividades, se evaluara si los participantes han interiorizado el contenido aplicado.

Sesión 5:

Tema “Empatízate”.

1) Objetivos:
   a) Aprender a empatizar, para comprender las situaciones de las personas.
   b) Ayudar a los demás a través de la empatía.
   c) Mostrar la utilidad de la empatía, para que ellos mismos puedan sensibilizar en el aula y entorno de la escuela

2) Desarrollo:

   Cada sesión consta de cinco partes distintas.
   a) Revisión de la sesión anterior.
   b) Reflexión y puesta en común del tema Empatía. ¿Conoces qué es la empatía? ¿Con qué frecuencia nos ponemos en la situación de otras personas? ¿Sueles ofrecer ayuda? ¿Y recibirla?
   c) Parte teórica sobre la empatía, conceptos relacionados, los beneficios, la ayuda y su relación directa con la empatía.
   d) Parte práctica: TEATRO FORO.
   e) Reflexión final: puesta en común de la sesión llevada a cabo, de la participación, de lo que han sentido.

3) Evaluación:

   A través de la observación del profesional, dependiendo de la actitud y participación de los integrantes del grupo, se evaluara si los participantes han interiorizado el contenido aplicado.

Sesión 6:

Tema “Arriba esa Autoestima”.

1) Objetivos:

a) Mejorar la autoestima de los participantes.
b) Aumentar la seguridad en sí mismos, para mejorar su calidad de vida social.

2) Desarrollo:

Cada sesión consta de cinco partes distintas.

a) Revisión de la sesión anterior.
b) Reflexión y puesta en común del tema Autoestima. ¿Conoces qué es la autoestima? ¿De qué manera afecta? ¿Crees que es importante? ¿En qué punto situarías tu autoestima?
c) Parte teórica sobre la autoestima, la importancia que tiene en la mejora de la calidad de vida de las personas, estrategias para su aumento.
d) Parte práctica: dos actividades. En primer lugar, comenzaremos esta parte con una dinámica, la cual consiste en decirnos cosas positivas los unos a los otros. La segunda actividad, trata sobre la autoestima. Para terminar, proponer para el próximo día crear un estribillo de una canción, un poema, alguna letra relacionada con los conceptos de asertividad y si ha sobrado tiempo comenzar con la misma en grupos.
e) Reflexión final: puesta en común de la sesión llevada a cabo, de la participación, de lo que han sentido.

3) Evaluación:

A través de la observación del profesional, dependiendo de la actitud y participación de los integrantes del grupo, de cómo han reaccionado a las diferentes dinámicas se evaluara si los participantes han interiorizado el contenido aplicado.

Sesión 7:

Tema: “Lucha por tus derechos asertivos”.

1) Objetivos:

a) Crear nuevas competencias a través del conocimiento de los derechos asertivos.
b) Contemplar el estilo de relación más adecuado a la hora de establecer relaciones sociales.

2) Desarrollo:

Cada sesión consta de cinco partes distintas.

a) Revisión de la sesión anterior.
b) Reflexión y puesta en común del tema Empatía. ¿Conoces los derechos asertivos? ¿Cuáles son? ¿Sabes identificar los tres estilos de relación?
c) Parte teórica sobre la los tres estilos de relación (pasivo, agresivo, asertivo) y los derechos asertivos.
d) Parte práctica: dos actividades. En primer lugar se pasará una sopa de letras para realizarla sobre la asertividad. Después, se procederá a la visualización del vídeo ¿Y si somos asertivos? ¿Pasivo, agresivo o asertivo? Para terminar, concluiremos con la actividad propuesta en la sesión anterior sobre la canción de asertividad. En grupos, irán exponiendo sus creaciones. Exposición entre 10 y 15 minutos.
e) Reflexión final: puesta en común de la sesión llevada a cabo, de la participación, de lo que han sentido.

3) Evaluación:

A través de la observación del profesional, dependiendo de la actitud y participación de los integrantes del grupo, de cómo han reaccionado a las diferentes dinámicas se evaluara si los participantes han interiorizado el contenido aplicado.

Sesión 8:

Tema: “Lánzate y habla, comunícate”.

1) Objetivos:

a) Fomentar la comunicación verbal considerando los aspectos paralingüísticos.
b) Recrear situaciones reales donde ellos mismos sientan como deben comunicarse.
c) Resaltar la importancia de una buena comunicación en las relaciones sociales, familiares, escolares…

2) **Desarrollo:**

Cada sesión consta de cinco partes distintas.

a) Revisión de la sesión anterior.
b) Reflexión y puesta en común del tema Comunicación. ¿Conoces qué es la comunicación? ¿Sabrías decirme qué elementos tiene? ¿Existen diferentes tipos de comunicación? ¿Cuál es tu mejor forma de solucionar los problemas?
c) Parte teórica sobre la comunicación, diferentes tipos centrándonos en la comunicación verbal y sus elementos.
d) Parte práctica: dos actividades. En primer lugar, se realizara una dinámica con el objetivo de comunicar un mensaje en una situación de comunicación difícil. Después, se llevará a cabo un taller de comunicación grupal, con distintas preguntas, analizando la comunicación en grupo. Las preguntas son las siguientes:
   - Cuando entro de nuevo a un grupo, ¿cómo me siento?
   - Cuando el grupo empieza a trabajar, ¿yo qué hago?
   - Cuando otras personas me conocen por primera vez, ¿cómo actúan?
   - Cuando estoy en un nuevo grupo solo ¿me siento bien?
   - Cuando la gente guarda silencia ¿cómo me comporto yo? Cuando alguno habla mucho ¿yo qué hago?
   - ¿En un grupo siento temores?
   - Cuando alguien me ataca ¿qué hago?
   - Algunos que me conocen bien ¿qué piensan de mí?
   - Solo confío en aquellos que…

e) Reflexión final: puesta en común de la sesión llevada a cabo, de la participación, de lo que han sentido.

3) Evaluación:

A través de la observación del profesional, dependiendo de la actitud y participación de los integrantes del grupo, de cómo han reaccionado a las diferentes dinámicas se evaluara si los participantes han interiorizado el contenido aplicado.

Sesión 9:

Tema: “Cuerpos que hablan”.

1) Objetivos:
   a) Conocer los elementos que constituyen la comunicación no verbal.
   b) Manejar los elementos no verbales para favorecer la comunicación.
   c) Simular situaciones reales a través de la mímica (teniendo en cuenta los gestos y microgestos, la expresión facial, la mirada, contacto ocular, orientación del cuerpo, postura) como herramienta no verbal al establecer relaciones.

2) Desarrollo:

   Cada sesión consta de cinco partes distintas.
   a) Revisión de la sesión anterior. Repaso de la sesión anterior de comunicación verbal.
   b) Reflexión y puesta en común del tema Comunicación no verbal. ¿Sabías de la existencia de la comunicación verbal? ¿Cuánta importancia tiene? ¿Conoces sus elementos? ¿Eres muy expresivo corporalmente al comunicarte? La duración no debe excederse de 15 minutos, lo ideal son 10 minutos.
   c) Parte teórica sobre la comunicación no verbal y sus elementos: kinesia (postura corporal), paralingüística (tono, volumen, ritmo) y proxémica (espacio personal).
   d) Parte práctica: MÍMICA. o Reflexión final: puesta en común de la sesión llevada a cabo, de la participación, de lo que han sentido.

3) Evaluación:

A través de la observación del profesional, dependiendo de la actitud y participación de los integrantes del grupo, de cómo han reaccionado a las diferentes dinámicas se evaluara si los participantes han interiorizado el contenido aplicado.

Sesión 10:

Tema: “Abre tus oídos, activa tu escucha”.

1) Objetivos:
   a) Fomentar la escucha activa.
   b) Dar la seguridad al interlocutor de que hemos recibido su mensaje y lo hemos comprendido perfectamente.
   c) Establecer vínculos de afecto.

2) Desarrollo:

   Cada sesión consta de cinco partes distintas.
   a) Revisión de la sesión anterior.
   b) Reflexión y puesta en común del tema Escucha activa. ¿Con qué frecuencia escuchas a los demás? ¿Eres más de hablar o de escuchar? ¿Cómo definirías escucha activa?
   c) Parte teórica sobre la escucha activa y sus elementos.
   d) Parte práctica: LA HISTORIA.
   e) Reflexión final: puesta en común de la sesión llevada a cabo, de la participación, de lo que han sentido.

3) Evaluación:

   A través de la observación del profesional, dependiendo de la actitud y participación de los integrantes del grupo, de cómo han reaccionado a las diferentes dinámicas se evaluara si los participantes han interiorizado el contenido aplicado.

Sesión 11:

Tema: “Buenas y bonitas relaciones sociales”.

1) Objetivos:
   a) Fomentar relaciones sociales.
   b) Adquirir conciencia del otro, acusando su presencia y respetando su forma de ser. Aprender a comprender.
   c) Enseñar una actitud tolerante o Considerar la diferencia como cualidad, no como factor discriminante.
   d) Sentirse parte integrante del entorno socio-cultural y lingüístico, desarrollando la sensibilidad a los profundos y constantes cambios que sufre el mismo.
   e) Comprometerse activamente en los servicios de la colectividad.
   f) Establecer normas y valores para llegar vínculos de afecto.

2) Desarrollo:

   Cada sesión consta de cinco partes distintas.
   a) Revisión de la sesión anterior.
   b) Reflexión y puesta en común del tema buenas relaciones. ¿Te consideras sociable o por el contrario encuentras una dificultad hacer amigos? ¿Consideras importante tener amigos o es mejor aislarse? ¿Qué ingredientes crees que son necesarios para tener buenas relaciones sociales?
   c) Parte teórica sobre la importancia de fomentar buenas relaciones sociales.
   d) Parte práctica: tres actividades. Para comenzar la primera dinámica trata sobre relaciones sociales positivas. Continuamos con la dinámica directos de orquesta. Para terminar, se realizara de mirar el siguiente vídeo: 6 tipos de mejores amigos que todos tenemos - buenas relaciones sociales. Seguidamente, se harán unas preguntas al grupo: ¿qué tipo de amigo te consideras? ¿Cuál es el más adecuado? ¿un consejo para fomentar buenas relaciones?
   e) Reflexión final: puesta en común de la sesión llevada a cabo, de la participación, de lo que han sentido.

3) Evaluación:

A través de la observación del profesional, dependiendo de la actitud y participación de los integrantes del grupo, de cómo han reaccionado a las diferentes dinámicas se evaluara si los participantes han interiorizado el contenido aplicado.

Sesión 12:

Tema: “Conócete, quiérete, gústate”.

1) Objetivos:
   a) Reforzar nuestro autoconcepto.
   b) Conseguir el reconocimiento propio y el de los compañeros. o Establecer un auto lenguaje propio.

2) Desarrollo:

   Cada sesión consta de cinco partes distintas. o Revisión de la sesión anterior.

   a) Reflexión y puesta en común del tema autoconcepto. ¿Cómo te ves a ti mismo? ¿Te consideras optimista o pesimista? ¿Con qué frecuencia te reconocen las cosas que realizas correctamente?
   b) Parte teórica sobre la importancia de tener un buen autoconcepto, reforzado, un auto lenguaje y un reconocimiento por parte de las personas de tu entorno.
   c) Parte práctica: SPOT PUBLICITARIO.
   d) Reflexión final: puesta en común de la sesión llevada a cabo, de la participación, de lo que han sentido.

3) Evaluación:

A través de la observación del profesional, dependiendo de la actitud y participación de los integrantes del grupo, de cómo han reaccionado a las diferentes dinámicas se evaluara si los participantes han interiorizado el contenido aplicado.

Sesión 13:

Tema: “Llegaré muy lejos, por ser quien soy”.

1) Objetivos:
   a) Concienciar de la importancia de metas personales.
   b) Admitir elogios y aceptarlos agradeciéndolos.
   c) Saber pedir ayuda.

2) Desarrollo:

   Cada sesión consta de cinco partes distintas.
   a) Revisión de la sesión anterior.
   b) Reflexión y puesta en común del tema autoconcepto. ¿Crees que todas las personas tienen metas en la vida? ¿Son fijas esas metas? ¿Las consideras importantes? Por otra parte, ¿con cuanta frecuencia realizas elogios? ¿Y cada cuánto los recibes? ¿Cómo reaccionas ante elogios?
   c) Parte teórica sobre la importancia de proponerse metas personas. Y por otra parte, cómo realizar y recibir elogios.
   d) Parte práctica: dos actividades. En primer lugar, cada uno individualmente debe proponerse tres metas personales, después se expondrán ante el grupo. En segundo lugar, todos situados en círculo deben comunicar como ellos consideren, un elogio uno a uno sus compañeros. Las personas que lo reciban deben agradecérselo. El tiempo de duración aproximado es entre 15 minutos.
   e) Reflexión final: puesta en común de la sesión llevada a cabo, de la participación, de lo que han sentido.

3) Evaluación:

   A través de la observación del profesional, dependiendo de la actitud y participación de los integrantes del grupo, de cómo han reaccionado a las diferentes dinámicas se evaluara si los participantes han interiorizado el contenido aplicado.

Sesión 14:

Tema: “Conozco mis límites y me conozco”.

1) Objetivos:
   a) Entrenar el autocontrol en situaciones de impulsos.
   b) Conocer el concepto de resiliencia.

2) Desarrollo:

   Cada sesión consta de cinco partes distintas.
   a) Revisión de la sesión anterior.
   b) Reflexión y puesta en común del tema autocontrol de impulsos y exceso de actividad. Concepto de resiliencia. ¿Qué quiere decir el concepto autocontrol? ¿Es importante actuar sin pensar? ¿Conoces qué es la resiliencia?
   c) Parte teórica sobre la importancia del autocontrol y el concepto de resiliencia.
   d) Parte práctica: dos actividades. En primer lugar, cada uno individualmente debe realizar el ejercicio de lectura y después su exposición y puesta en común. Después, se procederá a la visualización del vídeo “Experimento autocontrol”, comentando las reacciones de los personajes y creando un debate sobre motivación, autocontrol y soluciones posibles. El tiempo de duración aproximado es entre 10 minutos.
   e) Reflexión final: puesta en común de la sesión llevada a cabo, de la participación, de lo que han sentido.

3) Evaluación:

   A través de la observación del profesional, dependiendo de la actitud y participación de los integrantes del grupo, de cómo han reaccionado a las diferentes dinámicas se evaluara si los participantes han interiorizado el contenido aplicado.

Sesión 15:

Tema: “Acción, reacción, resolución”.

1) Objetivos:
   a) Aprender correctamente la resolución de conflictos. o Prevenir bullying.
   b) Fomentar conductas correctas de afrontamiento.

2) Desarrollo:

   Cada sesión consta de cinco partes distintas.
   a) Revisión de la sesión anterior.
   b) Reflexión y puesta en común del tema resolución de conflictos, estilos de afrontamiento y prevención de bullying. ¿Cuál de los tres estilos consideras el más frecuente en tu comportamiento cuando te enfrentas a un problema? ¿Existe un esquema como guía en la resolución de conflictos? ¿Conoces qué es el bullying? ¿Cuál es tu respuesta ante él?
   c) Parte teórica sobre concepto de bullying, elementos, soluciones. Además, los estilos de afrontamiento que existen y una buena resolución de conflictos.
   d) Parte práctica: JUEGO “ACABA CON B”.
   e) Reflexión final: puesta en común de la sesión llevada a cabo, de la participación, de lo que han sentido.

3) Evaluación:

   A través de la observación del profesional, dependiendo de la actitud y participación de los integrantes del grupo, de cómo han reaccionado a las diferentes dinámicas se evaluara si los participantes han interiorizado el contenido aplicado.

Sesión 16:

Tema: “Cálmate”.

1) Objetivos:
   a) Conseguir una técnica de relajación propia frente a los momentos de estrés.
   b) Trabajar la relajación a través de la creatividad que poseen los estudiantes
   c) Reunir las habilidades sociales aplicadas para obtener mayor bienestar personal.

2) Desarrollo:

   Cada sesión consta de cinco partes distintas.
   a) Revisión de la sesión anterior.
   b) Reflexión y puesta en común del tema relajación enfocado en los estudiantes con conductas disruptivas. ¿Cuánto tiempo te dedicas a ti mismo al día? ¿Acudes a alguna actividad extraescolar relacionada con la relajación? ¿Alguna vez has practicado relajación? Cuando te encuentras muy nervioso o activo ¿cuál es tu solución? ¿Cómo reaccionas?
   c) Parte teórica sobre los beneficios de la relajación de estudiantes con conductas disruptivas
   d) Parte práctica: dos actividades. Para comenzar, en una mesa, con música de fondo para relajar el cuerpo, repartir a los participantes diferentes manteles. En esta segunda parte, se enseñaran a los participantes, diferentes técnicas de respiración para que puedan ser ellos mismos los que las utilicen en cualquier momento de nerviosismo o estrés. Son cuatro respiraciones distintas
   e) Reflexión final: puesta en común de la sesión llevada a cabo, de la participación, de lo que han sentido.

3) Evaluación:

   A través de la observación del profesional, dependiendo de la actitud y participación de los integrantes del grupo, de cómo han reaccionado a

las diferentes dinámicas se evaluara si los participantes han interiorizado el contenido aplicado.

Sesión 17:

Tema: Clausura y evaluación.

1) Objetivos:
   a) Valoración del logro de los objetivos y de su cumplimiento.
   b) Realizar el cierre del programa, a través de la evaluación final por parte de los participantes y por nuestra parte a través del seguimiento de toda la intervención.

2) Desarrollo:

   La primera parte de la sesión se va a dedicar a la resolución de dudas sobre las competencias y contenidos dados durante el programa.

   Tras esto, lanzaremos unas cuestiones al grupo sobre el desarrollo del programa, como por ejemplo: ¿Qué opinas sobre el contenido del programa? ¿Habéis echado algo en falta? ¿Qué contenidos aumentarías o disminuirías?, ¿Qué repercusión ha tenido en tu vida diaria? ¿Cómo valoras a los profesionales? ¿Te sientes con más fuerza y seguridad para afrontarlo? Para terminar, realizará una valoración numérica sobre el programa.

3) Evaluación: Se realizará una evaluación final, para la cual utilizaremos unos cuestionarios anónimos, para conocer si los objetivos se han conseguido.

3.2.7. Evaluación

1) Pre-evaluación:

   Consistirá en una puesta en común sobre las expectativas que tienen los participantes sobre el programa. Esta se realizará al comenzar la primera sesión y consistirá en elaborar y registrar una serie de objetivos personales a cumplir durante la intervención.

2) Evaluación diaria:

Para conocer y estar seguros de que los objetivos propuestos al principio de la intervención están siendo cumplidos, durante el proceso se realizará una evaluación sobre la sesión, de diferentes formas, donde, tanto los participantes como los educadores, analizarán de forma conjunta la repercusión, de los contenidos aprendidos en esa sesión, en su vida diaria.

3) Evaluación final:

Se realizará al finalizar la última sesión, con el fin de saber si los objetivos previstos al principio del proyecto han sido conseguidos de forma satisfactoria, y de qué forma los participantes lo pueden llevar a la práctica. Si no los han conseguido, es importante detectar por que no ha sido así para ayudarles a conseguirlos, es decir, detectar la necesidad y el problema, para cubrir esa necesidad.

.

CONCLUSIONES

1. La evaluación del uso y manejo de las habilidades sociales asertivas en sus categorías habilidades básicas: de interacción, de amistad, conversacionales, y con los sentimientos y emociones, en los estudiantes del 1° de la I.E. N° 10925 “César Vallejo” determinó un nivel regular; no han logrado llegar al 50% de estudiantes que siempre usen y manejen adecuadamente estas habilidades.

2. Existen diversos investigadores que han analizado las habilidades sociales asertivas y para la presente investigación se ha tomado como referencia el aporte de Torres (1997) quién considera que las habilidades sociales no son un rasgo de la personalidad, sino un conjunto de comportamientos aprendidos y adquiridos. Con relación a la asertividad se pude concluir como la capacidad que tienen las personas para transmitir a otros sus posturas, opiniones de manera eficaz y sin sentirse incómodo, además es la habilidad de comunicar ideas, tomar decisiones y relacionarse con los demás.

3. El programa sobre habilidades sociales asertivas como estrategia para la resolución de conflictos se constituye en una suma de talleres grupales en la I.E. “Cesar vallejo”, tiene como finalidad contribuir al incremento de las habilidades sociales asertivas como estrategia para la resolución de conflictos.

RECOMENDACIONES

- Se recomienda a las autoridades educativas profundizar la investigación sobre habilidades sociales asertivas, considerando que existe debilidades en el uso adecuada de las mismas y que afecta la conducta y disciplina en el aula y la Institución Educativa.

- Establecer a través de los tutores de aulas una campaña periódica para sensibilizar y promocionar las habilidades sociales asertivas a través de nuevas actividades que contribuyan con la sensibilización de los estudiantes y los padres de familia, motivándolos a participar e interactuar de manera asertiva, proporcionándoles distintas alternativas en beneficio de los mismos y de su entorno.

- Exhortar a las autoridades, padres de familia y docentes encargados de la institución educativa a aplicar de manera periódica el programa de intervención de habilidades sociales asertivas, adaptando su contenido de acuerdo a la población de trabajo y mediante profesionales que contribuyan con el cumplimiento de objetivos, enfocándonos no solo en poblaciones con déficit de habilidades sociales sino en el fortalecimiento de éstas.

- Capacitar a los docentes, generando nuevos conocimientos y métodos para el desarrollo y fortalecimiento adecuado de habilidades sociales asertivas en las estudiantes, ofreciéndoles las herramientas necesarias para el abordaje de dificultades posteriores.

- Implementar estrategias y programas de resolución de conflictos, convivencia escolar y sistemas de apoyo a la mediación de pares.

BIBLIOGRAFÍA

Alberti, R. E. & Emmons, M. L. (1977). Your perfect right: A guide to assertive behavior. San Luis Obispo, California: Impact

Appley, M. H. (1970). Motivación y conducta: Revisión y bases para una conceptualización científica de la motivación. Recuperado de: https://www.raco.cat › index.php › anuariopsicologia › article › viewFile

Argyle, M., y Kendon, L. (1967). El Análisis Experimental de la actuación social, en L. Advances in Experimental Social Psychology, Nueva York, Academic Press,

Bandura, A. (1987). La Teoría del Aprendizaje social. Espasa Calpe. Madrid – España.

Bandura A. y Walters R. (1977). Aprendizaje social y desarrollo de la personalidad. Alianza editorial. Recuperado de: http://www.soyanalistaconductual.org/aprendizaje_social_desarrollo_de_la_personaliad_albert_bandura_richard_h_walters.pdf

Barreda S. (2012). El docente como gestor del clima del aula. Factores a tener en cuenta. Universidad de Cantabria, Recuperado de: https://repositorio.unican.es/xmlui/bitstream/handle/10902/1627/Barreda%20Gómez,%20María%20Soledad.pdf?sequence=1

Bernal, K. y Quesquén, B. (2017). Programa “FASTUOSA” en habilidades sociales en adolescentes féminas – Chiclayo”. Universidad Señor de Sipán. Chiclayo. Perú

Bolles R. C. (1967). Teoría de la Motivación. Harper y Row Nueva York. Segunda edición.

Boqué, M., Alguacil, M. y Pañellas, P. (2011). Estrategias de comunicación interpersonal en la participación estudiantil universitaria. International Journal of Developmental and Educational Psychology, Vol.3, N.1 pp. 307314.

Burbano, O. (2017). La resolución pacífica de conflictos en el aula. Proyecto de Grado. Universidad Tecnológica de Pereira. Colombia. Recuperado de: http://repositorio.utp.edu.co/dspace/bitstream/handle/7993/30369B946.pdf

Caballo, E. (1997). Manual de evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales. Recuperado de: https://cideps.com/wp-content/uploads/2015/04/Caballo-V.-Manual-de-evaluación-y-entrenamiento-de-las-habilidades-sociales-ebook.pdf

Cáceres, C. y Salazar, X. (2013). El bullying homofóbico en instituciones públicas de Chile, Guatemala y Perú. Hecho el Depósito Legal en la Biblioteca Nacional del Perú Nº 2013-16052 Impreso en: Punto & Grafía S.A.C.

Cooper y Fazio (1979) En Domínguez Bilbao, R y García Dauder, S. Introducción a la teoría del conflicto en las organizaciones. Servicio de Publicaciones de Universidad Rey Juan Carlos. Madrid.

Cotler y Guerra (1976); Rich y Schroeder (1976) en León, Rodriguez, Ferrel y Ceballos, (2009). Comunicación interpersonal de entrenamiento de habilidades sociales. Santiago de Chile. Segunda edición.

Dollard, J. y Miller, N. (1941). Personalidad y Psicoterapia. Recuperado de: https://www.monografias.com/docs/Teoria-psicoanalitica-del-aprendizaje-de-dollar-y-FK3VPSYBY

Dos Santos, T. y Benavides, A. (2014). Habilidades sociales y frustración en estudiantes de medicina. Ciencias Psicológicas; Vol 3, N. 2,

Eceiza, M., Arrieta, M., y Goñi (2008). Habilidades sociales y contextos de la conducta social. Universidad del País Vasco. Revista de Psicodidáctica. Recuperado de: https://www.redalyc.org/pdf/175/17513102.pdf

Fernández, M., Rascado, P. y Rico R. (2000). De la confrontación y el conflicto hacia nuevos modelos de relaciones laborales. Psicología del trabajo. Recuperado de: http://recursosbiblio.url.edu.gt/publicjlg/biblio_sin_paredes/psico_trabj.pdf

Ferran, S. (1991). La Asertividad. Recuperado de: https://www.adcspinola.org/index.php/descargas/adcspinola/educacion/materiales/sobre-pedagogia/inteligencia-emocional/sobre-comunicacion/1035-la-asertividad/file+&cd=4&hl=es&ct=clnk&gl=pe

Flores, E., García, M. Calsina, W. y Yapuchura, A. (2016). Habilidades sociales y la comunicación interpersonal de los estudiantes de la Universidad Nacional del Altiplano – Puno. Puno, Perú.

García Saíz, M. y Gil, F. (1992). Conceptos, supuestos y modelo explicativo de las habilidades sociales. En F. Gil, J.M. León y L. Jarama (Eds.). Habilidades Sociales y Salud. Madrid, Pirámide 47 – 58.

Garro, M. (2009). Metodología de la Investigación Científica. Gran enciclopedia de ciencias de la vida y del ambiente. Chimbote – Perú.

Gismero, E. (1996). Escala de Habilidades Sociales (EHS). Manual. Madrid. TEA Ediciones. Recuperado de: https://slideplayer.es/slide/8411114/

Gómez, S. (2015). Habilidades sociales de los escolares y prevención del conflicto: Programa de mejora del clima escolar, Universidad Autónoma de Barcelona España. Recuperado de: https://ddd.uab.cat/pub/tfg/2015/TFG_sgomezserra.pdf

González, E. (1999). Eficacia de un taller de entrenamiento en habilidades sociales para médicos de atención primaria. Recuperado de: https://repositorio.uesiglo21.edu.ar/bitstream/handle/ues21/10238/Taller_de_Entrenamiento_en_Habilidades_Sociales_para_favorec.pdf?sequence

González González, M. (2011). Soy Madre, Soy Padre. Madrid. Pirámide. Recuperado de: https://www.edicionespiramide.es/libro.php?id=2409059

Grasa, R. (1987). Vivir el conflicto. Cuadernos de Pedagogía, 1987, nº 150, práxis, Barcelona Guitart, R.

Grupo GFK. (2012). Informe sobre bullying en el Perú. Resultados del estudio de opinión preparado por GFK. Revista Tendencias en Psicología.

Gurdián – Fernández, A. (2007). Paradigma Cualitativo en la Investigación Socio–Educativa, Colección: Investigación y desarrollo educativo regional - IDER. Diseño e impresión printcenter San José, Costa Rica.

Hofstadt, C. (2005). El libro de las Habilidades de Comunicación. Segunda edición. Ediciones: Díaz de los Santos. España.

Hull C. (1943). Teoría de la Reducción del Impulso. Recuperado de: https://teoria-del-la-reduccion-de-impulso-de-clark-hull/

Jiménez, R., Vázquez, A., y Vázquez, R. (2007). Habilidades sociales y apoyo social en esquizofrenia. International Journal of Psychology and Psychological Therapy 2007, Vol. 7, Nº 1, pp. 61-71.

Kelly, A. (1987). Entrenamiento de las habilidades sociales, Bilbao: Desclée de Brouwer. Recuperado de: https://www.edesclee.com/img/cms/pdfs/9788433007025.pdf

Lacunsa, A. y De Gonzales, N. (2009). Las habilidades sociales en niños preescolares en contextos de pobreza. Ciencias Psicológicas; vol.3, N.1, pp.57-66

Landauro, J. (2015). Habilidades sociales y resiliencia en estudiantes de secundaria de una I.E. de Chiclayo, 2015. Universidad Señor de Sipán. Chiclayo. Perú

Lindskold, S. (1978). Trust development, the GRIT proposal, and the effects of conciliatory acts on conflict and cooperation. Psychological Bulletin, 85, 772-793.

Mallqui, M. (2017). Tesis: Personalidad e inteligencia emocional en los alumnos de 5° de secundaria de la institución educativa integrada Mariscal Cáceres-Amarilis – 2017. Huánuco – Perú.

Mischel, W. (1973). Toward a cognitive social learning reconceptualization of Personality. Psycological Review, 80,252-283

Monjas, M. (2002). Programa de enseñanza de habilidades de interacción social (PEHIS) – Valladolid. CEPE. Edición undécima. Recuperado de: http://www.tienda.cepeonline.es/wpcontent/uploads/2010/9788478692.pdf

Morales, J. (1981). La conducta social como intercambio. Biblioteca de Psicología. Bilbao: DDB. España.

Nieves, J. (2014). Relaciones sociales, capacidades dinámicas e innovación: un análisis empírico en la industria hotelera. Revista Europea de Dirección y Economía de la Empresa. V. 23, pp.166–174.

Osgood G. (1962, 1979). Introducción a la teoría del conflicto en las organizaciones. Servicio de Publicaciones de Universidad Rey Juan Carlos. Madrid

Padilla, M. (1999). Aplicación de un nuevo programa de habilidades sociales. Revista Española, Universidad de Sevilla. Recuperado de:https://dialnet.unirioja.es› descarga›articulo

Palmer, P. y Alberti, M. (1992). Programa de desarrollo personal y mejora de las habilidades. Disc@pnet. Recuperado de: https://www.discapnet.es/sites/default/files/ficha_asertividad.pdf

Patricio, M.; Maia, F., y Bezerra, C. (2015). Las habilidades sociales y el comportamiento infractor en la adolescencia. Subjetividad y Procesos Cognitivos, vol. 19, N. 2, pp. 17-38. Buenos Aires – Argentina

Quijano, A. (2007). La competencia comunicativa en la solución de conflictos en el aula. Tesis de Grado. Universidad Tecnológica, Pereira, Colombia.

Rentería, L. y Quinteros, N. (2009). Diseño de una estrategia de gestión educativa para mejorar los niveles de convivencia escolar. Pontificia Universidad Javeriana – Bogotá.

Revista Futuros N° 10. 2005 vol. III. Recuperado de: http://www.revistafuturos.info

Reyes, M. (2016). Relación entre Habilidades Sociales y Desempeño Docente desde la percepción de estudiantes adultos de universidad privada en Lima, Perú. Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Lima, Perú

Rivera, D. (2016). Desarrollo de habilidades sociales de comunicación asertiva para el fortalecimiento de la convivencia escolar. Universidad Libre de Bogotá. Colombia

Rubin, J.Z., (1993). Materiales para la formación en convivencia del profesorado Módulo “El conflicto”. Recuperado de: http://multiblog.educacion.navarra.es/iibarrog/files/2011/10/Quinta-sesi%25C3%25B3n.doc+&cd=11&hl=es&ct=clnk&gl=pe

Rubin, J. Z., Pruitt, D. G., y Kim, S. (1994). Social Conflict. Escalation, Stalemate, and Settlement. New York. McGraw-Hill.

Schlundt, D.G. y McFall, R.M. (1985). New direction in the assessment of social competence and social skills. En L´Abate y M.A. Milan (Eds.), Handbook of social skills training and research, Nueva York, Wiley, pp. 22 – 49.

Sequeiros, M. (2015). Tesis: Estrategias de habilidades sociales de autoestima, comunicación asertiva y resolución de conflictos para mejorar la convivencia en el aula. Apurímac – Perú

Thomas K.W. (1992). Introducción a la teoría del conflicto en las organizaciones. En Domínguez Bilbao, R y García Dauder, S. Introducción a la teoría del conflicto en las organizaciones. Servicio de Publicaciones de Universidad Rey Juan Carlos. Madrid.

Torres, M. (1997). Asertividad y escucha activa en el ámbito académico. Editorial Trillas S.A

Torres T. (1997). Habilidades sociales: Manejo de los problemas de conducta social en el hogar y las escuelas. Colegio B. F. Skinner, Lima, Perú.

Trower, P., Bryant, B. y Argyle, M. (1978). Social Skills and Mental Health. London: Methuen

Trower, P. y McFall, R. (1982). A Review and reformulation of the concept of social skills. Behavioural. Assessment, 4, 1-33. España.

Valles, A. (2011). Habilidades Sociales e inteligencia emocional para el afrontamiento de la conflictividad. Recuperado de: http://www.bibliotecasocial.net/default.asp

Vallés, A. (2003). Curso de habilidades sociales, competencia social, asertividad. Promolibro. Valencia. Primera edición.

Villasana y Dorrego (2007). Habilidades sociales en entornos virtuales de trabajo colaborativo. Universidad técnica particular de Loja. Recuperado de: http://revistas.uned.es/index.php/ried/article/view/993

Villón, C. (2011) Diseño de estrategias mediadoras de conflictos escolares, para mejorar la convivencia educativa en los estudiantes de la Escuela Virgilio Drouet. Fuentes, ubicada en el Cantón Santa Elena, durante el año 2010-2011. Tesis de Grado. Universidad Estatal Península de Santa Elena, La Libertad, Ecuador

Vinyamata, E., Alzate, R. y Curbelo, N. (2003). La Conflictología: Un aprendizaje positivo de los conflictos. Ediciones: GRAO, Barcelona.

Yoshioka, M. (2000). Substantive Difference in the Assertiveness of Low-Income African American, Hispanic, and Caucasian Women. The Journal of Psychology. 134-259. Recuperado el 10 de enero de 2010.

ANEXOS

Anexo 1: SOLICITUD DE TRÁMITE DE PROYECTO DE TESIS

Sr (a)

……...

Director(a) de la Unidad de Posgrado de la Facultad de Ciencias Histórico Sociales y Educación

SR(A). DR(A).

Yo, ***NELLY DEL ROSARIO GOMEZ SILVA*****,** egresada del programa de Maestría en Ciencias de la Educación con mención en **Psicopedagogía Cognitiva** identificada con DNI: 16730874, Código: 404740 G domiciliado en la calle Leoncio Prado N° 1885 Campodónico Chiclayo, en cumplimiento a lo establecido en los Artículos 82°, 83°, 84°, 85°, 86°, 87° y 88° del Reglamento de la Unidad de Posgrado de la Facultad de Ciencias Histórico Sociales y Educación de la Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo; solicito a usted se sirva dar trámite administrativo a mi proyecto de tesis titulado:

> "Programa de habilidades sociales asertivas como estrategia en la resolución de conflictos en estudiantes del primer grado de educación secundaria de la institución educativa nº 10925 "César Vallejo, Chiclayo 2018"

Patrocinado por el docente: Mg. Carlos Ulices Vásquez Crisanto, en coordinación con los artículos arriba mencionados del reglamento indicado, adjunto la constancia de haber concluido satisfactoriamente las asignaturas o módulos del I semestre académico y la constancia del asesor aceptando dirigir el trabajo de investigación (Tesis) señalado.

Lambayeque, 31 Enero de 2018

_____

NELLY DEL ROSARIO GOMEZ SILVA

Anexo 2: CONSTANCIA DE ASESOR DE TESIS

Sr (a)

……..

DIRECTOR(A) DE LA UNIDAD DE POSGRADO DE LA FACULTAD DE CIENCIAS HISTÓRICO SOCIALES Y EDUCACIÓN

SR(A). DR(A)

El suscrito, Mg. Carlos Ulices Vásquez Crisanto, docente de la Facultad de Ciencias Histórico Sociales y Educación de la Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo, hace CONSTAR el compromiso formal de ASESORAR el trabajo de investigación (Tesis) titulado:

> "Programa de habilidades sociales asertivas como estrategia en la resolución de conflictos en estudiantes del primer grado de educación secundaria de la institución educativa nº 10925 "César Vallejo, Chiclayo 2018"

A ser ejecutado por la licenciada:

NELLY DEL ROSARIO GOMEZ SILVA

Alumna del Programa de Maestría en Ciencias de la Educación con mención en **Psicopedagogía Cognitiva**

Lambayeque, 31 Enero de 2018

ASESOR

ANEXO 3: Encuesta para estudiantes

ENCUESTA ESTUDIANTES

Estimados(as) estudiantes, el presente cuestionario tiene por finalidad recoger Información sobre habilidades sociales asertivas como estrategias en la resolución de conflictos en el aula. Para lo cual solicitamos su valioso apoyo con mucha sinceridad.

DATOS GENERALES

Grado: _____ Sección: _____

Edad: _____

INSTRUCCIONES: Marca con una (x) la respuesta que consideres adecuada y/o escribe en los espacios según corresponde:

1. HABILIDADES SOCIALES ASERTIVAS

CATEGORÍAS	Siempre	Alguna vez	Rara Vez	Nunca
HABILIDADES BÁSICAS DE INTERACCIÓN				
Al relacionarme con los demás río y sonrió de modo natural y sincero				
Me saludo con los demás cortés y amablemente				
Hablo en público sin dificultad				
Con los demás soy muy comunicativo, sincero y amable				
Me comporto tal como soy, sincero, justo, sin violencia y con paciencia				
HABILIDADES DE AMISTAD				
Generalmente, refuerzo y aliento de manera positiva a mis amigos				
Tengo buena iniciativa para realizar cualquier actividad con los demás				
Me uno fácilmente al juego con otros				
Tengo la mayor voluntad para ayudar a los demás				
Ayudo y comparto muchas cosas con mis amigos				
HABILIDADES CONVERSACIONALES				
Mayormente inicio las conversaciones				
Mantengo sin dificultad cualquier conversación				
Cuando deseo terminar alguna conversación sé cómo hacerlo				
Si veo que otros conversan, me uno a ellos sin dificultad				
Me gusta participar de conversaciones en grupo				
HABILIDADES CON LOS SENTIMIENTOS Y EMOCIONES				
Demuestro seguridad y voluntad en mis relaciones con los demás				
Expreso fácilmente mis emociones a los demás				
Prefiero no ocultar a nadie mis verdaderos sentimientos				
Mayormente expreso mi opinión (en clase, reuniones, amigos, etc.)				

Siempre defiendo mis propios derechos y respeto los de los demás				

2. RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS

DIMENSIÓN /CATEGORÍA	OPCIONES			
EMPATÍA	**Siempre**	**Alguna vez**	**Rara Vez**	**Nunca**
¿Cuándo veo que le pegan a una persona que me cae mal, me parece divertido?				
¿Cuándo una persona que no conozco (de otra aula) está triste, me siento bien?				
¿Cuándo alguien me cae mal se cae y se hace daño, me parece divertido?				
¿Cuándo una persona que no conozco, (de otra aula) logra algo que yo quería, por ejemplo, un premio, yo me siento bien				
¿Cuándo castigan injustamente a una persona que me cae mal, me siento mal?				
MANEJO DE LA RABIA	**Siempre**	**Alguna vez**	**Rara Vez**	**Nunca**
Imagina que le cuentas a un compañero (a) algo privado y te acabas de enterar que se lo conto a casi todo el aula. Eso te da mucha rabia. En ese momento, TÚ ¿Lograras calmarte y que se baje toda la rabia?				
Imagina que en el aula están organizando un baile para una presentación y te están dejando fuera del grupo. Eso te da mucha rabia. En ese momento TÚ ¿Lograras calmarte y que se baje la rabia				
Imagina que estás haciendo un trabajo con unos compañeros (as) y cada vez que dices algo, te mandan a callar. Eso te da mucha rabia. En ese momento TÚ ¿Lograras calmarte y que se baje la rabia?				
Imagina que un (a) compañeros (a) te acaba de decir un apodo ofensivo. Eso te da mucha rabia. En ese momento TÚ ¿Te descontrolas y actúas sin pensar?				
INTERPRETACIÓN DE INTENSIONES	**SI**	**TAL VEZ SI**	**TAL VEZ NO**	**NO**
Imagina que estás haciendo una fila en el colegio para comprar algo de repente alguien te da un empujón muy fuerte que casi te hace caer ¿Crees que te empujo a propósito?				
Imagina que estás en tu salón y de repente un compañero te derrama la tinta del lapicero por la espalda y te mancha la camisa ¿Crees que lo hizo apropósito?				

ANEXO 4: GUÍA DE PREGUNTAS PARA ENTREVISTA DOCENTES Y COORDINADOR TOE

Especialidad:

……...

HABILIDADES SOCIALES

1. ¿Cuál es la percepción que tiene de las habilidades sociales de los estudiantes de 1°?

2. ¿Por favor explique la manera en que se relacionan sus estudiantes de 1° entre ellos durante las actividades de clase?

3. ¿Cuáles son las principales dificultades que encuentra en las habilidades sociales de sus estudiantes de 1°?

4. ¿De qué manera promueve el desarrollo de las habilidades sociales en sus espacios académicos?

ASERTIVIDAD

5. ¿Cómo expresan los estudiantes de 1° sus necesidades, sentimientos y desacuerdos durante las clases?

6. ¿De qué manera los estudiantes de 1° defienden sus propios derechos?

7. ¿De qué manera reaccionan sus estudiantes ante las situaciones de conflicto durante la clase?

8. ¿Cómo percibe las relaciones interpersonales de sus estudiantes fuera del aula?

CONVIVENCIA ESCOLAR

9. ¿Cuéntenos cuáles son las dificultades de convivencia más frecuentes en sus estudiantes de 1°?

10. ¿Según usted a que se deben estas dificultades de convivencia?

11. ¿Qué acciones desarrolla cuando detecta estas situaciones?

12. ¿De qué manera estimula a sus estudiantes para mantener una sana convivencia?

Agradezco su apoyo
Prof. Nelly Gómez

ANEXO 5: Desarrollo de Encuesta

Al relacionarme con los demás río y sonrió de modo natural y sincero	**Porcentaje**	**Frecuencia**
Siempre	29	37
Alguna vez	39	50
Rara Vez	7	9
Nunca	3	4
TOTAL	**78**	**100**

Me saludo con los demás cortés y amablemente	**Porcentaje**	**Frecuencia**
Siempre	34	44
Alguna vez	23	29
Rara Vez	11	14
Nunca	10	13
TOTAL	**78**	**100**

Hablo en público sin dificultad	**Porcentaje**	**Frecuencia**
Siempre	17	22
Alguna vez	34	44
Rara Vez	16	21
Nunca	11	14
TOTAL	**78**	**100**

Con los demás soy muy comunicativo, sincero y amable	**Porcentaje**	**Frecuencia**
Siempre	34	44
Alguna vez	28	36
Rara Vez	10	13
Nunca	6	8
TOTAL	**78**	**100**

Me comporto tal como soy, sincero, justo, sin violencia y con paciencia	**Porcentaje**	**Frecuencia**
Siempre	36	46
Alguna vez	21	27
Rara Vez	12	15
Nunca	9	12
TOTAL	**78**	**100**

HABILIDADES DE AMISTAD

Generalmente, refuerzo y aliento de manera positiva a mis amigos	**Porcentaje**	**Frecuencia**
Siempre	26	33
Alguna vez	35	45
Rara Vez	9	12
Nunca	8	10
TOTAL	**78**	**100**

Tengo buena iniciativa para realizar cualquier actividad con los demás	**Porcentaje**	**Frecuencia**
Siempre	26	33
Alguna vez	44	56
Rara Vez	5	6
Nunca	3	4
TOTAL	**78**	**100**

Me uno fácilmente al juego con otros	**Porcentaje**	**Frecuencia**
Siempre	35	45
Alguna vez	19	24
Rara Vez	16	21
Nunca	8	10
TOTAL	**78**	**100**

Tengo la mayor voluntad para ayudar a los demás	**Porcentaje**	**Frecuencia**
Siempre	41	53
Alguna vez	21	27
Rara Vez	12	15
Nunca	4	5
TOTAL	**78**	**100**

Ayudo y comparto muchas cosas con mis amigos	**Porcentaje**	**Frecuencia**
Siempre	37	47
Alguna vez	28	36
Rara Vez	7	9
Nunca	6	8
TOTAL	**78**	**100**

HABILIDADES CONVERSACIONALES

Mayormente inicio las conversaciones	**Porcentaje**	**Frecuencia**
Siempre	22	28
Alguna vez	36	46
Rara Vez	11	14
Nunca	9	12
TOTAL	**78**	**100**

Mantengo sin dificultad cualquier conversación	**Porcentaje**	**Frecuencia**
Siempre	17	22
Alguna vez	38	49
Rara Vez	15	19
Nunca	8	10
TOTAL	**78**	**100**

Cuando deseo terminar alguna conversación sé cómo hacerlo	**Porcentaje**	**Frecuencia**
Siempre	27	35
Alguna vez	30	38
Rara Vez	14	18
Nunca	7	9
TOTAL	**78**	**100**

Si veo que otros conversan, me uno a ellos sin dificultad	**Porcentaje**	**Frecuencia**
Siempre	17	22
Alguna vez	32	41
Rara Vez	21	27
Nunca	8	10
TOTAL	**78**	**100**

Me gusta participar de conversaciones en grupo	**Porcentaje**	**Frecuencia**
Siempre	39	50
Alguna vez	26	33
Rara Vez	7	9
Nunca	6	8
TOTAL	**78**	**100**

HABILIDADES CON LOS SENTIMIENTOS Y EMOCIONES

Demuestro seguridad y voluntad en mis relaciones con los demás	**Porcentaje**	**Frecuencia**
Siempre	28	36
Alguna vez	31	40
Rara Vez	9	12
Nunca	10	13
TOTAL	**78**	**100**

Expreso fácilmente mis emociones a los demás	**Porcentaje**	**Frecuencia**
Siempre	17	22
Alguna vez	36	46
Rara Vez	12	15
Nunca	13	17
TOTAL	**78**	**100**

Prefiero no ocultar a nadie mis verdaderos sentimientos	**Porcentaje**	**Frecuencia**
Siempre	24	31
Alguna vez	23	29
Rara Vez	12	15
Nunca	19	24
TOTAL	**78**	**100**

Mayormente expreso mi opinión (en clase, reuniones, amigos, etc.)	**Porcentaje**	**Frecuencia**
Siempre	22	28
Alguna vez	36	46
Rara Vez	12	15
Nunca	8	10
TOTAL	**78**	**100**

Siempre defiendo mis propios derechos y respeto los de los demás	**Porcentaje**	**Frecuencia**
Siempre	42	54
Alguna vez	22	28
Rara Vez	6	8
Nunca	8	10
TOTAL	**78**	**100**

EMPATÍA

¿Cuándo veo que le pegan a una persona que me cae mal, me parece divertido?	**Porcentaje**	**Frecuencia**
Siempre	10	13
Alguna vez	18	23
Rara Vez	9	12
Nunca	41	53
TOTAL	**78**	**100**

¿Cuándo una persona que no conozco (de otra aula) está triste, me siento bien?	**Porcentaje**	**Frecuencia**
Siempre	1	1
Alguna vez	16	21
Rara Vez	8	10
Nunca	53	68
TOTAL	**78**	**100**

¿Cuándo alguien me cae mal se cae y se hace daño, me parece divertido?	**Porcentaje**	**Frecuencia**
Siempre	6	8
Alguna vez	14	18
Rara Vez	20	26
Nunca	38	49
TOTAL	**78**	**100**

¿Cuándo una persona que no conozco, (de otra aula) logra algo que yo quería, por ejemplo, un premio, yo me siento bien	**Porcentaje**	**Frecuencia**
Siempre	22	28
Alguna vez	23	29
Rara Vez	16	21
Nunca	17	22
TOTAL	**78**	**100**

¿Cuándo castigan injustamente a una persona que me cae mal, me siento mal?	**Porcentaje**	**Frecuencia**
Siempre	22	28
Alguna vez	18	23
Rara Vez	15	19
Nunca	23	29
TOTAL	**78**	**100**

MANEJO DE LA RABIA

Imagina que le cuentas a un compañero (a) algo privado y te acabas de enterar que se lo conto a casi todo el aula. Eso te da mucha rabia. En ese momento, TÚ ¿Lograras calmarte y que se baje toda la rabia?	**Porcentaje**	**Frecuencia**
Siempre	15	19
Alguna vez	**28**	36
Rara Vez	16	21
Nunca	19	24
TOTAL	**78**	**100**

Imagina que en el aula están organizando un baile para una presentación y te están dejando fuera del grupo. Eso te da mucha rabia. En ese momento TÚ ¿Lograras calmarte y que se baje la rabia	**Porcentaje**	**Frecuencia**
Siempre	24	31
Alguna vez	26	33
Rara Vez	16	21
Nunca	12	15
TOTAL	**78**	**100**

Imagina que estás haciendo un trabajo con unos compañeros (as) y cada vez que dices algo, te mandan a callar. Eso te da mucha rabia. En ese momento TÚ ¿Lograras calmarte y que se baje la rabia?	**Porcentaje**	**Frecuencia**
Siempre	17	22
Alguna vez	29	37
Rara Vez	18	23
Nunca	14	18
TOTAL	**78**	**100**

Imagina que un (a) compañeros (a) te acaba de decir un apodo ofensivo. Eso te da mucha rabia. En ese momento TÚ ¿Te descontrolas y actúas sin pensar?	**Porcentaje**	**Frecuencia**
Siempre	15	19
Alguna vez	24	31
Rara Vez	13	17
Nunca	26	33
TOTAL	**78**	**100**

INTERPRETACIÓN DE INTENSIONES

Imagina que estás haciendo una fila en el colegio para comprar algo de repente alguien te da un empujón muy fuerte que casi te hace caer ¿Crees que te empujo a propósito?	**Porcentaje**	**Frecuencia**
Si	13	17
Tal vez si	28	36
Tal vez no	18	23
No	19	24
TOTAL	**78**	**100**

Imagina que estás en tu salón y de repente un compañero te derrama la tinta del lapicero por la espalda y te mancha la camisa ¿Crees que lo hizo apropósito?	**Porcentaje**	**Frecuencia**
Si	25	32
Tal vez si	27	35
Tal vez no	13	17
No	13	17
TOTAL	**78**	**100**