



# **UNIVERSIDAD NACIONAL PEDRO RUIZ GALLO**



**FACULTAD DE CIENCIAS HISTÓRICO SOCIALES Y  
EDUCACIÓN**

## **Unidad de Posgrado de Ciencias Histórico Sociales y Educación**

### **PROGRAMA DE MAESTRÍA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN**

**Programa de habilidades de interacción social como medio para disminuir los conflictos de comportamiento interpersonal en alumnos del sexto grado de educación primaria de la Institución Educativa Fanny Abanto Calle N° 10923 - José Leonardo Ortiz - Chiclayo.**

**Tesis presentada para optar el Grado Académico de Maestra en Ciencias de la Educación con Mención en Psicopedagogía Cognitiva.**

**PRESENTADA POR:**

**Berrú López, María Reneé**

**LAMBAYEQUE – PERÚ**

**2014**

**Programa de habilidades de interacción social como medio para disminuir los conflictos de comportamiento interpersonal en alumnos del sexto grado de educación primaria de la Institución Educativa Fanny Abanto Calle N° 10923 - José Leonardo Ortiz - Chiclayo.**

---

**Berrú López, María Reneé**

Autora

---

**M.Sc. Ríos Rodríguez, Martha**

Asesora

**Presentada a la Unidad de Posgrado de Ciencias Histórico Sociales y Educación de la FACHSE de la Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo para optar el Grado de MAESTRO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN CON MENCIÓN EN PSICOPEDAGOGÍA COGNITIVA.**

APROBADO POR:

---

**M.Sc. Arévalo Tello, Wilfredo**  
**PRESIDENTE JURADO**

---

**Dr. López Paredes, Felix**  
**SECRETARIO DEL JURADO**

---

**M.Sc. Ríos Villacorta, Adriel**  
**VOCAL DEL JURADO**

Enero, 2014

## **DEDICATORIA**

Reservo este espacio excepcional para manifestar el más afectuoso reconocimiento a la ilusión y confianza depositada por Reneé López Román, mi madre, quien apoyó desinteresadamente e indirecta, pero a la misma vez indispensable labor en la culminación del informe de la tesis y sin lugar a dudas de nuestro creador Jehová Dios, por darnos la vida, fuerzas y energías para la culminación del mismo.

## AGRADECIMIENTOS

La realización de un trabajo de estas características implica un proceso de aprendizaje, que a nuestro juicio, no sólo atañe al desarrollo de competencias cognitivas, sino que supone habituarse a asumir responsabilidad y el compromiso de la creación científica en un plano también afectivo. En esta doble vertiente han contribuido distintas personas a quienes desde aquí queremos expresar nuestro más cálido y sincero agradecimiento.

Queremos destacar especialmente las aportaciones de nuestro asesor Dr. Julio César Sevilla Exebio, quien ha mostrado una gran disposición y apoyo en su realización. A él queremos expresarle honor y la satisfacción personal que ha supuesto disfrutar de sus sugerencias e ideas que han constituido los nutrientes de este trabajo.

A los docentes de la Maestría Dr Maximiliano Plaza Quevedo, Dr. Wilson Lozano Centurión, Dra. Rosa Gonzáles entre otros por la magnífica labor docente realizada, por despertar en nosotros el espíritu de investigación aunada con el deseo de superación, ingredientes indispensables en alumnos de la maestría.

De manera especial, quiero mostrar todo mi afecto y profundo agradecimiento a mi esposo Lic. José Carlos Yoctun Cabrera, por brindarme las facilidades para estudiar e investigar así también el de proveerme de algunas fuentes bibliográficas. No pretendo pasar por alto los esfuerzos realizados por Mg. Juan Carlos Jiménez López, mi primo, por enviarme desde Chile material bibliográfico que contribuyó al desarrollo de nuestro presente trabajo de investigación.

## ÍNDICE

Dedicatoria	3
Agradecimiento	4
Resumen	7
Abstract	8
Introducción	9
Capítulo I: Análisis del objeto de estudio	12
1.1 Ubicación	12
1.2 Enfoque histórico del proceso y las tendencias	18
1.2.1 Enfoque histórico	18
1.2.2 Tendencias	21
1.3 Estado del problema en la Institución Educativa	25
1.4 Metodología	26
Capítulo II Marco Teórico	
2.1 Análisis de la información	32
2.2 sistematización de las teorías	
2.2.1 Teoría del aprendizaje social de Bandura	34
2.2.2. Teoría de la inteligencia múltiple de Gadner	37
2.2.3. Conflictos de comportamiento interpersonal	39
2.2.4. Tipos de conflictos	43
2.2.5. Estilos de comportamiento	44
2.2.6. Elementos de todo conflicto	45
2.3. Habilidades de interacción social	47
2.3.1 Definición	47
2.3.2. Características de las habilidades sociales	49
2.3.3. Aprendizaje de las habilidades de interacción social	50
2.3.4. Enseñanzas de habilidades de interacción social	53

Capítulo Análisis e interpretación de los datos	
3.1 Descripción de los resultados	67
3.1.1 Resultados de la medición del Pre test	67
3.1.2 Resultados obtenidos del Post Test	82
3.1.3 Discusión de los resultados	95
3.1.4. Prueba de hipótesis	97
3.1.5. Modelo teórico	100
3.1.6 Programa de habilidades de interacción social	102

Conclusiones

Sugerencia

## RESUMEN

El problema de investigación se enmarco en aquellos conflictos de comportamiento, manifestado en agresividad recurrente, así como las amenazas, intimidaciones, extorsiones y conductas de acoso de los niños y niñas del 6° grado de primaria, cuya problemática se observaba con frecuencia en la escuela. Desde la perspectiva de este trabajo y con un enfoque Psicopedagógico se pretendió descubrir e identificar los niveles de solución que emplean los niños y niñas para resolver los conflictos interpersonales a fin de desarrollar en ellos habilidades que les permitan enfrentarlos de la mejor manera, por lo que creímos conveniente aplicar un programa de enseñanza en Habilidades de Interacción Social.

Por lo tanto, nuestro objetivo de investigación fue Aplicar un Programa en Habilidades de Interacción Social para solucionar los conflictos de comportamiento interpersonal, fundamentado en las teorías de Daniel Goleman, Albert Bandura, y Howard Gardner. Con la contrastación de la hipótesis se logró un aporte teórico que contribuyó de manera significativa a la solución de la problemática existente. Siendo la Hipótesis a defender: Si se aplica un programa en Habilidades de Interacción Social entonces disminuirán significativamente los conflictos de carácter comportamental en los estudiantes del 6° grado, sueños de unos investigadores que se vieron cristalizados en la comparación de los resultados obtenidos en el pre test y pos test.

El diseño de investigación que utilizamos como guía para el desarrollo de nuestra investigación fue el cuasi experimental, porque aplicamos el programa con fines de experimentar y comprobar nuestra hipótesis en una muestra de 25 estudiantes que oscilaban entre los diez a trece años de edad de la Institución Educativa “Fanny Abanto Calle” del V sector de Urrunaga José Leonardo Ortiz. Chiclayo.

Podemos sugerir que este programa debe ser ampliamente difundido e insertado en el currículo de la Educación en sus diversos niveles, por ser un programa que ayuda a desarrollar habilidades en los estudiantes que les permiten relacionarse adecuadamente con otras personas y no llegar a los extremos de los comportamientos agresivos para solucionar los conflictos o problemas que se suscitan en nuestra vida diaria.

## **ABSTRACT**

The research problem was framed in those conflicts of behavior, manifested in recurrent aggressiveness, as well as the threats, intimidation, extortion and bullying behavior of children in the 6th grade, whose problem was frequently observed in school . From the perspective of this work and with a Psycho-pedagogical approach, it was tried to discover and identify the levels of solution that children use to solve interpersonal conflicts in order to develop in them skills that allow them to face them in the best way, so We thought it convenient to apply a teaching program in Social Interaction Skills.

Therefore, our research objective was to propose a Social Interaction Skills Program to solve interpersonal behavior conflicts, based on the theories of Daniel Goleman, Albert Bandura, and Howard Gardner. With the test of the hypothesis, a theoretical contribution was achieved that contributed significantly to the solution of the existing problem. Being the Hypothesis to be defended: If a program in Social Interaction Skills is applied, then the conflicts of a behavioral nature will decrease significantly in the 6th grade students, dreams of researchers who were crystallized in the comparison of the results obtained in the pre test and post test.

The research design that we used as a guide for the development of our research was the quasi-experimental one, because we applied the program in order to experiment and test our hypothesis in a sample of 25 students that ranged from ten to thirteen years of age of the Institution Educational "Fanny Abanto Calle" of the V sector of Urrunaga José Leonardo Ortiz. Chiclayo

We can suggest that this program should be widely disseminated and inserted in the Education curriculum at its various levels, as it is a program that helps develop skills in students that allow them to interact properly with other people and not reach the extremes of aggressive behaviors to solve conflicts or problems that arise in our daily lives.



## INTRODUCCIÓN

Las investigaciones presentan el panorama mundial muy incierto, en el que se destaca que la violencia ha llegado a ser una de las principales causas de muerte en la población de edad comprendida entre los 15 y los 44 años como consecuencia de riñas, enemistades, incompreensión, etc. En América latina, se destaca que aún existen escuelas donde se registran dinámicas que no propician la convivencia armoniosa vulnerando los principios de la Convención sobre los Derechos del Niño. En el Perú, la problemática radica en las deficiencias para afrontar los conflictos de los escolares, uno de cada cuatro escolares (24.3%) ha sido víctima de agresiones físicas en lo que va de su vida escolar porque no ha sabido actuar ante la presencia de un conflicto. En la región Lambayeque, no se tiene datos estadísticos acerca de la forma en que los escolares solucionan los conflictos, sin embargo, los hechos de violencia que dan cuenta los medios de comunicación: asesinatos, suicidios, pandillas, etc. generan una idea de lo que ocurre al interior de las escuelas.

En ese contexto se planteó el problema de investigación: ¿Cómo influye la aplicación de un programa en habilidades de interacción social en la solución de conflictos de comportamiento interpersonal en los estudiantes del sexto grado de primaria de la Institución Educativa Fanny Abanto Calle, del distrito de José Leonardo Ortiz – 2007?

El objetivo de investigación es Aplicar un programa de habilidades de interacción social para disminuir los conflictos de comportamiento interpersonal en los estudiantes del sexto grado de primaria de la Institución Educativa Fanny Abanto Calle, del distrito de José Leonardo Ortiz – 2007. Los objetivos específicos son: Conocer a través de un pre test el nivel de conflictos interpersonales de los estudiantes; Aplicar el programa de habilidades de interacción social; y, Evaluar a través de un post test el nivel de conflictos de comportamiento interpersonal.

Nuestra hipótesis a defender es: Si proponemos un programa de habilidades de interacción social, entonces se disminuiría los conflictos de comportamiento interpersonal en los estudiantes del sexto grado de la I.E. Fanny Abanto Calle..

El presente informe de tesis, se estructura en tres grandes capítulos:

**CAPÍTULO I** Análisis del objeto de estudio: en el presente capítulo se determina las tendencias de las Habilidades de Interacción Social, así como de los Conflictos de Comportamiento Interpersonal a partir del proceso histórico que se dio a inicios del siglo XX con los científicos Jack y Murphy en el año de 1936, quienes estudiaron la conducta social del niño, más tarde Salter (1946), reconocido como el padre de la terapia de la conducta humana.

**CAPÍTULO II** Marco Teórico: Se estudió y sistematizó las diferentes teorías que preceden a nuestro trabajo de investigación y que ayudan en el análisis de las Habilidades Sociales y de los Conflictos de carácter interpersonal.

La elaboración del marco teórico se circunscribió en recoger los aportes de diversos autores como Howard Gardner, con su teoría de las Inteligencias múltiples extrayendo de ella la inteligencia interpersonal y la intrapersonal. Daniel Goleman con su teoría de la Inteligencia Emocional. Bandura con su teoría del aprendizaje Social y autores tales como María Inés Monjas, Caballo y Vallés de Arándiga.

**CAPÍTULO III** Análisis Estadístico: Se presenta los datos obtenidos en el pre test en tablas y cuadros procesados en forma objetiva e imparcial a la misma vez se comparan los datos obtenidos en el post test a fin de realizar una propuesta acorde a las exigencias y necesidades de los estudiantes

# CAPÍTULO I

## **CAPÍTULO I: ANÁLISIS DEL OBJETO DE ESTUDIO**

### **1.1 UBICACIÓN**

JOSÉ LEONARDO ORTIZ

El Distrito donde está ubicada la IE, José Leonardo Ortiz, fue creado por la Ley 13734, del 28 de noviembre de 1964, con el nombre de San Carlos, que fue cambiado a José Leonardo Ortiz por la Ley 16048 del 5 de febrero de 1966. Su territorio ha sido desmembrado del distrito de Chiclayo. Está ubicado en la región chala, al Norte del núcleo central de la ciudad de Chiclayo, separado por la acequia Cois.

Es uno de los distritos de suelo más llano. Su extensión es de 25.56 km<sup>2</sup> y su población alcanza a los 71,537 habitantes, constituyéndose en el distrito de mayor densidad poblacional, pues ésta alcanza a 2,799 habitantesporkm<sup>2</sup>. Además de sus urbanizaciones y pueblos jóvenes, J. L. Ortiz tiene como centros poblados rurales los caseríos de Culpón (370 hab.) y Chilape (104 hab.).

Por el Norte, limita con el distrito de Lambayeque; por el Sur y el Oeste, con el distrito de Chiclayo; y por el Este, con el distrito de Picci. Según su ley de creación, los linderos del distrito son: Al Norte, la acequia Chilape; por el Este, la carretera a Ferreñafe; por el Sur, la acequia Cois, desde su intersección con la carretera a Ferreñafe hasta encontrar la urbanización San Lorenzo, de donde sigue con línea quebrada en dirección Nor Oeste, bordeando dicha urbanización hasta la línea del ferrocarril a Lambayeque, que constituye el lindero

Oeste.

En esta delimitación se impusieron los intereses del gran propietario Barragán, quien aprovechando su cargo de diputado desligó del distrito de J. L. Ortiz a la urbanización San Lorenzo, que físicamente está integrada a él. Esta arbitraria separación acarrea problemas económicos y administrativos al Concejo de J. L. Ortiz, así como dificultades al tránsito, por el pésimo trazado de dicha urbanización. Esto se agrava por el hecho de que el citado propietario sigue vendiendo tierras con fines de urbanización sin ajustarse a las normas del desarrollo urbano.

La capital del distrito es el gran núcleo urbano hoy denominado José Leonardo Ortiz, constituido en su mayor parte por pueblos jóvenes y algunas urbanizaciones.

Este núcleo urbano es producto fundamentalmente de la concentración y explosión demográficas de Chiclayo metropolitano, a partir de la década de 1940. Los primeros lugares que fueron poblados en el distrito fueron los fundos El Palmo y la Quinta Barsallo; y entre los primeros ocupantes estuvieron los trabajadores despedidos de las haciendas azucareras, los trabajadores municipales y los pobladores del barrio "Las Latas" (hoy Mercado Modelo).

Entre los alcaldes chiclayanos que impulsaron la urbanización de lo que es hoy J. L. Ortiz, están Nicolás Cuglievan, Rogelio Llanos Barturén y Carlos Castañeda. En honor a este último, hombre de convicción modernista, el nombre primitivo del distrito fue San Carlos, pero por la controversia creada se le cambió al nombre actual. Entre las instituciones sociales que han impulsado el progreso del distrito están el Club Unión Progresista San Carlos y el de reciente creación Leonardinos en Acción.

Es uno de los distritos más llanos carecen de cerros y elevaciones destacadas. Su suelo ha sido nivelado con fines agrícolas y luego con fines urbanos, pero los urbanizadores y los alcaldes no han dirigido la construcción de las calles en forma tal que constituyan arterias de drenaje de las aguas en épocas del fenómeno de El Niño. Así mismo no se ha construido un sistema de alcantarillado; para ese fin de allí los aniegos en los períodos lluviosos. También podemos decir que su territorio es surcado por algunas acequias, se han realizado numerosos pozos producto de extracción de las tierras para adobes o ladrillos, también hay algunos grandes montículos de basura producto de la negligencia de las autoridades.

La población del distrito de José Leonardo Ortiz, se dedica a diversas actividades económicas como el comercio, prestación de servicios, etc. Cabe señalar que el comercio tiene una gran importancia en el Distrito; en él se encuentra el mercado mayorista de Moshoqueque, al cual llegan agricultores y comerciantes de los distritos Lambayecanos y de los departamentos de Piura, Cajamarca, Amazonas, La Libertad y otros, trayendo sus productos agrícolas y ganado, o también vienen comerciantes de esas localidades a comprar bienes de consumo principalmente alimenticios para llevar a sus localidades. Además se realiza la compra-venta al por

mayor y menor en los diferentes establecimientos comerciales y mercados de abasto y mercadillos de los pueblos jóvenes y urbanizaciones.

Por ser la urbe José Leonardo Ortiz parte de la ciudad de Chiclayo, capital Provincial, Departamental cuenta con numerosos servicios, como el de limpieza pública, Policía Nacional, Dirección de EPSEL, 1 hospital del IPSS. Los servicios de transportes urbanos los brindan, los taxis, mototaxis, 10 comités de colectivos, 8 comités de combis-micros. El servicio de carga de ingreso y salida lo hacen los camiones y tráiler de diferentes compañías y de propiedad individual.

Los servicios de comunicación telefónica, los brinda la empresa Movistar y Claro del Perú que cuenta con más de 6000 abonados y numerosos teléfonos monederos. Tiene radioemisoras, algunas sucursales bancarias, clínicas, bares cebicherías, bares, hoteles, discotecas, restaurantes, peñas, talleres de mecánica automotriz, talleres de planchado y pintura, talleres de reparación de bicicleta, motocicletas y calzado, talleres de reparación de aparatos electrónicos.

A esto podríamos agregar que el distrito se está llenando de muchos problemas sociales como la violencia desatada por las pandillas juveniles, la delincuencia, drogadicción, prostitución, alcoholismo, etc.

Alrededor de 600 atenciones por casos de violencia familiar y abuso sexual infantil se registran mensualmente en el Centro de Emergencia Mujer de Chiclayo.

El distrito de José Leonardo Ortiz es calificado como la zona de Lambayeque que concentra mayores índices de violencia y agresividad.

En el último mes, el Centro de Emergencia Mujer de Chiclayo registró 600 denuncias por violencia familiar y abuso sexual. Los pueblos jóvenes con mayor índice de agresividad son **Villa Hermosa, Atusparias y Urrunaga** en sus cinco sectores.

José Leonardo Ortiz es el distrito que mayor número de denuncias ha registrado en los últimos años por violencia familiar y algunos de los casos más palpables son los de violación sexual en centros educativos, donde escolares de mayor edad que está descubriendo su sexualidad abusan de los más pequeños.

Ante éstos problemas sociales se ve sometida La Institución Educativa “Fanny Abanto Calle”, ésta se encuentra ubicada en la zona urbano marginal, exactamente en la Av. Chiclayo N° 693 del 5° sector de Urrunaga del distrito José Leonardo Ortiz, provincia de Chiclayo.

En la actualidad la Institución Educativa presta servicios a niños, niñas y adolescentes del nivel primario y secundario, siendo del nivel primario 530 y del nivel secundario 234 alumnos, los mismos que son atendidos por 17 profesores pertenecientes al nivel primario y 10 del nivel secundario.

La construcción de las aulas es de material noble en su totalidad, algunas de ellas tienen techo de eternit, poseen pisos de ocre, pizarra de cemento y mobiliario para que los niños y adolescentes puedan realizar sus actividades de aprendizaje con normalidad; además cuentan con servicios higiénicos tanto para hombres como mujeres. Posee dos lozas deportivas y alrededor de ellas existen algunas zonas de áreas verdes que están a punto de extinguirse, la calzada por donde pasan los niños es de tierra. Existen veredas a los alrededores de la Institución educativa, así como un puente peatonal en plena avenida Chiclayo, sin embargo las calles circundantes no están pavimentadas.

La Institución Educativa no cuenta con una Biblioteca especializada acorde a satisfacer las necesidades de su población estudiantil, aunque cuenta con el aula de Recursos Tecnológicos sin embargo no está completamente equipada.

Los niños, niñas y adolescentes de la IE provienen de hogares o vecindarios con problemas sociales como el alcoholismo, drogadicción, violencia, delincuencia, pandillaje, etc., y a esto podríamos agregar que viven en casas de material rústico de uno o dos ambientes. Algunos niños trabajan por las tardes mientras que otros se quedan en casa cuidando de sus hermanos menores, dado que sus padres salen muy temprano a trabajar. Por lo general los estudiantes inician el primer grado, directamente de su hogar porque el sector no cuenta con una Institución Educativa del nivel inicial.

Los alumnos en sus horas libres permanecen fuera del hogar, jugando o mirando televisión en otros hogares. Se encuentran desnutridos, enfermos (parasitosis, TBC,

diarreas), abandonados por el padre, Sin expectativas para el futuro, bajo rendimiento escolar, con conflictos familiares.

La edad promedio de los maestros del I.E. es de 50 años, en su mayoría son emigrantes de la región andina, aunque residen casi en su totalidad en el mismo distrito donde se ubica la I.E. En su totalidad han realizado estudios pedagógicos concluidos en Institutos superiores. Han asistido a cursos de actualización y capacitación con una duración promedio de 60 horas.

Fuera de su jornada laboral se dedican a otras actividades económicas como el comercio o transporte.

La mayoría de padres de familia que residen en el sector son procedentes de las serranías del Departamento de Lambayeque, Piura y Cajamarca, dedicadas mayormente al comercio ambulatorio en los mercados de Moshoqueque y Modelo. Por otro lado existen padres que se desempeñan en trabajos eventuales y en otras labores.

En la IE. N° 10923 “Fanny Abanto Calle”, durante años se ha venido impulsando el cambio curricular que los conlleve a mejorar la labor pedagógica del docente. Están organizados en comités de docentes, han intervenido en diversas actividades de organización y de proyección con apoyo de padres de familia. Han logrado participar en la formación y autoformación docente a través de la comisión técnico-pedagógica, han participado en eventos organizados por instituciones (Defensa Civil, Sunat, EPSEL, etc.) con apoyo y asesoramiento del docente. Estas participaciones les han permitido insertar contenidos transversales en las programaciones curriculares con contenidos y actividades innovadoras.

El trabajo docente está enmarcado dentro de una coordinación, supervisión y evaluación permanente con la Dirección de La IE. Esta se ha llevado a cabo de acuerdo al diagnóstico, planes nacionales, programación regional; y a las expectativas locales y a los intereses, necesidades de los niños de la institución educativa.



Las acciones técnico-pedagógicas son asumidas por los docentes de aula y supervisadas por la dirección de la I.E, Trabajan con metodologías activas y enseñanza personalizada. Han integrado actividades de defensa civil, ecología, uso y conservación de los recursos naturales en las correspondientes áreas y contenidos transversales.

Se realiza constantemente las evaluaciones y autoevaluaciones sobre el desempeño docente, para tomar los correctivos necesarios y para la designación de los docentes en las diferentes comisiones, además se evalúa el logro del aprendizaje de los alumnos en base a los objetivos propuestos por el docente.

Todos los docentes adecuan la Programación Curricular a las necesidades e intereses de los estudiantes. El docente y el estudiante cuentan con bibliografía y material didáctico que el Ministerio de Educación les provee para el desarrollo de los temas actuales. Aplican aunque no en su totalidad metodologías activas. El docente de la Institución educativa estimula la participación de los estudiantes. La evaluación curricular refleja el logro de actividades y destrezas de los alumnos.

La supervisión es interna, formal e informal, personal y colectiva durante todo el año. Las normas de organización vigentes ha impedido la participación de los agentes de la educación en forma positiva.

Los miembros de la APAFA mantienen una comunicación cerrada y limitada lo que hace posible en algunas ocasiones se genere ciertos problemas y malestares entre la Dirección de la IE, docentes y APAFA.

La situación de trabajo y analfabetismo de los padres de familia hace que su participación en el proceso educativo sea limitada.

El municipio local apoya esporádicamente o casi nunca las actividades que realiza la Institución Educativa y a esto se aúna la posta médica del sector que en lo más mínimo coopera en los requerimientos solicitados.

## **1.2 ENFOQUE HISTÓRICO DEL PROCESO Y LAS TENDENCIAS**

### **1.2.1 EVOLUCIÓN HISTÓRICO**

El movimiento de la competencia social ha tenido una serie de raíces históricas que durante muchos tiempos fueron ignoradas y no reconocidas como antecedentes del movimiento de las habilidades sociales. En el año 1936, Jack y Murphy trabajaron sobre la conducta social en niños. Para el año de 1949, Solter, reconocido como el padre de la terapia de la conducta, introdujo el término basado en la necesidad de aumentar la expresividad de los individuos, algunas de las sugerencias son utilizadas en la actualidad.

Desde esa fecha a la actualidad han surgido disímiles criterios que distan más o menos del primero, sin embargo se mantiene la esencia donde se encuentran exponentes como Wolpe 1958, quien fue el primero en utilizar el término asertivo en su influyente obra Psicoterapia por inhibición recíproca, para referirse a la expresión de los sentimientos distintos a la ansiedad; es decir, la aserción como la conducta antagónica a esta última aunque parece ser, que si bien existe una correlación negativa entre la asertividad y la ansiedad, no está demostrada, a juicio de Rimm y Masters, (1974) que una inhiba a la otra.

La denominación de entrenamiento asertivo se debe a Wolpe y Lazarus (1966) y, ya Kelly (1955) empleó para el entrenamiento de las habilidades sociales, la técnica denominada del rol fijo consistente en una escenificación de un breve drama. Los trabajos de Moreno (1955) sobre el psicodrama también se han considerado como precursores del tema.

Algunos autores propusieron una nueva denominación para esta área. La denominación competencia social la encontramos inicialmente en Zigler y Phillips (1960, 1961). En sus investigaciones pusieron de relieve que el nivel inicial de competencia social era un elemento diferenciador en el tratamiento psiquiátrico de sujetos con trastornos psicológicos.

En la década de los sesenta el tema cobró un carácter más cognitivo a través de Festinger (1964) al afirmar que los cambios de conducta se emplean como procedimientos terapéuticos para obtener cambios actitudinales y en otras actividades cognitivas.

Más tarde, Lazarus propuso cuatro dimensiones del término asertividad; capacidad de decir no, capacidad de pedir favores y hacer peticiones, expresión de sentimientos positivos y negativos e iniciar, continuar y terminar conversaciones, además en 1971 propuso la denominación libertad emocional y junto con Liberman propusieron la de competencia personal. Sin embargo, se impuso, finalmente la expresión habilidades sociales, aunque todas las expresiones empleadas tenían como elementos comunes el que estaban dirigidas a los mismos elementos de tratamiento y a las mismas categorías conductuales que eran objeto de entrenamiento.

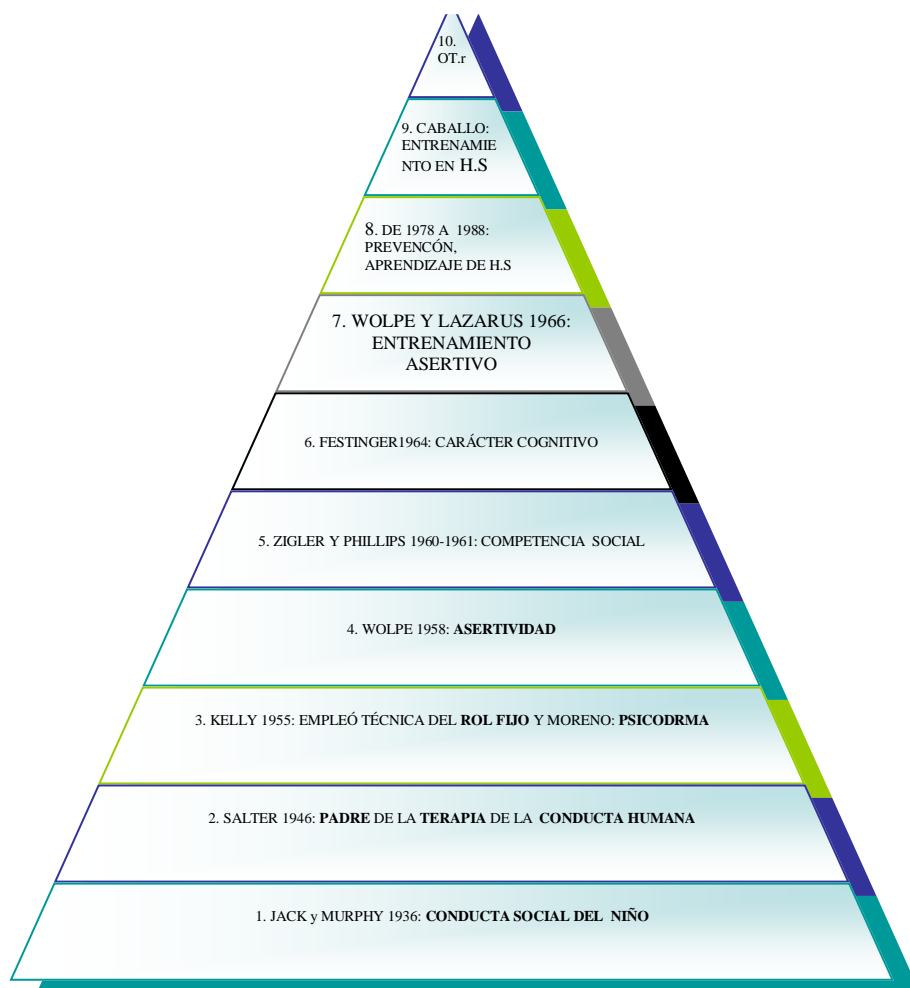
Posteriormente encontramos Alberti & Emmens 1978, Linehan 1984, Phillips 1985, Curran 1985, Argyle & Kedon 1987, entre otros, prosiguieron sus investigaciones en el área con una perspectiva preventiva, dirigida al aprendizaje de las habilidades sociales. Sin embargo, en estos primeros inicios el ámbito de intervención se centraba en el entrenamiento de personas adultas del entorno que son significativas para el sujeto, como es el caso de los padres y los profesores, fundamentalmente.

Una nueva denominación apareció en escena a partir de los años setenta; fue Goldstein quien empleó la expresión aprendizaje estructurado. Más recientemente la investigación también ha estado dirigida al entrenamiento directo del sujeto (Ferrell, Galassi, 1981, Méndez, Maciá y Olivares, 1991, Vallés, 1994; entre otros) recibiendo denominaciones distintas tales como habilidades sociales, competencia social y entrenamiento asertivo (Caballo, 1993).

Caballo quién en 1987 emite un criterio con la cual la mayor parte de los investigadores trabajan en la actualidad el tema. Los trabajos se basan en la realización de un Entrenamiento en Habilidades Sociales, la cual está matizada por un conjunto de técnicas o momentos específicos que ayudan a desarrollar el déficit de Habilidades Sociales en áreas y vida de un individuo, o problemática que se desencadena a raíz del intercambio social, sin embargo no existe referencia que permita valorar elementos internos o externos que actúen como determinantes en la formación de habilidades sociales.

En un entrenamiento en habilidades sociales realizado por Martínez Negreira & Sanz Martínez 2001, en la ciudad de Santiago de Cuba a un grupo de jóvenes se pudo apreciar que existían elementos que entorpecían o facilitaban el desarrollo de habilidades tan necesarias para un exitoso desempeño en la sociedad actual, donde las exigencias de hoy son superiores a las de ayer e inferiores a las de mañana.

## ENFOQUE HISTÓRICO



## 1.2.2 TENDENCIAS

### LA TECNOLOGÍA QUE HACE POSIBLE LA GLOBALIZACIÓN

Las tendencias indican que cada vez más las personas se relacionan haciendo uso de la tecnología como el celular, el Chat, los correos electrónicos, ambos a través del Internet, el acceso a personas e información de prácticamente todo el planeta es cada vez más rápido, asequible y sencillo. Bajo estas condiciones es preciso generar o desarrollar habilidades que le permitan a la personas adaptarse y poder convivir pacíficamente en el mundo del siglo XXI.

Sin embargo podríamos señalar que se está suscitando un problema que por el momento parece imperceptible y es que las personas se les está haciendo difícil sostener conversaciones cara a cara, podríamos afirmar que se está matando las habilidades conversacionales cara a cara. “La posibilidad de mantener una conversación cara a cara asusta a numerosos británicos debido a su creciente dependencia de la tecnología moderna”, informa el rotativo londinense The Times (2005)<sup>1</sup>. Una encuesta realizada por British Gas (2005)<sup>2</sup> entre 1.000 adultos reveló que el ciudadano medio dedica algo menos de cuatro horas todos los días ha “utilizar tecnología diseñada en un principio para darle más tiempo libre”. Según este informe, “el británico típico pasa 88 minutos al día con el teléfono fijo, 62 más con el celular, 53 con el correo electrónico y 22 con los mensajes de texto”. El estudio llegó a la conclusión de que esto ha perjudicado las destrezas comunicativas, como el arte de conversar cara a cara. Muchos entrevistados admitieron que se valían de los mensajes de texto “como un medio de reducir las formalidades o para simplemente evitar toda conversación”. Por lo visto, ante la constatación de la utilización de la tecnología que hace posible la globalización es necesario ayudar a los niños y niñas a desarrollar habilidades sociales que les permitan interactuar eficazmente ante las demandas del mundo moderno sin matar las habilidades básicas de interacción, como es el hecho de hablar cara a cara. Las habilidades de interacción social son una serie de capacidades que nos van a permitir comunicarnos con los demás en forma adecuada, nos permite expresar sentimientos, pensamientos u opiniones propias y también aceptar, tolerar, solucionar los conflictos y comprender a los

---

<sup>1</sup> Periódico The Times 2005 citado por revista Despertad del 8 de julio 2005

<sup>2</sup> Citado por Revista Despertad del 8 de noviembre 2005

demás, siendo por lo tanto vitales potenciarlas y desarrollarlas. Sin embargo cabe señalar que muchos niños, niñas y jóvenes al acceder fácilmente al servicio del Internet se han chocado con ciertos individuos inescrupulosos que les han ocasionado daño y es aquí cuando las habilidades sociales se ponen en práctica cuando saben defender sus derechos en forma adecuada o saber pedir ayuda a las personas adultas en estos casos de emergencia cuando los niños son objeto de gente inescrupulosa en los servicios que brinda el Internet.

Otro de los grandes inventos que hace posible la tecnología en el mundo globalizado es la televisión que a través de sus programas cuyo contenido mayoritario en gran parte es de violencia, agresividad generando ciertos patrones de conducta en imitación a los personajes de los programas vistos en la televisión.

Entonces la tecnología por un lado nos reporta muchos beneficios pero, por otro trae consigo muchos riesgos, riesgos que pueden ser superados y manejados adecuadamente al utilizar nuestras habilidades de interacción social.

## **CULTURA DE VIOLENCIA Y CONFLICTOS**

Es innegable que hoy la violencia se da en todos lados. Nos enfrentamos a una cultura de violencia en el hogar, el trabajo, la escuela y el entretenimiento.

### **Violencia en el hogar**

Desde antiguo se ha visto al hogar como un remanso de paz; pero esta imagen idílica está cambiando deprisa. La violencia familiar, que incluye el maltrato de niños, las palizas al cónyuge y el homicidio, inunda los titulares de la prensa local y mundial.

Por ejemplo, según el periódico Manchester Guardian Weekly<sup>3</sup>, “en Gran Bretaña por lo menos setecientos cincuenta mil niños sufrirán trauma duradero por su exposición a la violencia doméstica”. De acuerdo con la encuesta que sirvió de base al informe, “3 de cada 4 mujeres manifestaron que sus hijos habían presenciado actos violentos, y aproximadamente dos tercios de los niños habían

---

<sup>3</sup> Citado por revista Despertad del 15 de octubre 2006

visto golpear a sus madres”. Así mismo, la Junta Consultiva sobre Abuso y Abandono de Menores de E.U.A<sup>4</sup>. calcula que “2.000 niños, en su mayoría menores de cuatro años, mueren anualmente a manos de sus progenitores o tutores”. Dicha cifra supera la cantidad de muertes debidas a accidentes de tránsito, ahogamientos y caídas, agrega el informe.

La violencia doméstica abarca también el maltrato de cónyuges, que va desde empujones hasta bofetadas, patadas, intentos de estrangulación, golpizas, amenazas con armas blancas o de fuego e incluso asesinato. En la actualidad, dicha forma de violencia afecta tanto a hombres como a mujeres. De acuerdo con un sondeo, el hombre inicia una cuarta parte de los casos denunciados de violencia entre parejas, la mujer otra cuarta parte, y el resto pueden considerarse reyertas en las que ambos tienen la culpa.

### **Violencia en el trabajo**

Fuera del hogar, el trabajo ha sido por tradición un sitio donde reinan el orden, el respeto y la urbanidad; pero parece que ya no es así. Según estadísticas aportadas por el Departamento de Justicia de E.U.A., más de novecientos setenta mil personas son víctimas de la violencia criminal en el trabajo. Dicho de otro modo, “existe la posibilidad de que 1 de cada 4 empleados sea víctima de alguna forma de violencia en el trabajo”. (Professional Safety—Journal of the American Society of Safety Engineers.)<sup>5</sup>

Lo más preocupante de todo es que la violencia en el trabajo no se circunscribe a altercados o insultos. “Los actos violentos cometidos específicamente contra patrones y empleados por otros empleados son hoy por hoy el tipo de homicidio de mayor incremento en E.U.A.”, asegura el citado informe. En 1992, 1 de cada 6 muertes en el trabajo, fue un homicidio; en el caso de las mujeres, la cifra fue de casi 1 de cada 2. No se puede negar que la ola de violencia ha llegado a lo que en su día fue el pacífico lugar de trabajo.

---

<sup>4</sup> Citado por revista Despertad del 8 de Noviembre 2006

<sup>5</sup> Citado por revista Despertad del

## **Violencia en los deportes y el entretenimiento**

La finalidad de los deportes y las actividades recreativas siempre ha sido proporcionar diversión o esparcimiento al individuo, para que este recupere las fuerzas y acometa las tareas más importantes de la vida. Hoy en día, el entretenimiento constituye una industria que mueve miles de millones de dólares, y los empresarios, ansiosos de sacar la mejor tajada de este lucrativo mercado, no tienen escrúpulos de emplear cualquier medio a su alcance. Uno de ellos es la violencia.

Según la revista de economía y finanzas Forbes<sup>6</sup>, cierto fabricante de videojuegos distribuye un popularísimo juego de lucha en el que un guerrero le arranca la cabeza y la espina dorsal a su oponente mientras los espectadores gritan: “¡Remátalo! ¡Remátalo!”. Una compañía rival lanzó una versión del mismo juego sin este efecto sangriento. ¿El resultado? La versión más violenta se vende más que su competidora, en una proporción de 3 a 2, lo que se traduce en enormes sumas de dinero. La aparición en el mercado internacional de las versiones familiares de tales juegos supuso a los fabricantes ganancias brutas de 65.000.000 de dólares en las primeras dos semanas. Cuando hay dinero de por medio, la violencia es un señuelo más para atraer al consumidor.

La violencia deportiva constituye un capítulo aparte. Los jugadores suelen ufanarse del daño que ocasionan a sus rivales. Por ejemplo, en un partido de hockey celebrado en 1990 se pitaron 86 penaltis, una cantidad sin precedentes. El juego se vio interrumpido durante tres horas y media por los violentos incidentes que se registraron. Un jugador fue atendido por fractura de la cara, rasguños en la córnea y una cortadura profunda. ¿Qué motivó tanta violencia? Un jugador explicó: “Cuando se gana un juego emocionante de verdad, en el que hay muchas peleas, uno llega a casa y se siente más unido a sus compañeros de equipo. En mi opinión, las peleas contribuyeron a que el juego fuera realmente espiritual”. Por lo visto, en buena parte del deporte moderno la violencia ya no es un medio para conseguir un fin, sino el fin en sí mismo.

---

<sup>6</sup> Citado por revista Despertad del



## **Violencia en la escuela:**

Desde siempre, la escuela ha sido considerada una ciudadela donde los jóvenes dejan atrás todas sus preocupaciones y se concentran en el desarrollo del cuerpo y la mente. Sin embargo, hoy ha dejado de ser tal refugio. Una encuesta Gallup llevada a cabo en 1994 reveló que la violencia y las pandillas constituyen el problema número 1 de las escuelas públicas de Estados Unidos, el cual sobrepasó el de los asuntos económicos, que había encabezado la lista el año anterior. ¿Cuál es la verdadera gravedad de la situación? A la pregunta: “¿Ha sido alguna vez víctima de un acto violento dentro de la escuela o en sus inmediaciones?”, aproximadamente 1 de cada 4 estudiantes y más de la décima parte de los profesores que participaron en el sondeo respondieron de manera afirmativa. Además, el 13% de los estudiantes de ambos sexos confesaron haber portado una pistola en la escuela en algún momento. La mayoría dijo haberlo hecho con el único fin de impresionar a otros o para protegerse. Pese a tal afirmación, un estudiante de 17 años le disparó a su maestro en el pecho cuando este intentó arrebatarse el arma.

La exposición diaria a toda una cultura de violencia ha provocado que muchas personas acepten la violencia como algo normal, hasta que les toca el turno de ser las víctimas. Frente a ello muchas organizaciones están tomando las medidas necesarias para revertir este tipo de comportamiento al crear ciertos tipos de programas a ser aplicados mayoritariamente en las escuelas por ser éstas el nexo del individuo con la sociedad. Se han juntado maestros, psicólogos en aras de mejorar la situación en los niños y jóvenes del presente y futuro.

### **1.3 ESTADO DEL PROBLEMA EN LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA**

La convivencia entre escolares se ha convertido en un verdadero problema, como producto de no saber interactuar con los demás, por no poseer o tener las habilidades sociales suficientes que les permitan solucionar los conflictos que se dan durante la vida escolar.

Muchos de los niños y niñas proceden de hogares en la que los padres pasan el mayor tiempo fuera de casa teniendo así poco o escaso contacto interpersonal y si lo hubiera es solo para agredir física o verbalmente a sus menores hijos, ocasionado en ellos el aprendizaje de este comportamiento negativo, que se ve

reflejado en el comportamiento que manifiestan en la institución educativa, cuando surgen situaciones de conflicto y ellos responden a éstos de manera negativa utilizando la agresión y violencia para tratar de solucionarlos

A diario se ven conflictos de comportamiento interpersonal en los estudiantes por no poder manejar situaciones como por ejemplo las bromas pesadas, el comportamiento agresivo, intimidante, los malos tratos y los insultos en las que se ven sometidos algunos niños que son tímidos que no pueden defender sus derechos y otros que reaccionan de manera agresiva y violenta por no contar con modelos asertivos de comportamiento por parte de sus padres, por lo que es de vital importancia aplicar un programa para el desarrollo de habilidades de interacción social con el fin de darles los mecanismos necesarios para que los estudiantes puedan enfrentar los conflictos de comportamiento interpersonal en forma constructiva o positiva tanto en su vida presente como en la futura, porque existe un alto grado de consenso en la idea de que las relaciones entre iguales en la infancia o niñez, contribuyen significativamente al desarrollo del adecuado funcionamiento interpersonal y proporcionan oportunidades únicas para el aprendizaje de habilidades específicas que no pueden lograrse de otra manera ni en otros momentos.

## **1.4 METODOLOGÍA**

### **1.4.1.DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN**

#### **DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN**

##### **TIPO DE INVESTIGACIÓN**

Aplicada

##### **DISEÑO DE ESTUDIO**

La investigación corresponde al tipo **cuasi experimental** porque se aplicará un programa en habilidades de interacción social como estímulo para dar solución a los conflictos de comportamiento interpersonal en los estudiantes del sexto grado de primaria de la Institución Educativa Fanny Abanto Calle, del distrito de José Leonardo Ortiz.

G1	O1	X	O3
G2	O2		O4

X: Programa de Enseñanza en Habilidades de Interacción Social aplicadas a estudiantes del 6º grado, sección “A” de educación primaria de la Institución Educativa “Fanny Abanto Calle” para la solución de conflictos de comportamiento Interpersonal.

O1: Pret tes, aplicado a los niños del 6º grado, sección “A”.

O2: Pret tes, aplicado a los niños del 6º grado, sección “B”.

O3: Post tes, aplicado a los niños del 6º grado, sección “A”.

O4: Post tes, aplicado a los niños del 6º grado, sección “B”.

#### 4.2 POBLACIÓN Y MUESTRA

##### POBLACIÓN

La población está constituida por las 02 aulas del sexto grado que hacen un total de 39 estudiantes.

**TABLA N° 01**

#### **DISTRIBUCIÓN DE LOS ESTUDIANTES DEL SEXTO GRADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA FANNY ABANTO CALLE, DEL DISTRITO DE JOSÉ LEONARDO ORTIZ – 2008.**

NIVEL	GRADO	SECCIÓN	f	%
Primaria	6TO	A	25	64
	6TO	B	14	36
<b>Totales</b>			<b>39</b>	<b>100%</b>

FUENTE: Nóminas de matrícula.

FECHA: Abril del 2008.

La población presenta las siguientes características: Sus edades oscilan entre los 10 y 13 años al 31 de marzo del año de matrícula, sexo femenino y masculino, su condición socio económica baja.

FUENTE: Nóminas de matrícula

FECHA: 31 de marzo 2008

### **MUESTRA**

La muestra fue seleccionada por muestreo intencionado ya que son aulas que se encuentran conformadas desde principio del año escolar. La muestra constituye el 64% que está conformada por 25 estudiantes del sexto grado de educación primaria de la Institución Educativa N° 10923 “Fanny Abanto Calle” del distrito de José Leonardo Ortiz, provincia de Chiclayo.

**TABLA N° 02**

**DISTRIBUCIÓN DE LOS ESTUDIANTES DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA FANNY ABANTO CALLE, QUE CONFORMAN LA MUESTRA DE ESTUDIO.**

<b>ALUMNOS</b> <b>GRADO</b>	<b>GRUPO</b>	<b>SECCIONES</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
6TO grado	<b>Experimental</b>	<b>A</b>	25	64%
<b>Total</b>			<b>25</b>	<b>64%</b>

FUENTE: Nóminas de matrícula.

FECHA: Abril del 2008.

### **4.3 MÉTODOS Y PROCEDIMIENTOS PARA LA RECOLECCIÓN DE DATOS**

#### **MÉTODO DE INVESTIGACIÓN**

A continuación detallaremos algunos de los métodos que nos sirvieron como guía para la elaboración de nuestro proyecto de investigación.

Para la recolección de la teoría del marco teórico se empleo el método histórico, análisis, síntesis, abstracción. El método histórico nos sirvió

para descubrir las distintas etapas por las que atraviesa nuestro objeto de estudio en su sucesión cronológica desde su surgimiento para conocer su evolución y desarrollo al descubrir las tendencias.

El método de análisis y síntesis nos sirvió para comprender la estructura del todo y su descomposición de nuestro objeto de estudio en otras más simples permitiendo diferenciar lo esencial de lo que no lo es en los textos leídos y así arribar a la sistematización del conocimiento científico.

El método de la abstracción y la integración nos permitió hacer una separación mental de algunas de las propiedades del objeto de estudio, tratando de descubrir el nexo oculto e inaccesible al conocimiento empírico. La integración nos valió para unir las abstracciones en el pensamiento con fines de generalización y de pasar de lo abstracto a lo concreto, aunque lo concreto llega a ser la síntesis de varios conceptos en el pensamiento.

Para recolectar información de nuestro diagnóstico utilizamos la observación participante que nos permitió observar los hechos singulares, conductas, modos de actuación para derivar la comprensión e interpretación del proceso investigativo.

Para contrastar la hipótesis se utilizó el método de Modelación, sustituyendo nuestro objeto de investigación por un modelo, el cual representa un reflejo mediatizador de la realidad y se sustenta en la lógica de la ciencia.

Método de investigación cuantitativo, por utilizar una metodología hipotético deductiva, es decir planteando hipótesis de manera a priori y procesando datos estadísticos.

A continuación detallaremos algunos de los métodos que nos sirvieron como guía para la elaboración de nuestra tesis de investigación.

Para la recolección de la teoría del marco teórico se empleó el método histórico, análisis, síntesis, abstracción. El método histórico nos sirvió para descubrir las distintas etapas por las que atraviesa nuestro objeto de estudio en su sucesión

cronológica desde su surgimiento para conocer su evolución y desarrollo de descubrir las tendencias.

El método de análisis y síntesis nos sirvió para comprender la estructura del todo y su descomposición de nuestro objeto de estudio en otras más simples permitiendo diferenciar lo esencial de lo que no lo es en los textos leídos y así arribar a la sistematización del conocimiento científico. El método de la abstracción y la integración nos permitió hacer una separación mental de algunas de las propiedades del objeto de estudio, tratando de descubrir el nexo oculto e inaccesible al conocimiento empírico. La integración nos valió para unir las abstracciones en el pensamiento con fines de generalización y de pasar de lo abstracto a lo concreto, aunque lo concreto llega a ser la síntesis de varios conceptos en el pensamiento.

Para recolectar información de nuestro diagnóstico utilizamos la observación participante que nos permitió observar los hechos singulares, conductas, modos de actuación para derivar la comprensión e interpretación del proceso investigativo. Para contrastar la hipótesis se utilizó el método de Modelación, sustituyendo nuestro objeto de investigación por un modelo, el cual representa un reflejo mediatizador de la realidad y se sustenta en la lógica de la ciencia.

# CAPÍTULO II

## CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO

### 2.1 ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN

Los siguientes trabajos que presentaremos a continuación sirven como un precedente a nuestro trabajo de investigación.

**Tarrillo Heredia, Flor Domenica (2005)**<sup>7</sup> concluye que: “El programa de inteligencia interpersonal es eficiente y eficaz porque permite desarrollar las habilidades sociales como: empatía, autoestima, asertividad, capacidad para conversar y liderazgo teniendo en cuenta la participación del trinomio educativo”.

**Banda Reyes, Niza Vanesa (2006)**<sup>8</sup> concluye que: “La tarea de promover el desarrollo de las habilidades sociales debe ser asumida como una responsabilidad docente no sólo en el nivel primario, sino también en otros niveles del sistema educativo”. Es cierto que las habilidades sociales no sólo se circunscriben en el ámbito escolar sino en toda relación interpersonal que tengan tanto en la familia, amigos y comunidad; sin embargo es en la escuela, es que se tiene que enseñar las habilidades de interacción social dado que los padres no asumen el compromiso de ser modelos buenos que influyan de manera positiva en sus hijos, lejos de ayudarlos contribuyen a desarrollar comportamientos conflictivos en ellos. Concordando así con las conclusiones obtenidas por la autora antes mencionada.

A continuación se hará referencia a los estudios peruanos que de una u otra manera se han ocupado del problema que se pretende investigar.

**Rodríguez Murga, Rosemery (2006)**<sup>9</sup> graduada de la escuela de Post Grado de la Universidad Nacional de Trujillo, aplicó técnicas de reestructuración cognitiva, relajación y de role-playing, durante dos meses, donde, incluyendo habilidades sociales integradas en cuatro áreas: Comunicación, responsabilidad, cooperación y toma de decisiones, permitieron mejorar las relaciones interpersonales en las niñas.

---

<sup>7</sup> Aplicación de un Programa de Inteligencia Interpersonal para desarrollar las habilidades sociales de alumnos del II ciclo, 4to grado del C.E. N° 11057 “San Lorenzo”-José Leonardo Ortiz-Chiclayo 2005

<sup>8</sup> Aplicación de un programa de Estrategias de Expresión Oral para mejorar el nivel de desarrollo de las habilidades sociales en los niños y niñas del 5º E.P.M. N° 10823 – Chiclayo – 2006

<sup>9</sup> Programa de entrenamiento para mejorar las habilidades sociales en niños de primer grado de educación primaria,



**Flores Ríos, Norma Gladis (2002)**<sup>10</sup>, graduada de la escuela de Post Grado de la Universidad Nacional de Trujillo, aplicó un programa con 15 sesiones de trabajo y haciendo uso del diseño cuasi experimental con grupo control y grupo experimental, utilizó de una escala de comunicación asertiva y toma de decisiones antes y después de la aplicación del programa de habilidades sociales, concluyó que al término del Programa, la comunicación asertiva alcanzó el nivel de proceso y no el nivel de logro.

**Murrugara Santillán, Allén y Quiroz Alcalde, María (2006)**<sup>11</sup>, graduadas de la escuela de Post grado de la Universidad César Vallejo – Trujillo, concluyeron que las habilidades sociales reducen la conducta agresiva del grupo.

Por tanto podemos deducir que aplicar un programa de enseñanza en habilidades sociales en los niños y niñas del 6º grado de Educación Primaria de la Institución Educativa Fanny Abanto Calle N° 10923 – J.L.O, daría buenos resultados; por cuanto ayudaría a desarrollar habilidades que les permita superar y solucionar los conflictos de comportamiento interpersonal en forma asertiva.

Tenemos a todo un conjunto de autores internacionales que hacen referencia al tema de las habilidades sociales y a los conflictos de comportamiento interpersonal, para citar algunos de ellos tenemos a:

**Monjas Casares, María Inés (2005)**<sup>12</sup>, manifiesta que muchos de los problemas que ocurren en las escuelas se debe a la falta o déficit de habilidades de interacción social que poseen los alumnos y alumnas, tales como: la agresividad, el aislamiento, el acoso o la intimidación, por lo que recomienda ejecutar todo un programa con el fin de estimular el desarrollo de dichas habilidades a fin de convivir pacíficamente en el presente y en el futuro.

---

<sup>10</sup> En su tesis titulada “Programa de habilidades sociales basado en la comunicación asertiva para mejorar la toma de decisiones”

<sup>11</sup> En su tesis titulada “Efectos de la aplicación de un programa de entrenamiento en Habilidades Sociales en conducta agresiva de un grupo de internas de 12 y 13 años del hogar “La niña” de la ciudad de Trujillo

<sup>12</sup> En su obra titulada “Programa de enseñanza de habilidades de interacción social”

**Vallés Arándiga, Antonio (2006)**<sup>13</sup>, manifiesta que muchos de los comportamientos conflictivos pueden ser atendidos, aplicando todo un conjunto de estrategias o programas que conlleven a que los niños y niñas solucionen los conflictos de comportamiento interpersonal en forma asertiva. Recomienda algunos programas y entre uno de ellos es la enseñanza de habilidades de interacción social.

## **2.2 SISTEMATIZACIÓN DE LAS TEORÍAS**

### **2.2.1 TEORÍAS DEL APRENDIZAJE SOCIAL DE BANDURA**

Bandura (1980 citado por Alvaro, 2009) propone la **Teoría sobre el Aprendizaje Social** por medio de la cual los individuos aprenden comportamientos unos de otros mediante la observación, la imitación y el modelo.

Dentro de un amplio marco social, cada individuo va formándose un modelo teórico que permite explicar y prever su comportamiento, en el cual adquiere aptitudes, conocimientos, reglas y actitudes, distinguiendo su conveniencia y utilidad; observando éste, diversos modelos (ya sean personas o símbolos cognoscitivos) con los cuales aprende de las consecuencias de su provenir, dependiendo su ejecución, de que el modelo haya sido reforzado o castigado requiriendo el observador de atención, retención, producción y motivación para llevar a cabo lo que se ha aprendido.

Los modelos pueden enseñar a los observadores cómo comportarse ante una variedad de situaciones por medio de autoinstrucción, imaginación guiada, autorreforzamiento por lograr ciertos objetivos y otras habilidades de autorrelación.

Muchas veces el éxito o el fracaso en aspectos de la vida en una cultura, depende del aprendizaje por observación debido que éste puede darse en un modelo desviado (causando deficiencia en el aprendizaje) o en uno prosocial.

Es así como el aprendizaje por observación influye en los integrantes de una sociedad, y éstos a su vez en la misma, en el momento en que entran a trabajar las funciones de su autorregulación.

---

<sup>13</sup> En su obra titulada "Dificultades de Aprendizaje e Intervención Psicopedagógica"

El aprendizaje es con mucho una actividad de procesamiento de información en la que los datos acerca de la estructura de la conducta y de los acontecimientos del entorno se transforman en representaciones simbólicas que sirven como lineamientos para la acción.

Esta teoría acentúa la importancia de los procesos vicarios, simbólicos y autorregulatorios en el funcionamiento psicológico; reconoce el rol de la observación influyendo notablemente en los pensamientos, afectos y conducta humana. Por otra parte, enfatiza la importancia del aprendizaje social dado que destaca el rol de los procesos de autorregulación, es decir, la capacidad de las personas de discriminar, seleccionar, organizar y transformar los estímulos que los afecta, concibiendo al individuo como agente de su propio cambio.

Por lo tanto esta teoría explicaría a la conducta humana, como la interacción recíproca de tres elementos: cognitivos, comportamentales y ambientales; lo cual permite que los individuos puedan influir en su destino y en la autodirección de sus límites.

Para explicar el proceso de aprendizaje del comportamiento agresivo se recurre a las siguientes variables:

- **Modelado:** La imitación tiene un papel fundamental en la adquisición y el mantenimiento de las conductas agresivas en los niños. Según la teoría del aprendizaje social, la exposición a modelos agresivos debe conducir a comportamientos agresivos por parte de los niños. Esta opinión está respaldada por diversos estudios que muestran que se producen aumentos de la agresión después de la exposición a modelos agresivos, aún cuando el individuo puede o no sufrir frustraciones. Congruentemente con esta teoría, los niños de clases inferiores manifiestan más agresiones físicas manifiestas que los niños de clase media, debido probablemente, a que el modelo de las clases inferiores típicamente más agresivo directa y manifiestamente.
- **Reforzamiento:** El reforzamiento desempeña también un papel muy importante en la expresión de la agresión. Si un niño descubre que puede ponerse en primer lugar de la fila, mediante su comportamiento agresivo, o que le agrada herir los sentimientos de los demás, es muy

probable que siga utilizando los métodos agresivos, si no lo controlan otras personas.

- **Los Factores situacionales:** También pueden controlar la expresión de los actos agresivos. La conducta agresiva varía con el ambiente social, los objetivos y el papel desempeñado por el agresor en potencia.
- **Los factores cognoscitivos:** Desempeñan también un papel importante en la adquisición y mantenimiento de la conducta agresiva. Estos factores cognoscitivos pueden ayudar al niño a autorregularse. Por ejemplo, puede anticipar las consecuencias de alternativas a la agresión ante la situación problemática, o puede reinterpretar la conducta o las intenciones de los demás, o puede estar consciente de lo que se refuerza en otros ambientes o puede aprender a observar, recordar o ensayar mentalmente el modo en que otras personas se enfrentan a las situaciones difíciles

## **TEORÍA DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL**

Para Daniel Goleman (1995) el término inteligencia emocional se refiere a la capacidad de reconocer nuestros propios sentimientos y los ajenos, de motivarnos y de manejar bien las emociones” en nosotros mismos y en nuestras relaciones. Describe aptitudes complementarias, pero distintas, de la inteligencia académica, las habilidades puramente cognitivas medidas por el CI.

Asimismo, agrega que los dos tipos de inteligencia expresan la actividad de diferentes partes del cerebro. El intelecto se basa únicamente en el funcionamiento de la neocorteza, las capas de la parte superior, evolucionadas en tiempos más recientes. Los centros emocionales están más abajo, en la subcorteza, más antigua, la inteligencia emocional involucra estos centros emocionales, trabajando de común acuerdo con los intelectuales.

Las capacidades del CE no se oponen al CI o a las capacidades cognoscitivas sino que interactúa en forma dinámica en un nivel conceptual y en el mundo real. Idealmente, una persona puede destacarse tanto en sus capacidades cognoscitivas como en las sociales y emocionales. Tal vez, la distinción más importante entre el CI

y el CE es que el último no lleva una carga genética tan marcada, lo cual permite que padres y educadores partan del punto en el que la naturaleza ya no incide para determinar las oportunidades de éxito de un hijo o alumno.

Goleman propuso el mapa cerebral para establecer la ubicación y los canales de influencia de la inteligencia emocional, llegando a descubrir el cerebro uno y trino. En efecto, el cerebro está compuesto por tres zonas superpuestas: un núcleo inicial, el bulbo raquídeo, al que se le superpone el sistema límbico y, finalmente, el neocórtex.

El bulbo raquídeo está presente en los batracios, es una prolongación de la médula espinal. Es responsable del control de las funciones vitales y los impulsos, instintos y reflejos.

El sistema límbico (de limbus = borde) que es propiamente el centro emocional del cerebro. Está formado por el hipocampo que almacena conocimientos y hechos de nuestra vida y la amígdala que ha sido definida como el "asiento de toda pasión". Este núcleo está rodeado por el neocórtex, asiento del pensamiento y responsable del razonamiento, la reflexión y la capacidad de prever e imaginar.

### **2.2.2. TEORÍA DE LA INTELIGENCIA MÚLTIPLE DE GADNER**

Creemos que la competencia cognitiva del hombre queda mejor descrita en términos de un conjunto de habilidades, talentos o capacidades mentales, denominadas "inteligencias". Todos los individuos normales poseen cada una de las capacidades en un cierto grado; los individuos difieren en el grado de capacidad y en la naturaleza de la combinación de éstas capacidades. Creemos que ésta teoría de la inteligencia múltiple puede ser más humana y más completa que otras visiones tradicionales y que refleja de forma más adecuada los datos de la conducta humana "inteligente". Una teoría así tiene importantes implicaciones en el campo educativo.

La cuestión de la definición óptima de inteligencia aparece ampliamente en las investigaciones hechas por Gardner y sus colaboradores (1995: 33). De hecho, es a propósito de ésta definición que la teoría de las múltiples inteligencias diverge de los puntos de vista tradicionales. En una visión tradicional, se define operacionalmente

la inteligencia como habilidad para responder a las cuestiones de un test de inteligencia. La inferencia que lleva de la puntuación en los tests a alguna habilidad de subyacente se sostiene a base de técnicas estadísticas que comparan las respuestas de individuos de diferentes edades; la aparente correlación de las puntuaciones de estos tests a través de las edades y a través de diferentes instancias de test, corrobora la idea de que la facultad general de inteligencia, no cambia mucho con la edad o con el entrenamiento o la experiencia. Se trata de un atributo innato, de una facultad del individuo.

La teoría de las inteligencias múltiples, por otro lado, pluraliza el concepto tradicional. Una inteligencia implica la habilidad para resolver problemas o para elaborar productos que son de importancia en un contexto cultural o en una comunidad determinada. La capacidad para resolver problemas permite abordar una situación en la cual persigue un objetivo, así como determinar el camino adecuado que conduce a dicho objetivo. La creación de un producto cultural es crucial en funciones como la adquisición y la transmisión del conocimiento o la expresión de las propias opiniones o sentimientos.

Gardner argumenta que no existe una inteligencia. Los sujetos humanos tenemos nada menos que siete inteligencias modulares. La palabra modular es muy importante, pues significa que cada inteligencia es una competencia autónoma e independiente de las otras. Estas inteligencias se combinan de manera adaptativa para el individuo y la cultura, pero no se influyen entre sí, lo que no quiere decir que los productos de una no puedan usarlos las otras.

Las inteligencias modulares de la propuesta de Gardner son siete y es de una de ellas, la inteligencia interpersonal, la que hemos tomado como base de nuestro trabajo.

La Inteligencia interpersonal, la hemos definido como la habilidad de relacionarse con otras personas, de percibir y distinguir los estados de ánimo, intenciones y sentimientos de otras personas. También considera la sensibilidad a las expresiones faciales, a la voz y los gestos y la habilidad de responder eficazmente a esas señales de alguna manera pragmática.

En vista de la necesidad urgente de tener personas que puedan relacionarse con otras en forma asertiva, creemos que es de vital importancia ayudar a nuestros niños y niñas, a potenciar la habilidad interpersonal ya que consideramos a nuestro entender el principio fundamental de las habilidades de interacción social.

### 2.2.3 CONFLICTOS DE COMPORTAMIENTO INTERPERSONAL

#### A) CONFLICTOS

Todas las relaciones interpersonales implican la compleja relación entre partes que tienen actividades diferentes, objetivos incompatibles y que aspiran al uso de recursos que siempre son limitados. Esto, de forma ineludible, hace que el conflicto esté presente en toda relación humana y que todas las personas tengamos experiencias en nuestra vida cotidiana como miembros de una comunidad escolar, familiar, vecinal o laboral, donde surgen las divergencias.

Los conflictos se presentan con una doble cara; en una de las caras se reflejan los costes (emocionales, relacionales, destructivos) y en la otra cara una catarata de oportunidades (creatividad, estímulos, desarrollo personal). Dicho de otro modo, el conflicto, que es inherente a todo agrupamiento humano, puede orientarnos y conducirnos hacia una comunicación más abierta, hacia soluciones más dialogantes y creativas y a la mejora en general de nuestras relaciones personales; pero también puede conducirnos, dependiendo de cómo lo afrontemos, a un deterioro constante de las relaciones interpersonales.

Conviene señalar algunas definiciones de conflicto para saber que decimos con este término polisémico:

AÑO	AUTOR	DEFINICIÓN DE CONFLICTO
1976	THOMAS	"Proceso que se origina cuando una persona percibe que otra u otras personas han frustrado o están a punto de frustrar sus objetivos o intereses."
1979	CROSS, NAMES, Y	"Discrepancia entre dos o más personas"

	BEEK.	
1984	VAN DE VLIERT	“Dos partes están en conflicto cuando al menos una de ellas experimenta frustración ante la obstrucción o irritación causada por la otra parte”.
1985	WILLMONT Y HOCKER	“Es una lectura expresa entre al menos dos partes interdependientes que perciben que sus objetivos son incompatibles, sus compensaciones son reducidas y la otra parte les impide alcanzar sus objetivos”.
1998	RAMÓN ALZATE	“Divergencia percibida de intereses, o una creencia de que las aspiraciones actuales de las partes no pueden ser alcanzadas simultáneamente”.
2000	PACO CASCÓN	“Hablaemos de conflicto en aquellas situaciones de disputa y divergencia en las que hay contraposición de intereses (tangibles), necesidades y/o valores en pugna”.
2001	JUAN CARLOS TORREGO	“Situaciones en la que dos o más personas entran en oposición o desacuerdo, porque sus peticiones, valores, intereses, aspiraciones, deseos o necesidades son incompatibles o al menos se perciben como tales”.
2002	C. BOQUÉ	“Los conflictos son un hecho natural de la vida. No son positivos ni negativos, sino depende de cómo respondemos ante ellos”.

Si leemos atentamente cada una de estas definiciones, en todas ellas encontramos:  
Diferencias entre objetivos, opiniones, valores necesidades, acciones, etc.

- Enfrentamientos y lucha.
- Incompatibilidades.
- Frustraciones, sentimientos de no haber conseguido todo lo que queríamos y que llevan a la agresión.
- Interdependencia entre las partes.



Entonces, el conflicto es un desacuerdo que surge entre dos o más personas a partir de opiniones o actitudes que consideran divergentes y que amenazan sus intereses, recursos o valores.

Una idea clave que es importante aclarar desde el comienzo es que conflicto y violencia no son lo mismo, siendo esta última un claro exponente del primer término. De esta forma, la violencia siempre va acompañada de nuevos conflictos, pero el conflicto no siempre entraña situaciones de violencia. Aunque esta cuestión pueda parecer en cierto modo trivial, no se desprende así de la literatura sobre el tema en la que se vislumbra una falta de consenso que lleva a definiciones dispares y al manejo de un gran número de vocablos asociados a conflicto o, cuanto menos, de similares características.

## B) CONFLICTOS DE COMPORTAMIENTO INTERPERSONAL

Son todos aquellos enfrentamientos que se dan entre las partes y el comportamiento o la manera de proceder que emplean los estudiantes en determinada situación para tratar de resolverlos ya sean estos de manera constructiva o negativa.

Al hacerlo de manera negativa se utiliza comportamientos que alteran el orden social en la escuela y muchos de estos comportamientos suelen darse por tener déficit en habilidades de interacción social que les permitan resolverlos de una manera asertiva o colaborativa.

## C) CONFLICTO, AGRESIÓN Y VIOLENCIA

Ya afirmamos que los conflictos son inherentes a las relaciones humanas, por tanto, podemos afirmar que entre las personas siempre ha existido uno o más estilos de abordarlos, o sencillamente no se han abordado.

La agresión es una respuesta hostil frente a un conflicto latente, patente o crónico. También se asocia la agresión como una conducta fuera de control que tiene como propósito ganar en la relación a costa de los intereses y muchas veces de la integridad física y/o psicológica de la otra persona. La respuesta agresiva es una expresión cargada de emotividad, que suele profundizar la disputa, sin dar pasos a la resolución.

La agresión también es percibida como la carencia de manejo de otras herramientas para expresar los sentimientos, necesidades e intereses en la relación con otros. Su expresión es diversa, y como tal requiere de mecanismos para abordarla entre las partes.

La violencia podríamos entenderla como la situación de desborde y trasgresión más allá de la agresión con que se enfrentan situaciones que generan malestar o dificultades. La violencia se acerca mucho más a un conflicto en el que no sabemos cómo regresar a una situación de orden y respeto de las normas sociales.

La violencia también puede ser comprendida como un “acto imprevisible”, en tanto corresponde a una conducta manifiesta de fuerza desmesurada y automática, aun cuando pueda expresar intención de daño, puede ser considerada como la consecuencia de un proceso más largo de hostilidad y/o agresión entre dos o más personas, con y sin amenaza.

En este sentido, se debe proveer de herramientas y habilidades sociales en el estudiantado, para resolver los conflictos, de tal manera que no se llegue a los extremos de la agresión y la violencia. La agresión y violencia son actos de aprendizaje social y como tales pueden ser desaprendidos.

Es pertinente tener presente que las partes involucradas en hechos de agresión física o de violencia requieren de un tercero que ayude a reestablecer la relación, el diálogo y generación de posibles salidas al problema. La adquisición de habilidades de interacción social pueden ser útiles para resolver de una manera pacífica los conflictos para así tomar distancia en un hecho de agresión física, verbal o de violencia.

Es imprescindible evitar la violencia en el contexto escolar, sostenemos que en las instituciones educativas se debe educar en la convivencia. Por ello, se entiende que ampliar las oportunidades de aprendizaje en estas materias involucra, por ejemplo:

- La elaboración participativa de límites y normas de convivencia del establecimiento.
- Acuerdos consistentes entre docentes con la misión institucional en la aplicación de dichas normas.
- Aprender a confiar en el estudiantado, generando condiciones para que aprendan a resolver pacíficamente sus diferencias. Ejemplo: *rincón de la paz, mediación entre pares, aula pacificadora, etc.*
- Incorporar procedimientos colaborativos de resolución de conflictos en la cultura escolar, cautelando instancias formales de diálogo, de reparación y de apelación.
- Definir el diálogo como herramienta fundamental de entendimiento entre las personas, más que la sanción.
- Actuar asertivamente frente a la discriminación y hechos de violencia, promoviendo el respeto mutuo y la inclusión.

El comportamiento interpersonal, se refiere a la manera o forma de proceder por parte de una persona cuando interactúa con otra y la reacción de la segunda hacia la primera.

#### 2.2.4 TIPOS DE CONFLICTOS

Según Viñas (2004), los conflictos en los centros educativos no son únicamente de un tipo, según las personas que intervengan en el mismo podemos diferenciar cuatro grandes categorías: conflictos de poder, conflictos de relación, conflictos de rendimiento y los conflictos interpersonales:

- Por conflicto de poder se entiende todos aquellos conflictos que se dan con las normas (cuando un alumno reacciona contra el sistema se encuentra con unos mecanismos de poder que coartan su libertad generando un conflicto en el cual únicamente el sujeto puede adaptarse, ya que la normativa cumple una función de estabilidad del sistema).
- Respecto a los conflictos de relación, son aquellos en los que uno de los sujetos del conflicto es superior jerárquicamente o emocionalmente al otro. En este caso se incluyen los casos de “bullying” o “mobbing” ya que se dan entre

iguales y son factores psicológicos y/o ambientales los que favorecen la relación jerárquica y de poder entre ellos.

- Los conflictos de rendimiento son todos aquellos relacionados con el currículum en los que el alumno puede presentar dificultades en equilibrar sus necesidades formativas y lo que la Institución Educativa / profesorado le ofrece.
- Y respecto a los conflictos interpersonales, van más allá del hecho educativo y se dan en el centro ya que éste es una reproducción de la sociedad en la que está ubicado, siendo fiel reflejo el uno del otro.

### 2.2.5 ESTILOS DE COMPORTAMIENTO AL SOLUCIONAR LOS CONFLICTOS

Los comportamientos y actitudes más habituales para hacer frente a los conflictos son las siguientes:

- **Competición**

Cuando una persona persigue sólo los objetivos personales a costa de la otra parte, centra su energía en sus propios intereses sin detenerse a pensar en el otro u otra. Decidir por este estilo es ubicarse en un enfoque controversial. Excluir, discriminar, aislar, imponer a través de la fuerza, agredir, hacer abuso de poder son actitudes y comportamientos que se asocian a este estilo de abordaje, lo que muchas veces se traduce en no abordar la disputa por tanto no se logra resolver.

- **Sumisión o acomodación**

Cuando una de las partes renuncia a su punto de vista e intereses cediendo frente a la postura de la otra persona o parte.

En ocasiones esta actitud puede llevar a lograr un interés superior, como la integridad física, en el caso de amenaza desde una de las partes. Sin embargo, aquí una voz de alerta. Una actitud acomodaticia prolongada podría estar tapando otras de mayor agresión como: el abuso de poder, el hostigamiento, la amenaza permanente o intimidación.

- **Evasión**

Cuando la persona actúa sin afrontar o sin querer ver el conflicto. Lo que implica no tomar en consideración a sí mismo ni a los demás. Mirando la gráfica se describiría como bajo interés por sí mismo y bajo interés por los demás. Generalmente esta actitud facilita la presencia de conflictos latentes y/o crónicos en la relación. Al no asumirlo, se arriesga que el conflicto se encadene en un problema mayor.

- **Compromiso**

Cuando ambas partes tienen la voluntad de crear una salida al conflicto. Generalmente es a través de la negociación. Esto implica que ambas partes ceden en sus intereses y logran a su vez una satisfacción parcial de sus necesidades.

- **Cooperativo o de colaboración**

Cuando ambas partes en conflicto están dispuestos a transformar la incompatibilidad de intereses en alternativas comunes que satisfagan a ambas partes. Es decir, las partes tienen la confianza y el deseo de superar la disputa, ganando ambos en la resolución del conflicto.

## **2.2.5 Elementos de todo conflicto**

A) **SITUACIÓN CONFLICTIVA.** Es el elemento real. Se produce cuando dos o más personas, por distintas razones, son conscientes de que están en una situación de incompatibilidad, puesto que el logro de un fin o la satisfacción de una de las varias necesidades no pueden realizarse simultáneamente para todos.

B) **SENTIMIENTOS CONFLICTIVOS.** Es el elemento emocional. En efecto, las dos personas están en una situación en la que sólo una de ellas se sentirá bien por haber alcanzado la satisfacción de sus necesidades, y lograr lo que buscaba; y la otra, quedará frustrada.

C) **RESPUESTA AL CONFLICTO.** Una de las personas busca que la otra modifique o abandone sus objetivos utilizando diferentes mecanismos para lograr su fin. Estos mecanismos en algunos casos y de manera negativa son la agresión, que por cierto es la más utilizada, entre otras figuran la intimidación, el acoso, amenazas, aislamiento, etc., por otro lado y de manera más constructiva o positiva es resolviéndolos haciendo uso de las habilidades de interacción social.

## **HABILIDADES QUE FAVORECEN LA SOLUCIÓN DE LOS CONFLICTOS**

Para solucionar los conflictos es necesario que las partes involucradas tengan la intención y voluntad de resolver la disputa.

La voluntad por resolver los conflictos que surjan en la vida escolar a menos involucra:

- Mirar de frente los conflictos, es decir, hacerlos visibles en la interacción interpersonal y/o grupal, lo que facilitará ponerle nombre a la situación.
- Tomar una posición frente a los conflictos y las personas, es decir, abordarlos o no y de qué manera. La calidad de la relación interpersonal y el futuro de ella dependerá de la posición que se decida tomar.

En consecuencia, la resolución de conflictos es una habilidad social que contribuye y enriquece la vinculación entre las personas. Desde una posición colaborativa, el proceso de resolución de conflictos implicará:

- Consideración de los intereses de la otra parte involucrada en el proceso.
- Dispuesto a ceder en las posiciones personales para llegar a una salida.
- Que beneficie a las partes involucradas en el conflicto,
- A fin de mantener, cuidar y enriquecer la relación, si es parte de las expectativas.

Por tanto, el proceso de resolución de conflictos involucra reconocer igualdad de derechos y oportunidades entre las partes en la búsqueda de solución que satisfaga a ambas partes, restablecer la relación mediante la comunicación entre las partes de la disputa y posibilitar la reparación si fuere necesario.

### **Tratamiento del conflicto**

Por todo lo visto hasta aquí podemos decir que la mejor manera para abordar o dar el tratamiento a los conflictos interpersonales es a través de la enseñanza de habilidades de interacción social para así instaurar y aumentar la capacidad de resolver los conflictos interpersonales de una manera constructiva, positiva o pacífica , ya que es uno de los requisitos necesarios para que los niños o estudiantes dispongan de recursos personales suficientes a fin de poder resolver las

diferencias y problemas que se dan durante la convivencia diaria en la institución educativa.

Frente a los conflictos de comportamiento interpersonal existen diferentes estrategias y/o programas de intervención que son vías o caminos para dar a los estudiantes la oportunidad de enfrentarse a los conflictos de una manera constructiva. El camino que hemos escogido es aplicar un programa de enseñanza en Habilidades de Interacción Social.

### **2.3. Habilidades de interacción social**

#### **2.3.1 Definición de habilidades de Interacción Social**

Habilidad es un término que tiene muchas acepciones y conceptos, sin embargo en nuestro presente trabajo le daremos la connotación de capacidad o disposición para ejecutar una actividad con destreza.

Toda habilidad se manifiesta siempre en forma objetiva, cuyos factores pueden ser analizados y medidos. Estos factores son la rapidez, la fuerza, la prolijidad y la exactitud, a los que coadyuvan la maduración, el aprendizaje y el ejercicio.

Las habilidades de interacción social son las conductas o destrezas sociales específicas requeridas para ejecutar competentemente una tarea de índole interpersonal. El término habilidad se utiliza para indicar que nos referimos a un conjunto de comportamientos adquiridos y aprendidos y no a un rasgo de la personalidad. Entendemos que las habilidades sociales son un conjunto de comportamientos interpersonales complejos que se ponen en juego en la interacción con otras personas.

Mientras que la competencia social es un constructo hipotético y teórico global y es un concepto multidimensional y amplio, mientras que las habilidades de interacción social pueden verse como parte del constructo competencia social. Las habilidades de interacción social son comportamientos sociales específicos que en conjunto forman las bases del comportamiento socialmente competente. El término competencia se refiere a una generalización evaluativa y el término habilidades se refiere a conductas específicas.

Las habilidades de interacción social son conductas y repertorios de conducta adquiridos principalmente a través del aprendizaje siendo una variable crucial en el proceso de aprendizaje el entorno interpersonal en el que se desarrolla y aprende el niño. Ningún niño nace sabiendo relacionarse adecuadamente con sus iguales. 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 al niño y la niña interactuar efectiva y satisfactoriamente con los demás.

Las habilidades de interacción social contienen componentes motores y manifiestos (por ejemplo conducta verbal), emocionales y afectivos (por ejemplo ansiedad o alegría) y cognitivos (por ejemplo percepción social, atribuciones, autolenguaje). Las habilidades de interacción social son un conjunto de conductas que los niños hacen, sienten, dicen y piensan.

Las habilidades de interacción social son respuestas específicas a situaciones específicas. Esto nos lleva al tema de la especificidad situacional. La efectividad de la conducta social depende del contexto concreto de interacción y de los parámetros de la situación específica. Una conducta interpersonal puede ser o no hábil en función de las personas que intervienen (edad, sexo, objetivos, relación, intereses) y de la situación en que tiene lugar (clase, parque, discoteca). La competencia social de un individuo varía a través de distintas situaciones. Pocos comportamientos sociales son apropiados a través de todas las situaciones, ya que las normas sociales varían y están determinadas por factores situacionales y culturales. Así por ejemplo ante un intento de coacción por parte de otra persona, la respuesta del sujeto variará en función de distintas variables como son edad de la otra persona, sexo, apariencia física, status social, relación anterior, grado de familiaridad, presencia de otras personas, lugar.

Las habilidades sociales se ponen en juego siempre en contextos interpersonales; son conductas que se dan siempre en relación a otra/s persona/s (iguales o adultos), lo que significa que están implicadas más de una persona. Por eso es importante tener en cuenta a los otros ya que la conducta de relación interpersonal es independiente de la de otros participantes. La interacción social es bidireccional,



interdependiente y recíproca por naturaleza y requiere el comportamiento interrelacionado de dos o más individuos.

El tema de la maximización del refuerzo en el intercambio social es un componente constante en la conceptualización de la competencia social y las habilidades sociales. Las consecuencias positivas de la utilización de las habilidades sociales son críticas en muchas definiciones de habilidades sociales.

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

#### **Niveles de las Habilidades sociales**

Según Caballo (1993) para analizar las habilidades sociales, destaca un enfoque global, pero a veces es necesario dividir las habilidades en elementos más pequeños, especialmente con fines de evaluación y entrenamiento. Considerando esta necesidad las separa en tres niveles, los cuales son molar, micro e intermedio.

#### **a) Nivel Macro o Molar**

Las categorías molares son tipos de habilidades generales, globales de ciertos comportamientos. Estos comportamientos no son explicables en términos de unidades, sino en conductas en una totalidad como por ejemplo: la asertividad, la capacidad de actuar con efectividad en determinada situación. Cada una de estas habilidades generales dependen del nivel y de la forma de una variedad de componentes moleculares de respuesta, como el rendimiento escolar, cooperación y conducta prosocial e integración social.

Mientras que el enfoque molar considera a las habilidades sociales como una habilidad general, el enfoque molecular analiza las conductas concretas que las componen. De ahí que los dos enfoques sean necesariamente complementarios, derivándose el tercer nivel.

#### **b) Nivel Micro o Molecular**

El nivel molecular está íntimamente unido al modelo conductual de la habilidad social. La conducta interpersonal se divide en elementos simples o componentes específicos y observables de las habilidades sociales, estos elementos son medidos de una forma objetiva. Este enfoque aborda conductas muy simples que pueden ser

fácilmente observables y resultan más precisas y definidas. Entre estas conductas se citan las siguientes:

Duración de la mirada al interlocutor, volumen de voz, número de asentamientos o negativas con la cabeza, duración de la sonrisa, número de gestos faciales, el número de cambios de postura, el número de movimientos de las piernas, el número de palabras dichas. El impacto social de estos componentes no está determinado por el número de segundos de contacto ocular o por el número de perturbaciones del habla, sino por un complejo patrón de respuestas que tiene lugar en la otra persona con la que interactúa.

### **c) Nivel Intermedio**

Algunos autores señalan que la estrategia más útil sería este tercer nivel que supone lo mejor de los juicios moleculares y molares. En este nivel se considera la manera como se relacionan los componentes moleculares entre sí, para producir una conducta molar. Es decir en la relevancia social de ciertas respuestas o patrones de conducta y en la especificidad metodológica de su evaluación. Este nivel se puede comprender más claramente a través de sus componentes, los cuales se les podría llamar componentes básicos de las habilidades sociales.

### **2.3.3. Aprendizaje de las habilidades de interacción social**

Según el modelo del aprendizaje social, estas habilidades se aprenden a través de experiencias interpersonales directas o vicarias, y son mantenidas y modificadas por las consecuencias sociales de un determinado comportamiento. El refuerzo social tiene un valor informativo y de incentivo en las subsecuentes conductas sociales. El comportamiento de otros constituye una retroalimentación para la persona acerca de su propia conducta. Estas vertientes de aprendizaje, experiencia, modelaje e instrucción, van generando las expectativas de autoeficacia en el ámbito interpersonal. Las expectativas de autoeficacia se refieren a la creencia respecto a si uno va a ser capaz de enfrentar una determinada situación. Estas expectativas permiten a la persona decidir si se involucran o no en una situación social (correr o no un riesgo social), si se mantiene en ella o no (si escapa, evita o enfrenta) y, si se produce algún problema, cuanto perdurará en su esfuerzo (tolerancia a la

frustración). Esta teoría muestra la conjugación de los enfoques provenientes de la psicología social con las teorías conductuales de aprendizaje.

Se incluye en este enfoque el modelo de aprendizaje social cognitivo, que ha demostrado, cómo la conducta social está mediada por diversos factores cognitivos, tales como expectativas, atribuciones, creencias, mecanismos de procesamiento de la información, métodos de resolución de problemas, etc., que mediatizan los procesos de interacción social. El énfasis de este modelo se encuentra en el entrenamiento en resolución de problemas, el cual postula que el desarrollo de las intervenciones clínicas y las estrategias de prevención deben centrarse en la facilitación de la competencia social.

Por tanto podemos decir que según el modelo de aprendizaje social el ser humano puede ser capaz de adquirir todo un repertorio de conductas hábiles que son influenciados por múltiples factores ambientales, individuales y de conducta de la persona, que en definitiva permiten el aprendizaje del comportamiento social. El comportamiento interpersonal se aprende por asociación y por aprendizaje instrumental, siendo el refuerzo social uno de los reforzadores más poderosos para la adquisición y mantención de la conducta interpersonal. Bandura (1977) ha enfatizado la importancia de factores cognitivos en el aprendizaje, demostrando la importancia de ellos en el aprendizaje vicario. El aprendizaje por observación requiere de procesos tales como percepción, atención y memoria, reproducción motora y factores motivacionales que suponen procesos cognitivos complejos de abstracción y simbolización. Uno de los medios más efectivos de aprendizaje de comportamiento complejos, como es la conducta social es la observación de modelos significativos. Basándonos en la teoría del aprendizaje social podemos decir que existen aprendizajes por experiencia directa, verbal o instruccional y feedback interpersonal.

Aprendizaje por experiencia directa: las conductas interpersonales están en función de las consecuencias (reforzantes o aversivas) aplicadas por el entorno después de cada comportamiento social. Si cuando un niño sonrío a su padre, éste le gratifica, esta conducta tenderá a repetirse y entrará con el tiempo a formar parte del repertorio de conductas del niño. Si el padre ignora la conducta, ésta se extinguirá y

si por el contrario el padre le castiga (por ejemplo, le grita) la conducta tenderá a extinguirse, y no solo esto, sino que además aparecerán respuestas de ansiedad condicionada que seguramente interferirán en el aprendizaje de otras nuevas conductas. Si Juanita durante el tiempo de recreo en la Institución Educativa se dirige a dos compañeros que están a la pelota y les dice que si puede jugar con ellos y le contestan que no y además la humillan, es probable que Juanita le cueste dirigirse a otros niños para pedirles que la dejen jugar. Si ella recibe a menudo negativas de ese tipo, terminará inhibiéndose y evitando muchas de las situaciones interpersonales en las que tiene que hacer demandas a los demás.

**Aprendizaje por observación:** El niño aprende conductas de relación como resultado de la exposición ante modelos significativos. La teoría cognitiva social del aprendizaje defiende que muchos comportamientos se aprenden por observación de otras personas (Riviere, 1990). Un niño observa que su hermano es castigado cuando utiliza un tono de voz desagradable para hacer peticiones; aprenderá a no emitir esa conducta. Perla observa que su profesora elogia a su compañera de mesa porque en el recreo ha ayudado a un niño; Perla tratará de imitar esa conducta.

Los modelos a los que el niño y la niña se ven expuestos a lo largo del desarrollo son muy variados y entre ellos están hermanos y hermanas, primos y primas, amigos, compañeros de la escuela, profesores y adultos en general. También son muy importantes y de notable impacto los modelos simbólicos, entre los que destacan los de la televisión.

**Aprendizaje verbal o instruccional:** Según este mecanismo, el sujeto aprende a través de lo que se dice, a través del lenguaje hablado por medio de preguntas, instrucciones, incitaciones, explicaciones o sugerencias verbales. Es una forma no directa del aprendizaje. En el ámbito familiar esta instrucción es informal. En el ámbito escolar esta instrucción suele ser sistemática y directa.

**Aprendizaje por feedback interpersonal:** El Feedback o retroalimentación interpersonal es la explicitación por parte de observadores de cómo ha sido nuestro comportamiento lo que ayuda a la corrección del mismo sin necesidad de ensayos.

Consiste en la información por medio de la cual la persona con la que se interactúa, nos comunica su reacción ante nuestra conducta. Si un niño está pegando a otro y su profesora pone cara de enfado, seguramente el niño cesará de hacerlo. Si se está hablando con alguien y ésta empieza a abrir la boca, seguramente se interpretará que se está aburriendo y cambiará la conducta. Así concebido, el feedback puede entenderse como reforzamiento social (o ausencia) administrado contingentemente por la otra persona durante la interacción. Ocurre que en la mayoría de las interacciones cotidianas no se recibe un feedback explícito sino impreciso, aunque entre niños parece que sí es más directo y específico.

#### **2.3.4. Enseñanza de habilidades de Interacción Social**

En vista de que las habilidades de interacción social se pueden aprender, es necesario enseñarlas de manera sistemática a los niños y niñas para que éstos puedan desarrollarlas a fin de dar solución a los conflictos de comportamiento interpersonal.

A continuación hacemos una explicación detallada de cada habilidad de interacción social y qué aspectos se incluyen dentro de ella, constatando su importancia y contribución a la competencia social de los niños y niñas.

- **Habilidades básicas de interacción social.**

Las habilidades de interacción social incluye habilidades básicas y esenciales para relacionarse con cualquier persona ya sea niño o adulto y aunque no se tenga el objetivo concreto de establecer una relación de amistad, ya que estas conductas se muestran tanto en las interacciones afectivas y de amigos, como en otro tipo de contactos personales en los que la interacción es solo un instrumento para conseguir otros objetivos, por ejemplo, comprar algo o pedir alguna información. Por eso se las llama también habilidades de cortesía y protocolo social. Ocurre también que son conductas que forman parte casi siempre de habilidades interpersonales más complejas.

Se incluyen habilidades muy sencillas como la sonrisa y la risa, conductas de protocolo social como son los saludos, las presentaciones y los favores, y un grupo de habilidades que hemos llamado cortesía y amabilidad que agrupa algunas de las conductas que, en el contexto social en el que nos movemos, se utilizan en las relaciones diarias para que sean amables, agradables y cordiales.

- **Habilidades para hacer amigos y amigas**

Se abordan las habilidades que son cruciales para el inicio, desarrollo y mantenimiento de interacciones positivas y mutuamente satisfactorias con los iguales. La amistad, entendidas como relaciones marcadas por afecto positivo recíproco y compartido, implica satisfacción mutua, placer y contexto y apoyo altamente estimulante entre los implicados. La amistad es una experiencia personal muy satisfactoria que contribuye al adecuado desarrollo social y afectivo. Los niños que tienen amigos (aunque sean pocos, ya que es más importante la calidad de las relaciones que el número de ellas) y mantienen relaciones positivas con ellos, presentan una mayor adaptación personal y social.

- **Habilidades conversacionales**

Las habilidades conversacionales permiten al niño iniciar, mantener y finalizar conversaciones con otras personas.

La importancia de estas habilidades se pone de manifiesto al comprobar que se ponen en juego en cualquier situación interpersonal y, en cierto modo, son el soporte fundamental de las interacciones con otras personas. Para que las interacciones con los iguales sean efectivas, es imprescindible que el niño se comunique adecuadamente con los otros y que converse con los demás. Por medio de la expresión verbal alabamos a los otros, expresamos nuestros sentimientos, negociamos en un conflicto o saludamos. Además, en la infancia la conversación no es solo un medio esencial de participación sino también de aprendizaje

- **Habilidades relacionadas con los sentimientos, emociones y opiniones**

Las habilidades relacionadas con los sentimientos, emociones y opiniones, podría llamarse también de Autoexpresión, Autoafirmación o Asertividad ya que, dentro ella, se trabajan contenidos que tradicionalmente se han incluido en el concepto de Asertividad. Entendemos por Asertividad la conducta interpersonal que implica la expresión directa de los propios sentimientos y la defensa de los propios derechos personales, sin negar los derechos de los otros.

Cuando los propios derechos se ven amenazados, se puede actuar de tres maneras distintas que son pasiva, agresiva y asertiva. La persona pasiva, tiene sus derechos violados, es inhibida, introvertida, reservada, no consigue sus objetivos, se encuentra frustrada, infeliz y ansiosa ya que permite a los otros elegir por ella. Hay algunas personas que no defienden sus derechos a fin de no deteriorar las relaciones y adoptan conductas de sumisión esperando que la otra persona capte sus necesidades, deseos y objetivos; éstas son personas pasivas. La persona agresiva, por el contrario, viola los derechos de los otros, se mete en las elecciones de los demás, es beligerante, humilla y desprecia a los demás, es explosiva, impredeciblemente hostil y autoritaria. Sin embargo, la persona asertiva elige por ella misma, protege sus propios derechos de los otros, consigue sus objetivos sin herir a los demás, es expresiva emocionalmente, se siente bien con ella misma y tiene confianza en sí misma. Concretamente el niño que defiende y hace valer sus derechos asertivamente se valora a sí mismo y hace que los demás le valoren, le tengan en cuenta y le respeten sus deseos, gustos y opiniones.

De lo anteriormente expuesto se deduce que la meta es que los niños aprendan modos socialmente aceptables de expresar sus emociones y de recibir las emociones de los otros. También que aprendan a defender sus derechos de forma asertiva (ni pasiva, ni agresiva), y respetando por lo tanto los derechos de los demás. Los niños tienen que aprender que, en las situaciones en las que no se tienen en cuenta sus derechos, tienen que actuar y hacerlo de forma asertiva.

- **Habilidades de solución de problemas interpersonales.**

Las habilidades de solución a los problemas interpersonales se incluyen las habilidades cognitivo-sociales, como más relevantes para resolver conflictos que se plantean entre los niños y sus iguales. Estas son: Sensibilidad ante los problemas (Identificación y definición de los sentimientos y problemas), Pensamiento Alternativo, Pensamiento Medios-Fín, Pensamiento Consecuencial y Pensamiento Causal.

Estas habilidades, en opinión de autores que han trabajado este tema en profundidad (entre otros Butler y Meichenbaum, 1981; Camp y Bash, 1981; Pelenchano, 1984; Rubin y Krasnor, 1986; Spivack y Shure, 1974; Shure, 1982; Shure y Spivack, 1982; Trianes, Rivas y Muñoz, 1990), no son una faceta de la inteligencia, aparecen a distintas edades dependiendo de la capacidad del individuo, se aprenden a través de la experiencia con otros significativos, especialmente los iguales y, son un antecedente de, y no solamente un resultado del ajuste social. Según los citados autores, la capacidad de un niño para resolver problemas interpersonales cognitivos, es un importante mediador de su ajuste comportamental y social. Parece ser que el Pensamiento Alternativo es el predictor más consistente del ajuste en niños de cuatro o cinco años, y éste junto con el Pensamiento Medios-Fín lo es desde la infancia media hasta la adolescencia.

En la investigación en este tema se evidencia que los niños socialmente hábiles generan más alternativas de solución y estas son más relevantes y prosociales ya que utilizan medios no agresivos para la solución de los conflictos (compromiso, negociación, persuasión, ignorancia del otro).

El objetivo general que se plantea en éste ítem es que el niño aprenda a solucionar por él mismo, de forma constructiva y positiva, los problemas interpersonales que se plantean en su relación con otros niños. Entre los objetivos específicos que se pretende lograr están: entendimiento de las situaciones problemáticas, mayor sensibilidad hacia los problemas, necesidades y sentimientos de los otros, consideración de los problemas desde la perspectiva de las otras personas y no solo desde el propio punto de vista, generación de mayor número de soluciones alternativas y más prosociales, mejor previsión de las consecuencias de los actos, mejor planificación de pasos para llegar a la meta, mayor conciencia de los posibles



obstáculos que se pueden encontrar en la solución de los conflictos y mayores expectativas de solución exitosa de la situación conflictiva.

Para enseñar las habilidades de interacción social es preciso utilizar estrategias conductuales y cognitivas como las que a continuación detallaremos:

## ESTRATEGIAS

- **Compañeros tutores**

Esta estrategia consiste en la utilización de los compañeros o los iguales como agentes de enseñanza de las conductas de relación interpersonal. Se utiliza éste procedimiento metodológico porque, como se ha puesto de manifiesto en apartados anteriores, los iguales son elementos muy importantes en el aprendizaje de las relaciones interpersonales.

Afirmamos que los iguales tienen dos funciones; además de ser ellos mismos sujetos de la enseñanza, tienen un papel muy relevante y participan con agentes de enseñanza (como modelos, incitadores, observadores, dispensadores de reforzamientos...) de sus compañeros. Los compañeros en el entrenamiento en habilidades sociales generalmente pueden adoptar distintos roles entre los que cabe señalar los de modelo, tutor, coterapeuta, coactor y observador. Estos papeles los ejercen todos los niños en distintos momentos del entrenamiento; uno será modelo, cuando disponga en su repertorio de la habilidad que se está enseñando; será observador cuando otros compañeros modelen o practiquen determinadas conductas y será tutor y/o coterapeuta con otros iguales que presenten especiales dificultades en el área interpersonal.

En este último aspecto vamos a comentar algunas cuestiones. Generalmente se utiliza como tutores a los niños socialmente más hábiles, a los que tienen el estatus sociométrico más alto (los alumnos más elegidos por sus compañeros), a los alumnos con los que se lleva bien el alumno-objetivo, o los compañeros con ganas de ayudar. En estos casos, entre las funciones que pueden hacer los iguales están: (a) iniciar y mantener interacciones sociales positivas con el alumno-objetivo, (b) ayudar a los alumnos inhábiles a que participen en juegos, hablen con los demás o respondan a las invitaciones de los otros, (c) reforzar cualquier mejoría en la conducta del alumno-objetivo y (d) estimular a los alumnos con problemas a que

pongan en práctica en las situaciones naturales las habilidades ensayadas y practicadas en el aula. Para lograr estos objetivos, en momentos determinados es necesario entrenar a los compañeros tutores y prepararlos previamente para que ejecuten las funciones señaladas. El profesor debe estimular, incitar y reforzar a los iguales-ayudantes por su correcta actuación y ayuda a los alumnos más inhábiles.

Se incluye esta estrategia de intervención porque es muy importante modificar la tendencia discriminatoria que los alumnos sin problemas tienen hacia los alumnos con problemas y reestructurar y programar el entorno social del niño o niños-objetivo para que se apoyen los intentos de aplicación de las habilidades adquiridas. Es necesario preparar a las otras niñas y niños ya que, si el alumno con problemas cambia su conducta, los otros pueden no notarlo porque responden a una historia anterior de interacción con el alumno y no al estímulo inmediato. Por ejemplo si Alberta dice una cosa positiva a Ardid puede que éste no responda bien porque anteriormente Alberta siempre le ha insultado y en este momento interprete el piropo sarcásticamente. En distintas ocasiones se ha evidenciado el fracaso de las intervenciones en las que solo se ha entrenado al alumno o alumnos objetivo y no se han tenido en cuenta a los compañeros ya que éstos no modifican sus pautas de interacción con los alumnos problema a pesar de que ellos si hayan incrementado o mejorado sus conductas de relación interpersonal.

- **Entrenamiento autoinstruccional**

Las autoinstrucciones son las verbalizaciones que cada uno se dice así mismo cuando afronta distintas tareas y problemas; son las verbalizaciones que uno se dice antes, durante y después de la realización de cualquier tarea, en este caso una interacción social. Está claro que mediante el habla, lo que uno se dice así mismo, dirige la propia actuación. El lenguaje tiene pues, una función reguladora sobre la conducta. Con la aplicación de esta técnica se pretende pues, que el sujeto dirija su actuación por medio de autoinstrucciones o automensajes y que llegue a utilizar el lenguaje como medio para la planificación y regulación de su propia conducta.

En la aplicación del entrenamiento autoinstruccional se contemplan las siguientes secuencias:

1º El adulto actúa (en este caso se trata de una conducta sociable, por ejemplo expresar su enfado a una compañera de clase) mientras se habla a si mismo en alta voz y el niño observa; es el Modelado Cognitivo. “Mira lo que hago y escucha lo que digo.”

2º El niño ejecuta las mismas conductas que ha ejecutado el modelo mientras que el adulto le instruye en alta voz; es la guía externa. “Ahora tú haces mientras yo voy diciendo en alta voz”.

3º El niño ejecuta la tarea mientras se autoinstruye en alta voz; es la autoguía manifiesta.

4º El niño ejecuta la tarea mientras se autoinstruye en voz baja; es la autoguía atenuada.

5º El niño ejecuta la tarea mientras se autoinstruye de forma incubierta; es la autoinstrucción incubierta.

Las verbalizaciones que se utilizan durante el entrenamiento autoinstruccional suelen ser referentes a:

(a) Definición del problema o tarea: preguntas sobre la naturaleza de la demanda de la tarea (¿Qué debo hacer?, ¿Qué necesito?), respuestas a estas cuestiones en forma de ensayo cognitivo y planificación de posibles conductas para llevar a cabo la tarea (sí, tengo que...).

(b) Autoinstrucciones propiamente dichas que guían a través de la tarea etiquetando verbalmente cada paso conductual. Por ejemplo: darse respuestas- guía (ahora le miro y le sonrío), concentrarse en la tarea (así, tranquila y sonriente).

(c) Autoevaluación (esto me esta saliendo muy bien).

(d) Autocorrección y afrontamiento de errores y reacción ante ellos (me he equivocado, pero no pasa nada. Voy a intentarlo con más cuidado, seguro que así será mejor).

(e) Autoreforzo (soy una chica fenomenal).

Las autoinstrucciones en muchos casos se utilizan unidas al modelado de forma que el modelo ejecuta el comportamiento deseado pero, al mismo tiempo, va verbalizando lo que va realizando y dice en voz alta las instrucciones que se va dando así mismo, lo cual permite al niño, no solo observar la ejecución, sino también seguir el hilo del pensamiento, su autoconversación y su diálogo interno. Es muy importante que el adulto actúe como modelo emitiendo automensajes positivos y fomentando sistemáticamente en los niños las evaluaciones positivas hacia uno

mismo ya que, en la base de muchas dificultades de competencia social, existe un autolenguaje negativo (“No se hacerlo”, “No me sale”, “Me va decir que no”, “¡Que mal me ha salido!”) que dificulta y/o impide la correcta ejecución.

El profesor modela las conductas que va describiendo, haciendo verbalizaciones en alta voz. Después el alumno imitará las conductas modeladas por el profesor siguiendo los pasos señalados en el entrenamiento autoinstruccional.

- **Instrucción verbal**

La instrucción verbal aplicada a la enseñanza de la competencia social implica el uso del lenguaje hablado para describir, explicar, incitar, definir, preguntar, o pedir comportamientos interpersonales. La instrucción verbal incluye descripciones, ejemplos, peticiones, preguntas e incitaciones respecto a la habilidad. Bajo este epígrafe incluimos también un grupo de técnicas como son el Diálogo, Discusión, Debate, Asamblea y Puesta en Común, estrategias sobradamente conocidas y utilizadas en la enseñanza, por lo que aquí simplemente señalaremos que impregnan todo el proceso de enseñanza – aprendizaje de las habilidades de interacción social, especialmente con el propósito de que los alumnos se involucren activamente en el entrenamiento, aporten ejemplos concretos y específicos de su vida y descubran por ellos mismos la importancia, relevancia y aplicación de la habilidad.

Estas técnicas en conjunto, son uno de los componentes principales de un procedimiento ampliamente utilizados en los entrenamientos en habilidades sociales que se denomina Aleccionamiento (Coaching) y que incluyen Instrucción Verbal, Ensayo y Feedback.

Aunque hablamos de instrucción esto no supone que el adulto diga a los niños y niñas lo que han de hacer y ellos los reciban pasivamente, sino más bien que les estimule de forma que vayan descubriendo a través del diálogo y el debate con el adulto y los iguales. Además, la instrucción verbal va muy unida a los procedimientos de modelado y role – playing de forma que, en la aplicación práctica, estas técnicas se entremezclan.

- **Modelado**

El Modelado es una de las técnicas fundamentales, básicas y de más amplia utilización en entrenamiento en habilidades sociales. Se le llama también Demostración. El procedimiento de Modelado se basa en el mecanismo de aprendizaje por observación o aprendizaje vicario y consiste en exponer al niño a uno o varios modelos que exhiben las conductas que tienen que aprender. Es la presentación de ejemplos de la correcta aplicación de la habilidad. Se espera que el niño adquiera la respuesta adecuada a través de la observación de los comportamientos sociales competentes de los otros. Si por ejemplo se pretende que los niños aprendan afrontar y responder adecuadamente ante los insultos o la provocación de otros, se presentan modelos (los propios compañeros) que exhiben paso a paso las conductas adecuadas (ignorar la provocación, abandonar la situación, afrontar con serenidad y responder asertivamente, hablarse a sí mismo dándose mensajes de tranquilidad, etc).

Los principales modelos a utilizar en el ámbito escolar son los propios alumnos, el profesor y otros adultos, grabaciones (videos y cassettes), títeres, marionetas, muñecos, fotografías, dibujos, etc.

Hay que tener en cuenta que los efectos del modelado se incrementan cuando:

(a) El modelo presenta características semejantes al observador (es de la misma edad, sexo, intereses, etc), muestra habilidad al ejecutar la conducta (Modelado de Maestría) o perseverancia (Modelado de Afrontamiento), es aparentemente amigable y es reforzado y obtiene recompensas y consecuencias agradables por llevar a cabo los comportamientos modelados.

(b) Se hace la presentación de modelos de forma clara, detallada, secuenciada en dificultad, con detalles relevantes, con distintos modelos para la misma habilidad y con bastante repetición (la misma habilidad se observa distintas veces).

(c) El observador es similar al modelo, le gusta el modelo y siente atracción por el, y es reforzado por imitar las conductas que exhibe el modelo. El efecto del modelado no se produce por la simple exposición a los estímulos del modelo, sino que el observador tiene que atender, retener y reproducir (para lo que tiene que estar

motivado) el comportamiento observado. Por eso es necesario instruir, incitar y reforzar para que el observador imite al modelo.

Modelado más autoinstrucciones.

Modelado de maestría.

Modelado de afrontamiento.

Modelado encubierto.

- **Moldeamiento**

Esta estrategia consiste en el reforzamiento diferencial de conductas cada vez más parecidas a la conducta final. Se esfuerzan las aproximaciones sucesivas a la conducta deseada y/o los componentes de la respuesta que reflejen mejoría. Cuando se utiliza esta estrategia se comienza con el refuerzo inicial de conductas que tienen alguna, aunque poca similitud con la conducta deseada y gradualmente se retira el reforzamiento de las conductas menos similares y se va reforzando las conductas más semejantes y próximas has llegar a la conducta deseada. Por ejemplo, cuando se está enseñando la habilidad de alabar a los otros, en un principio se reforzará al niño por decir o hacer algo positivo a la otra persona; posteriormente solo se le reforzará si para elogiar a la otra persona utiliza expresión verbal correcta; en el último paso se le refuerza sólo si además acompaña su expresión verbal con el lenguaje corporal adecuado (contacto ocular, tono de voz asertivo y cordial...).

- **Práctica**

Consiste en el ensaño y ejecución de las conductas y habilidades que el/la niño/a tiene que aprender de forma que logre incorporarlas a su repertorio y exhibirlas en las situaciones adecuadas. En la aplicación de esta práctica se realiza en dos formas diferentes el Role Playing y la Práctica Oportuna.

- **Role-playing**

Se denomina también dramatización y ensayo de la conducta. Es la práctica que se hace en situaciones simuladas. El procedimiento básico consiste en que, el niño adopta un papel y ensaya la conducta deseada imitando las conductas previamente observadas en los modelos.

- **Práctica oportuna**

Consiste en practicar la habilidad que se está aprendiendo en cualquier momento oportuno durante los acontecimientos normales del día en la institución educativa,

aprovechando las oportunidades que se presentan naturalmente. El adulto ayuda al niño a utilizar la habilidad cuando aparecen oportunidades de ponerla en juego de forma natural en la clase, en el patio, en la institución educativa en general y en la comida, en la tienda, en el parque, en la familia en general. En la vida escolar, en los acontecimientos normales del día, se presentan momentos oportunos para utilizar determinadas habilidades; en estas situaciones, el adulto observa y espera ver si espontáneamente el niño exhibe la habilidad; si lo hace, le refuerza; sino lo hace, le incita y le ayuda y después le refuerza.

Con la práctica oportuna se trata de extender el entrenamiento más allá de los períodos específicos de instrucción y enseñanza, de las habilidades sociales, lo que significa generalizar lo aprendido desde el contexto del aula o casa a los contextos sociales en los que se mueve el niño por eso es conveniente utilizar Práctica Oportuna tan a menudo como sea posible y en distintas situaciones, con distintas personas, en distintos momentos del día y en distintos sitios.

En determinados momentos y con determinados sujetos también se utiliza **Práctica Encubierta o Ensayo Cognitivo** que consiste principalmente en que el sujeto tiene que recapitular y ensayar en su propia mente la ejecución de los comportamientos hechos por los modelos o por él mismo. Este tipo de estrategia está principalmente indicada como preparación previa al sujeto ante una actuación en situaciones naturales, es decir, el sujeto que ha de enfrentarse a una determinada situación social en la que ha de exhibir determinadas conductas socialmente hábiles, ensaya mentalmente las conductas que va a poner en práctica inmediatamente después.

- **Reforzamiento**

Esta técnica consiste en decir o hacer algo agradable al niño después de su buena ejecución; los adultos o los iguales comunican al niño que aprueban lo que ha hecho.

Los principales tipos de reforzamiento que se pueden utilizar son: refuerzo social (verbal, gestual, físico, mixto), refuerzo de actividad y refuerzo material.

- **Retroalimentación o feedback**

Consiste en proporcionar al niño retroalimentación de su ejecución, esto es, información de cómo ha realizado la práctica, de cómo ha aplicado la habilidad social que está aprendiendo. Inmediatamente después de que el niño ha actuado en

el Role-Playing y ha ensayado y practicado las conductas que se están enseñando (y también, si es posible durante la realización de la práctica), se le provee de retroalimentación sobre su actuación a fin de que conozca lo que ha hecho correctamente (y por tanto pueda repetir en posteriores ensayos), lo que necesita mejorar y lo que debería hacerse de otra forma. Esta información suele acompañarse con nuevas pistas e indicaciones y sugerencias para siguientes ejecuciones o con un nuevo modelado de cómo podría ser perfeccionada la respuesta. Por ejemplo: “Esta vez sí que le miraste directamente y le sonreíste”, “Araceli, sí le has invitado a jugar perfectamente; le has sonreído, le has saludado y le has pedido que juegue contigo”, “Ismael, lo harás mucho mejor si cuando hablas con M<sup>a</sup> Fé la miras directamente a los ojos”.

El feedback que se utiliza es de tipo verbal y gestual fundamentalmente, pero también puede utilizarse grabando en video o cassette. Con niños es muy adecuado grabar algunas sesiones de enseñanza en video y después visionarlo; es la retroalimentación más real. Además esta retroalimentación sirve para dar pistas a los adultos sobre su forma de llevar a cabo la enseñanza de las habilidades de interacción social.

El feedback puede ser dispensado por el adulto (profesor, padres, otros adultos), o por los iguales (compañeros, hermanos) que han hecho el Role-Playing con el niño, es decir los coactores y/o por el resto de las personas que han observado la ejecución durante el Role-Playing.

En la puesta en práctica concreta, como se ha indicado, el Feedback se completa con el Reforzamiento. Aunque estos dos componentes se exponen aquí como separados, en la práctica son dos procedimientos complementarios y prácticamente indiferenciables.

- **Tareas o deberes**

El objetivo último de la enseñanza de las habilidades sociales es que el sujeto integre en su repertorio conductual las conductas y habilidades recientemente adquiridas, de forma que las ponga en juego en los escenarios naturales. Una de las estrategias más adecuadas para lograrlo son las Tareas o Deberes. Consiste esta técnica en el encargo al niño de que ponga en práctica la habilidad social que está aprendiendo en el colegio y en casa en otras situaciones nuevas y distintas. El objetivo de las Tareas es favorecer y estimular que los niños pongan en práctica en su entorno social natural (familia, amigos, barrio) las habilidades recientemente



adquiridas, de modo que se ensaye y practique la conducta-objetivo con distintas personas y en distintas situaciones lo que facilita la transferencia y generalización de las conductas. Los deberes funcionan como práctica autodirigida (la práctica en la sesión de enseñanza es guiada y supervisada por el adulto) y promueven el autocontrol y autoevaluación.

En el momento de la puesta en práctica, es necesario tener en cuenta varios aspectos en relación a las Tareas o Deberes:

(a) deben ser precisas; hay que delimitar claramente dónde, con quién, cómo y cuándo va a poner el niño en práctica en su vida real los comportamientos recién aprendidos.

(b) deben ser lo más personalizados e individualizados posible; siempre que sea posible el niño planificará el mismo estos deberes señalando qué, cuando y cómo va a realizarlos. Por ejemplo, tengo que pedir ayuda a mi hermana este fin de semana para hacer el trabajo de sociales.

(c) deben ajustarse a las habilidades del niño para que, sobre todo al principio pueda garantizarse el éxito de la experiencia que le servirá como reforzador natural y aumentará su autoconfianza. A veces es necesario, fundamentalmente en los momentos iniciales, preparar a la/s personas/s con la/s que el niño va a practicar sus deberes a fin de asegurar un resultado positivo que será crucial para posteriores intentos. Por ejemplo avisar a otra profesora para que refuerce generosamente a María cuando la dé los buenos días.

(d) deben referirse a comportamientos relevantes para el niño y también para las personas con la que lo va a hacer, de forma que se garantice que las conductas serán reforzadas de forma natural y espontánea.

(e) se han de revisar con seriedad en la siguiente sesión; el niño hará un informe de lo que hizo, cómo lo hizo, con quién y qué dificultades encontró. El adulto, en el momento en los que los niños dan su informe sobre las Tareas, ha de reforzar los logros que señalan y deben animarles a que sigan poniendo en práctica la habilidad en otras situaciones distintas.

# CAPÍTULO III

## **CAPÍTULO III**

### **ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS DATOS**

#### **3. 1. Descripción de los resultados**

Los datos que fueron recopilados en la fase de campo a través de los instrumentos de investigación antes y después de la aplicación del estímulo, se organizaron en tablas y gráficos estadísticos; los cuales fueron analizados e interpretados haciendo uso de la estadística descriptiva e inferencial. La información se presenta en el orden siguiente:

En un primer lugar se muestran los datos obtenidos por los estudiantes que conformaron la muestra de estudio durante la medición del pre test. Posterior a la aplicación del programa en habilidades de interacción social, a través de las sesiones de aprendizaje, a los estudiantes del grupo experimental, se presentan los resultados del post test.

Los datos cuantitativos recopilados fueron sistematizados en tablas estadísticas para su análisis e interpretación. A partir de la frecuencia de los puntajes se determinó el logro de las categorías expresados en porcentajes; las medidas de tendencia central (la media aritmética), de dispersión (desviación estándar y coeficiente de variabilidad) y confirmar la veracidad de la hipótesis planteada a través de la prueba T-Student y así llegar a comprobar la eficiencia de la aplicación del programa en habilidades de interacción social en la solución de conflictos de comportamiento interpersonal.

#### **3. 1. 1 Resultados de la medición del Pre Test**

Con la medición del pre test, se llegó a identificar la forma en que los estudiantes de ambos grupos de estudio resolvían sus conflictos, al inicio de la presente investigación y que se presentan en las tablas siguientes:

## A) Resultados obtenidos durante la medición del Pre Test

CUADRO N° 01

ESTILO COMPETITIVO EN LA SOLUCIÓN DE CONFLICTOS OBTENIDO POR LOS ESTUDIANTES DEL SEXTO GRADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA FANNY ABANTO CALLE, DURANTE LA MEDICIÓN DEL PRE – TEST – SUB TEST 1 ESTILO COMPETITIVO

NIVEL	PERCENTIL	GE		GC	
		f	%	f	%
ALTO	80 – 90	2	8%	0	0%
MEDIO ALTO	55 – 75	1	4%	0	0%
MEDIO	50	0	0%	0	0%
MEDIO BAJO	25 – 45	3	12%	2	10%
BAJO	01 – 20	19	76%	18	90%
TOTAL		25	100%	20	100%

Fuente: Pre test

Fecha. Setiembre del 2008.

### Descripción y análisis

El cuadro N° 03 permite apreciar los resultados obtenidos en el sub test 1 sobre la forma de afrontar conflictos, de los cuales los estudiantes del sexto grado, que conforman el grupo experimental y control, en su mayoría, se encontraban en el nivel bajo en la forma de afrontar un conflicto en forma competitiva.

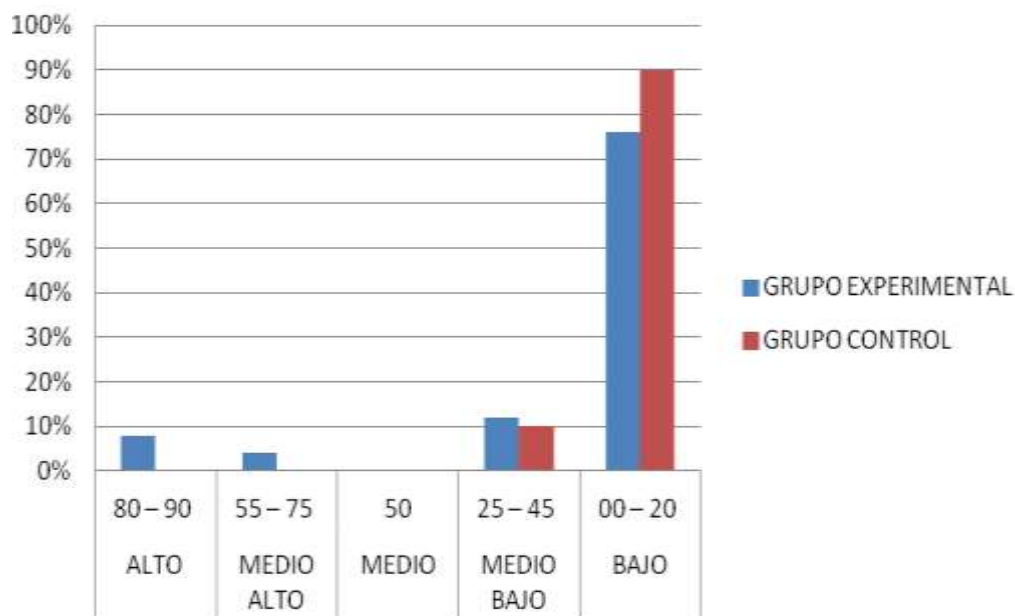
El 76% (19) de los estudiantes del grupo experimental se logró ubicar en la categoría de logro bajo; 12% (3) en la categoría medio bajo; 4% (1) en el nivel medio alto y sólo el 8% (2) en la categoría alto.

En el grupo control los resultados fueron similares: El 90% (18) de los estudiantes se logró ubicar en la categoría de logro bajo y 10% (2) en la categoría medio bajo. Ninguno se ubicó en los niveles altos.

De este resultado se deduce que los estudiantes se sentían con frecuencia impotentes en ciertas situaciones conflictivas, les costaba mucho tener una posición firme, aun cuando veían la necesidad, a veces la preocupación por los sentimientos de los demás o la ansiedad con la relación a la utilización del poder, hacían que vacilen, lo que significaba posponer la decisión y aumentar el sufrimiento y resentimiento a los demás. Para una mejor visualización se presenta el siguiente gráfico:

**GRÁFICO N° 01**

**ESTILO COMPETITIVO EN LA SOLUCIÓN DE CONFLICTOS OBTENIDO POR LOS ESTUDIANTES DE LA MUESTRA, DURANTE LA MEDICIÓN DEL PRE TEST – SUB TEST 1 ESTILO COMPETITIVO**



Fuente: Pre Test

Fecha: Setiembre del 2008.

## Descripción y análisis

En el gráfico se aprecian los resultados del sub test 1: Estilo competitivo para afrontar los conflictos por los estudiantes del sexto grado que conforman la muestra. La mayoría de los estudiantes 76% del grupo experimental y 90% del grupo control presenta dificultades para resolver conflictos en forma competitiva.

### CUADRO N° 02

**ESTILO COMPETITIVO EN LA SOLUCIÓN DE CONFLICTOS OBTENIDO POR LOS ESTUDIANTES DEL SEXTO GRADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA FANNY ABANTO CALLE, DURANTE LA MEDICIÓN DEL PRE – TEST – SUB TEST 2 ESTILO NEGOCIADOR.**

NIVEL	PERCENTIL	GE		GC	
		f	%	f	%
<b>ALTO</b>	<b>80 – 90</b>	1	4%	0	0%
<b>MEDIO ALTO</b>	<b>55 – 75</b>	1	4%	0	0%
<b>MEDIO</b>	<b>50</b>	1	4%	0	0%
<b>MEDIO BAJO</b>	<b>25 – 45</b>	1	4%	2	10%
<b>BAJO</b>	<b>01 – 20</b>	21	88%	18	90%
<b>TOTAL</b>		<b>25</b>	<b>100%</b>	<b>20</b>	<b>100%</b>

Fuente: Pre test

Fecha. Setiembre del 2008.

## Descripción y análisis

El cuadro N° 02 permite observar los resultados obtenidos en el sub test 2 sobre la forma de afrontar conflictos. Los estudiantes del sexto grado, que conforman el grupo experimental y control, en su mayoría, se encontraban en el nivel bajo en la forma de afrontar un conflicto en forma negociadora.

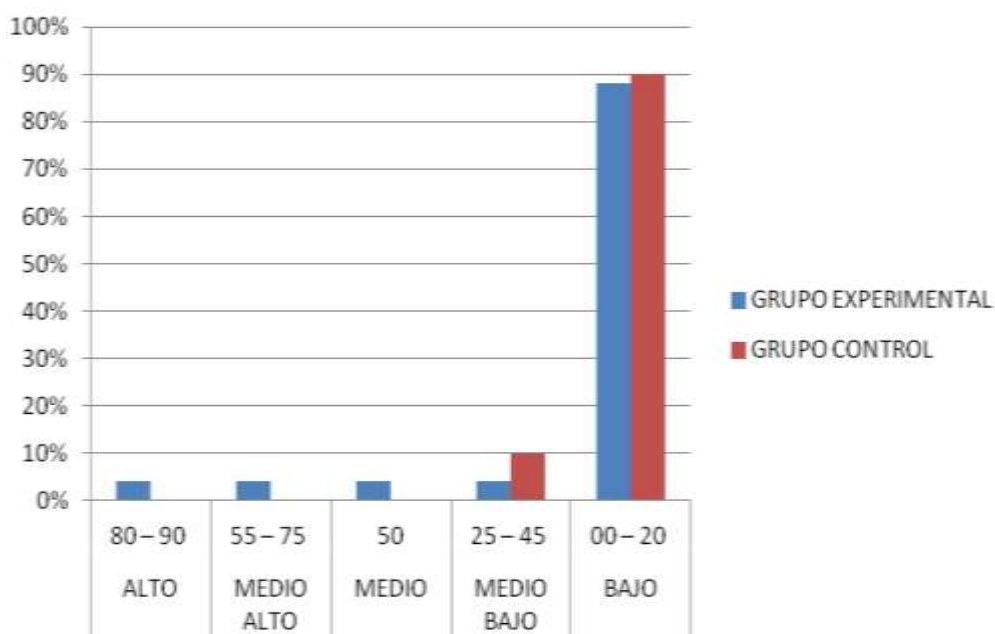
El 88% (21) de los estudiantes del grupo experimental se logró ubicar en la categoría de logro bajo; 4% (1) en la categoría medio bajo; 4% (1) en el nivel medio alto y sólo otro 4% (1) en la categoría alto.

En el grupo control los resultados no tuvieron mayores variaciones: El 90% (18) de los estudiantes se ubicó en la categoría de logro bajo y 10% (2) en la categoría medio bajo. Ninguno se ubicó en los niveles altos.

De este resultado se deduce que a los estudiantes les resultaba difícil ver las diferencias como oportunidades para el enriquecimiento conjunto, para apreciar o resolver los conflictos; el pesimismo indiscriminado impedía que vieran posibilidades colaborativas, y por tanto les privaba de ganancias y satisfacciones mutuas. De igual modo, se encontraban sólo comprometidos con sus decisiones, sin interesarles las de los demás. Para una mejor visualización se presenta el siguiente gráfico:

## GRÁFICO N° 02

### ESTILO COMPETITIVO EN LA SOLUCIÓN DE CONFLICTOS OBTENIDO POR LOS ESTUDIANTES DE LA MUESTRA, DURANTE LA MEDICIÓN DEL PRE TEST – SUB TEST 2 ESTILO NEGOCIADOR



Fuente: Pre Test

Fecha: Setiembre del 2008.

## Descripción y análisis

En el gráfico se aprecian los resultados del sub test 2: Estilo negociador para afrontar los conflictos por parte de los estudiantes del quinto grado que conforman la muestra. La mayoría de los estudiantes 88% del grupo experimental y 90% grupo control del presenta dificultades para resolver conflictos en forma negociadora.

### CUADRO N° 03

**ESTILO COMPETITIVO EN LA SOLUCIÓN DE CONFLICTOS OBTENIDO POR LOS ESTUDIANTES DEL QUINTO GRADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA FANNY ABANTO CALLE, DURANTE LA MEDICIÓN DEL PRE – TEST – SUB TEST 3 ESTILO COLABORADOR**

NIVEL	PERCENTIL	GE		GC	
		f	%	f	%
ALTO	80 – 90	0	0%	0	0%
MEDIO ALTO	55 – 75	1	4%	0	0%
MEDIO	50	0	0%	0	0%
MEDIO BAJO	25 – 45	2	8%	1	5%
BAJO	01 – 20	22	88%	19	95%
<b>TOTAL</b>		<b>25</b>	<b>100%</b>	<b>20</b>	<b>100%</b>

Fuente: Pre test

Fecha. Setiembre del 2008.

## Descripción y análisis

En el cuadro N° 05 se observan los resultados obtenidos en el sub test 3 sobre la forma de afrontar conflictos. Los estudiantes del sexto grado, que conforman el grupo experimental y control (88% y 95%), en su mayoría, se encontraban en el nivel bajo en la forma de afrontar un conflicto en forma colaboradora.

El 88% (22) de los estudiantes del grupo experimental se logró ubicar en la categoría de logro bajo; 8% (2) en la categoría medio bajo y 4% (1) en el nivel medio alto.

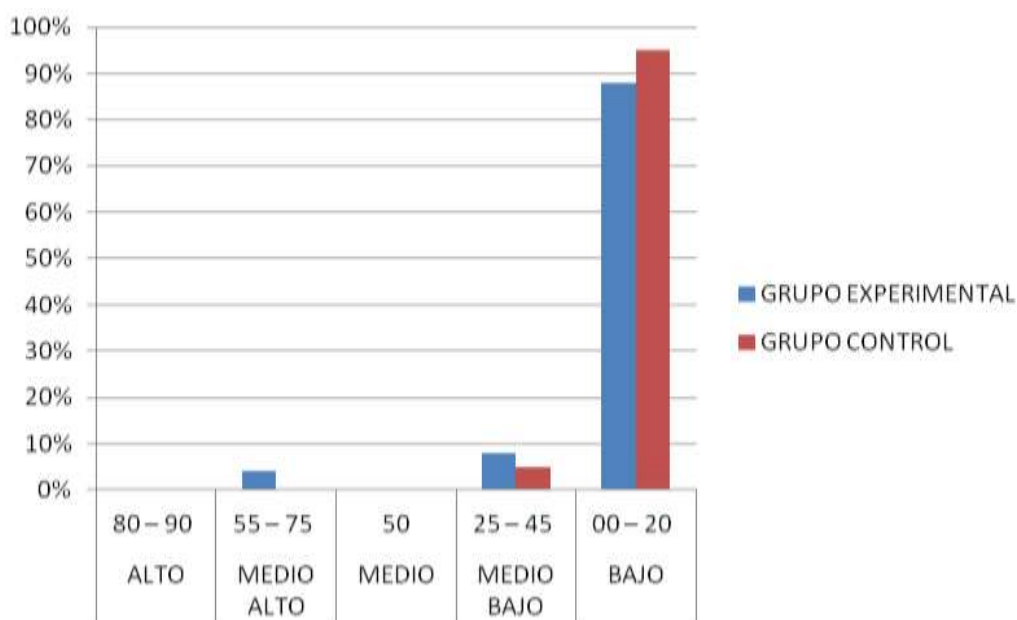


En el grupo control el 95% (19) de los estudiantes se ubicó en la categoría de logro bajo y 5% (1) en la categoría medio bajo. Ninguno se ubicó en los niveles altos.

De este resultado se deduce que los estudiantes eran demasiado sensibles o se sentían avergonzados para ser efectivos en situaciones de colaboración, les era difícil hacer concesiones; se veían involucrados en discusiones mutuamente destructivas, lucha por el poder, etc. Para una mejor visualización se presenta el siguiente gráfico:

### GRÁFICO N° 03

#### ESTILO COMPETITIVO EN LA SOLUCIÓN DE CONFLICTOS OBTENIDO POR LOS ESTUDIANTES DE LA MUESTRA, DURANTE LA MEDICIÓN DEL PRE TEST – SUB TEST 3 ESTILO COLABORADOR



Fuente: Pre Test

Fecha: Setiembre del 2008.

## Descripción y análisis

En el gráfico se aprecian los resultados del sub test 3: Estilo colaborador para afrontar los conflictos por parte de los estudiantes del sexto grado que conforman la muestra. La mayoría de los estudiantes 88% del grupo experimental y 95% del grupo control presenta dificultades para resolver conflictos en forma colaboradora.

### CUADRO N° 04

**ESTILO COMPETITIVO EN LA SOLUCIÓN DE CONFLICTOS OBTENIDO POR LOS ESTUDIANTES DEL SEXTO GRADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA FANNY ABANTO CALLE, DURANTE LA MEDICIÓN DEL PRE – TEST – SUB TEST 4 ESTILO EVITADOR**

NIVEL	PERCENTIL	GE		GC	
		f	%	f	%
ALTO	80 – 90	2	8%	0	0%
MEDIO ALTO	55 – 75	0	0%	0	0%
MEDIO	50	0	0%	0	0%
MEDIO BAJO	25 – 45	0	0%	2	10%
BAJO	01 – 20	23	92%	18	90%
TOTAL		25	100%	20	100%

Fuente: Pre test

Fecha. Setiembre del 2008.

## Descripción y análisis

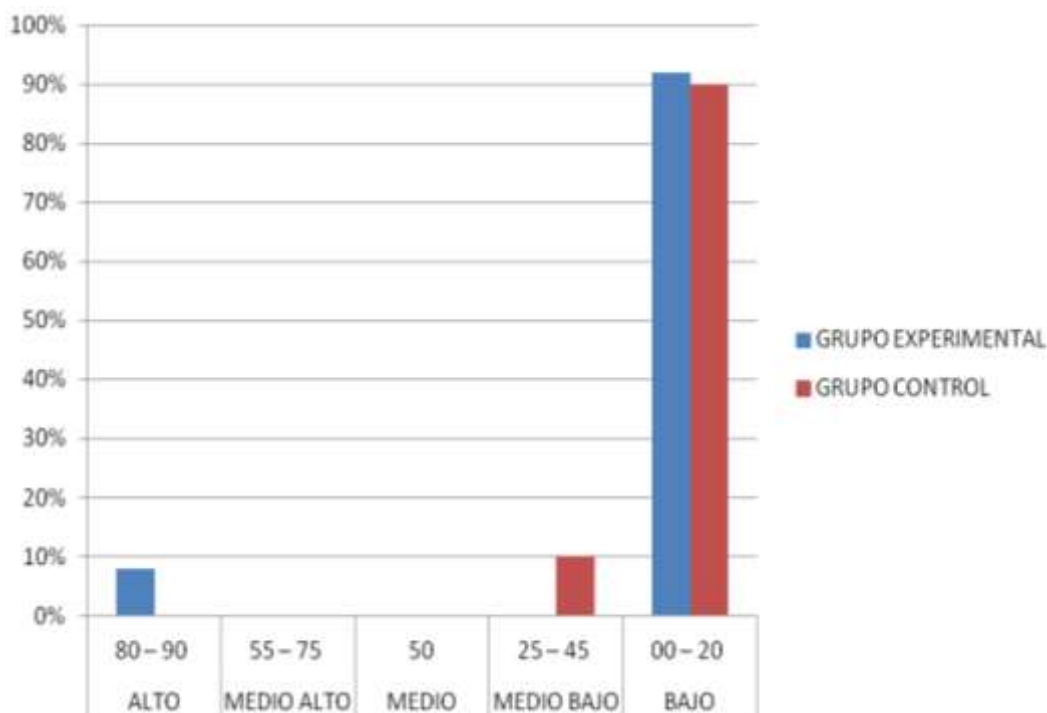
En el cuadro N° 06 se observan los resultados obtenidos en el sub test 4 sobre la forma de afrontar conflictos. Los estudiantes del sexto grado, que conforman el grupo experimental y control (92% y 90%), en su mayoría, se encontraban en el nivel bajo en la forma de afrontar un conflicto en forma evitadora.

El 92% (23) de los estudiantes del grupo experimental se logró ubicar en la categoría de logro bajo y el 8% (2) en la categoría medio alto. En el grupo control el 90% (18) de los estudiantes se ubicó en la categoría de logro bajo y 10% (2) en la categoría medio bajo. Ninguno se ubicó en los niveles altos.

De este resultado se deduce que los estudiantes lastimaban los sentimientos de los demás y provocaban hostilidades, se sentían molestos y abrumados por una serie de asuntos. Para una mejor visualización se presenta el siguiente gráfico:

### GRÁFICO N° 04

#### ESTILO COMPETITIVO EN LA SOLUCIÓN DE CONFLICTOS OBTENIDO POR LOS ESTUDIANTES DE LA MUESTRA, DURANTE LA MEDICIÓN DEL PRE TEST – SUB TEST 4 ESTILO EVITADOR



Fuente: Pre Test

Fecha: Setiembre del 2008.

## Descripción y análisis

En el gráfico se aprecian los resultados del sub test 4: Estilo evitador para afrontar los conflictos por parte de los estudiantes del sexto grado que conforman la muestra. La mayoría de los estudiantes 92% del grupo experimental y 90% del grupo control presenta dificultades para resolver conflictos, tenían la tendencia a evitarlos.

### CUADRO Nº 07

**ESTILO COMPETITIVO EN LA SOLUCIÓN DE CONFLICTOS OBTENIDO POR LOS ESTUDIANTES DEL SEXTO GRADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA FANNY ABANTO CALLE, DURANTE LA MEDICIÓN DEL PRE – TEST – SUB TEST 5 ESTILO CONCILIADOR**

NIVEL	PERCENTIL	GE		GC	
		f	%	f	%
ALTO	80 – 90	3	12%	0	0%
MEDIO ALTO	55 – 75	1	4%	0	0%
MEDIO	50	1	4%	0	0%
MEDIO BAJO	25 – 45	1	4%	2	10%
BAJO	01 – 20	19	76%	18	90%
<b>TOTAL</b>		<b>25</b>	<b>100%</b>	<b>20</b>	<b>100%</b>

Fuente: Pre test

Fecha. Setiembre del 2008.

## Descripción y análisis

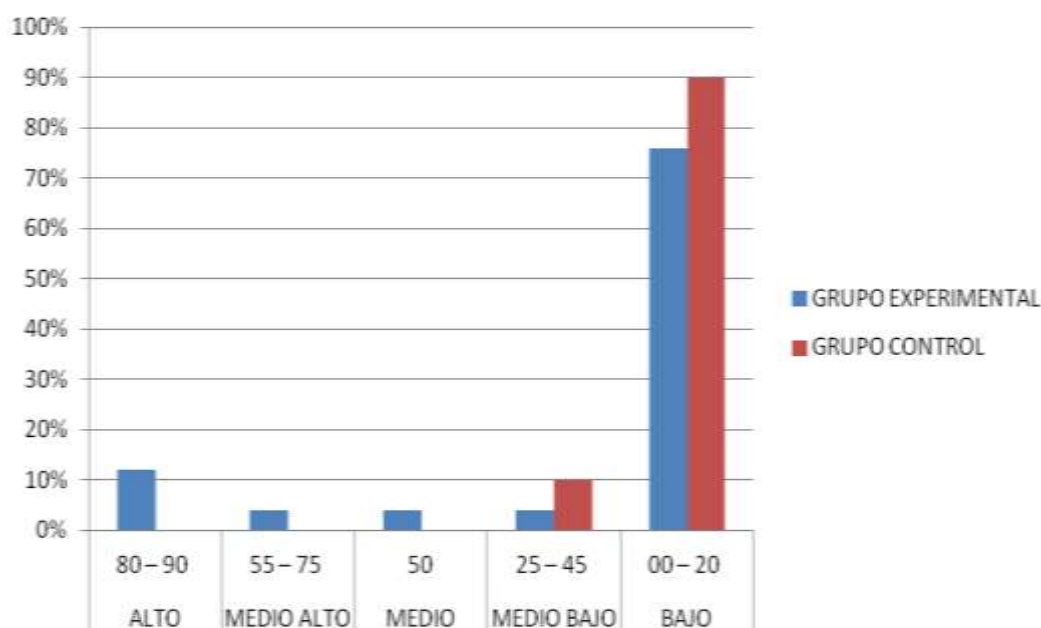
En el cuadro N° 07 se observan los resultados obtenidos en el sub test 5 sobre la forma de afrontar conflictos. Los estudiantes del sexto grado, que conforman el grupo experimental y control (76% y 90%), en su mayoría, se encontraban en el nivel bajo en la forma de afrontar un conflicto en forma conciliadora.

El 76% (19) de los estudiantes del grupo experimental se logró ubicar en la categoría de logro bajo; 4% (1) en el nivel medio bajo; 4% (1) en el nivel medio; 4% (1) en el nivel medio alto y un 12% (3) en el nivel alto. En el grupo control el 90% (18) de los estudiantes se ubicó en la categoría de logro bajo y 10% (2) en la categoría medio bajo. Ninguno se ubicó en los niveles altos.

De este resultado se deduce que los estudiantes no se daban cuenta que estaban errados, no mantenían la armonía y tampoco eran capaces de evitar la confrontación. Para una mejor visualización se presenta el siguiente gráfico:

### GRÁFICO N° 05

#### ESTILO COMPETITIVO EN LA SOLUCIÓN DE CONFLICTOS OBTENIDO POR LOS ESTUDIANTES DE LA MUESTRA, DURANTE LA MEDICIÓN DEL PRE TEST – SUB TEST 5 ESTILO CONCILIADOR



Fuente: Pre Test

Fecha: Setiembre del 2008.

## Descripción y análisis

En el gráfico se aprecian los resultados del sub test 5: Estilo conciliador para afrontar los conflictos por parte de los estudiantes del sexto grado que conforman la muestra. La mayoría de los estudiantes 76% del grupo experimental y 90% del grupo control presenta dificultades para resolver conflictos, tenían la tendencia a resolverlos en beneficio de sus intereses.

### CUADRO N° 06

#### RESULTADOS GENERALES OBTENIDOS POR LOS ESTUDIANTES DE LA MUESTRA, DURANTE LA MEDICIÓN DEL PRE TEST

NIVEL	PERCENTIL	GE		GC	
		f	%	f	%
ALTO	80 – 90	0	0%	0	0%
MEDIO ALTO	55 – 75	0	0%	0	0%
MEDIO	50	0	0%	0	0%
MEDIO BAJO	25 – 45	0	0%	0	00%
BAJO	01 – 20	25	100%	20	100%
<b>TOTAL</b>		<b>25</b>	<b>100%</b>	<b>20</b>	<b>100%</b>

Fuente: Pre test

Fecha. Setiembre del 2008.

## Descripción y análisis

En el cuadro N° 06 se aprecian los resultados obtenidos por los estudiantes de la muestra en el test de manejo de conflictos, en el cual la totalidad de los estudiantes 100% del grupo experimental y del grupo control presenta dificultades para resolver conflictos.

De este resultado se infiere que los estudiantes resolvían sus conflictos persiguiendo sus propios intereses y a costa de otro compañero o compañera, es decir, presentaban una mala concepción del poder, el cual lo utilizaban para hacer ganar

su posición (compitiendo); otros descuidaban sus propios intereses para satisfacer los intereses de la otra persona (acomodación); algunos de los estudiantes no se enfrentaban a los conflictos, posponían un asunto hasta un mejor momento, o sencillamente se retiraban de una situación conflictiva (evitación); ninguno de los estudiantes manifestaban actitudes de trabajar con otra persona para encontrar soluciones a los conflictos (cooperación) ni encontrando una solución útil y mutuamente aceptable (compartiendo).

#### **CUADRO N° 07**

#### **RESULTADOS ESTADÍSTICOS DE LOS ESTILOS PARA RESOLVER CONFLICTOS OBTENIDO POR LOS ESTUDIANTES DE LA MUESTRA, POR CADA SUBTEST, DURANTE LA MEDICIÓN DEL PRE- TEST**

<b>TEST</b>	<b>Estadígrafos</b>	<b>Grupo experimental</b>	<b>Grupo control</b>
SUBTEST 1 ESTILO COMPETIDOR	X	11,20	11,30
	S	5,00	5,89
	CV	45%	52%
SUBTEST 2 ESTILO COLABORADOR	X	13,04	12,70
	S	5,07	5,48
	CV	39%	43%
SUBTEST 3 ESTILO NEGOCIADOR	X	9,84	10,40
	S	5,03	5,45
	CV	51%	52%
SUBTEST 4 ESTILO EVITADOR	X	8,48	8,90
	S	6,98	7,75
	CV	82%	87%
SUBTEST 5 ESTILO CONCILIADOR	X	9,52	9,90
	S	6,46	7,55
	CV	68%	76%

Fuente: Pre Test

Fecha: Setiembre, 2008.

## Descripción y análisis

El promedio de los calificativos están determinados por la media aritmética ( $\bar{X}$ ), observándose que  $\bar{X}$  estos fueron de 11,20 y 11,30 puntos en el estilo competidor; 13,04 y 12,70 puntos en el estilo colaborador; 9,84 y 10,40 puntos en el estilo negociador; 8,48 y 8,90 puntos en el estilo evitador y 9,52 y 9,90 puntos en el estilo conciliador obtenidos por los estudiantes del grupo control y experimental respectivamente, lo que indica que la forma para resolver conflictos se encontraba en un nivel bajo, de acuerdo a la escala utilizada.

Las desviaciones estándar ( $S$ ) fueron de 5,00 y 5,89 puntos en el estilo competidor; 7,55 y 5,48 puntos en el estilo colaborador, 5,03 y 5,45 puntos en el estilo negociador; 6,98 y 7,75 puntos en el estilo evitador; 6,46 y 5,07 puntos en el estilo conciliador, para los grupos control y experimental respectivamente, e indica que la distribución de frecuencias de los puntajes en ambos grupos de estudio fueron relativamente alta en torno a sus respectivos promedios.

Los coeficientes de variabilidad (C.V.) hallados en el grupo control fueron de 45% en el estilo competidor; 39% en el estilo colaborador; 51% en el estilo negociador; 82% en el estilo evitador; 68% en el estilo conciliador y en el grupo experimental fueron de 52% en el estilo competidor; 43% en el estilo colaborador; 52% en el estilo negociador; 87% en el estilo evitador; 76% en el estilo conciliador. Los resultados indican que existía una alta variación entre lo que fue el índice de puntajes entre ambos grupos de estudio. Y por otro lado determinó que los niveles de solución de conflictos por parte de los escolares fue heterogénea, dentro del nivel bajo.



## CUADRO N° 08

### RESULTADOS ESTADÍSTICOS GENERALES DE LOS ESTILOS PARA RESOLVER CONFLICTOS OBTENIDO POR LOS ESTUDIANTES DE LA MUESTRA, DURANTE LA MEDICIÓN DEL PRE- TEST

ESTADÍSTICOS	GRUPO CONTROL	GRUPO EXPERIMENTAL
X	10,64	10,42
S	2,69	2,34
CV	25%	22%

Fuente: Pres test

Fecha. Setiembre del 2008.

#### Descripción y análisis

El promedio de los calificativos (  $\bar{X}$  ) fueron de 10,64 y 10,42 puntos (percentil 10) obtenidos por los estudiantes del grupo control y experimental respectivamente, lo cual indicó que los estudiantes se encontraba en un nivel bajo, en la resolución de conflictos de comportamiento interpersonal que se presentaban en el aula, de acuerdo a la escala utilizada.

Las desviaciones estándar (S) fueron de 2,34 y 2,69 puntos para el grupo experimental y control respectivamente, e indicó que la distribución de frecuencias de los puntajes en ambos grupos de estudio fueron relativamente moderadas en torno a sus respectivos promedios.

Los coeficientes de variabilidad promedio (C.V.) hallados en el grupo control y experimental fueron de 57% y 62% para los grupos control y experimental, lo que indicó que existía una alta variación entre lo que fue el índice de puntajes entre ambos grupos de estudio. Y por otro lado determinó que los niveles de solución de conflictos por parte de los escolares en términos generarles fue heterogénea, dentro del nivel bajo.

### 3.1.2. Resultados obtenidos durante la medición del Post Test

#### CUADRO N° 09

**ESTILO COMPETITIVO EN LA SOLUCIÓN DE CONFLICTOS OBTENIDO POR LOS ESTUDIANTES DEL SEXTO GRADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA FANNY ABANTO CALLE, DURANTE LA MEDICIÓN DEL POST – TEST – SUB TEST 1 ESTILO COMPETITIVO**

NIVEL	PERCENTIL	GE		GC	
		f	%	f	%
ALTO	80 – 90	18	72%	2	10%
MEDIO ALTO	55 – 75	4	16%	0	0%
MEDIO	50	0	0%	0	0%
MEDIO BAJO	25 – 45	3	12%	5	25%
BAJO	01 – 20	0	0%	13	65%
<b>TOTAL</b>		<b>25</b>	<b>100%</b>	<b>20</b>	<b>100%</b>

Fuente: Post test

Fecha. Diciembre del 2008.

#### Descripción y análisis

El cuadro N° 09 permite apreciar los resultados obtenidos en el sub test 1 sobre la forma de afrontar conflictos, de los cuales los estudiantes del sexto grado, que conforman el grupo experimental obtuvieron mejores puntuaciones que los del grupo control, ya que éstos, en su mayoría, se encontraban en el nivel bajo en la forma de afrontar un conflicto en forma competitiva.

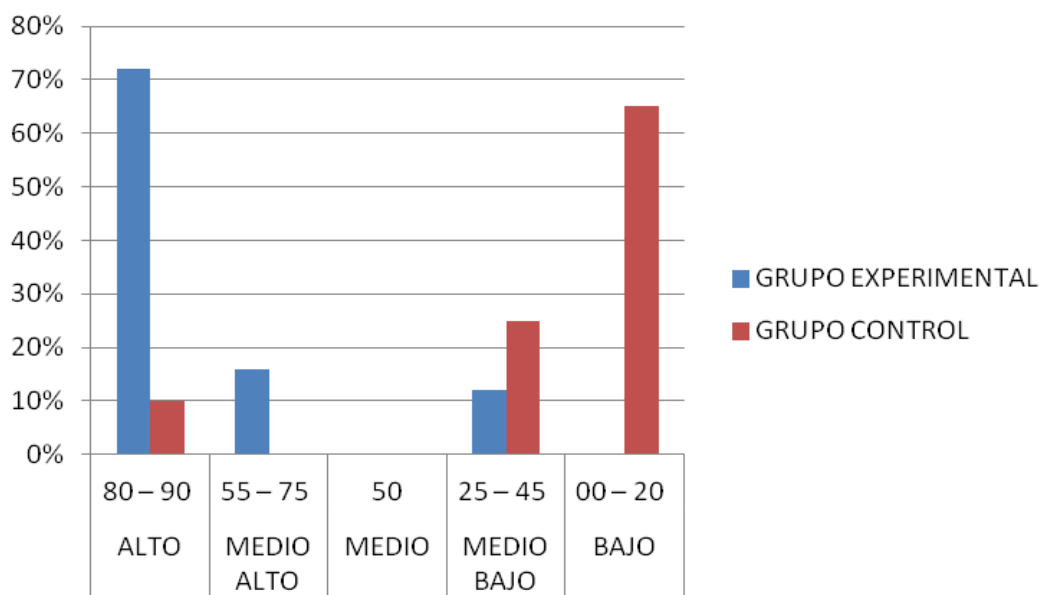
El 72% (18) de los estudiantes del grupo experimental se logró ubicar en la categoría de logro alto; 16% (4) en la categoría medio alto y sólo 12% (3) en el nivel medio bajo.

De este resultado se deduce que los estudiantes solucionaban sin dificultad situaciones conflictivas en el aula, mantenían una posición firme para poner fin a los problemas. Otros, tomaban en consideración los sentimientos de los demás, es decir utilizaban el poder en forma competente atendiendo a sus compañeros de acuerdo a sus necesidades, por lo que sus decisiones no ocasionaban sufrimiento y resentimiento en sus compañeros.

En el grupo control los resultados fueron diferentes a los hallados en el grupo experimental: El 65% (13) de los estudiantes se logró ubicar en la categoría de logro bajo; 25% (5) en la categoría medio bajo y sólo 10% (02) alcanzó la categoría alto. De este resultado se deduce que los estudiantes no tuvieron cambios significativos en la forma de afrontar los conflictos interpersonales en forma competitiva. Para una mejor visualización se presenta el siguiente gráfico:

**GRÁFICO N° 06**

**ESTILO COMPETITIVO EN LA SOLUCIÓN DE CONFLICTOS OBTENIDO POR LOS ESTUDIANTES DE LA MUESTRA, DURANTE LA MEDICIÓN DEL POST TEST – SUB TEST 1 ESTILO COMPETITIVO**



Fuente: Post test

Fecha. Diciembre del 2008.

## Descripción y análisis

En el gráfico se aprecian los resultados del sub test 1: Estilo competitivo para afrontar los conflictos por los estudiantes del quinto grado que conforman la muestra. La mayoría de los estudiantes 72% del grupo experimental no presentaban dificultades para resolver conflictos en forma competitiva frente al 90% del grupo control que los presentaba.

### CUADRO N° 10

**ESTILO COMPETITIVO EN LA SOLUCIÓN DE CONFLICTOS OBTENIDO POR LOS ESTUDIANTES DEL SEXTO GRADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA FANNY ABANTO CALLE, DURANTE LA MEDICIÓN DEL POST – TEST – SUB TEST 2 ESTILO NEGOCIADOR**

NIVEL	PERCENTIL	GE		GC	
		f	%	f	%
<b>ALTO</b>	<b>80 – 90</b>	20	80%	4	20%
<b>MEDIO ALTO</b>	<b>55 – 75</b>	3	12%	1	5%
<b>MEDIO</b>	<b>50</b>	1	4%	1	5%
<b>MEDIO BAJO</b>	<b>25 – 45</b>	1	4%	0	0%
<b>BAJO</b>	<b>01 – 20</b>	0	0%	14	70%
<b>TOTAL</b>		<b>25</b>	<b>100%</b>	20	<b>100%</b>

Fuente: Post test

Fecha. Diciembre del 2008.

## Descripción y análisis

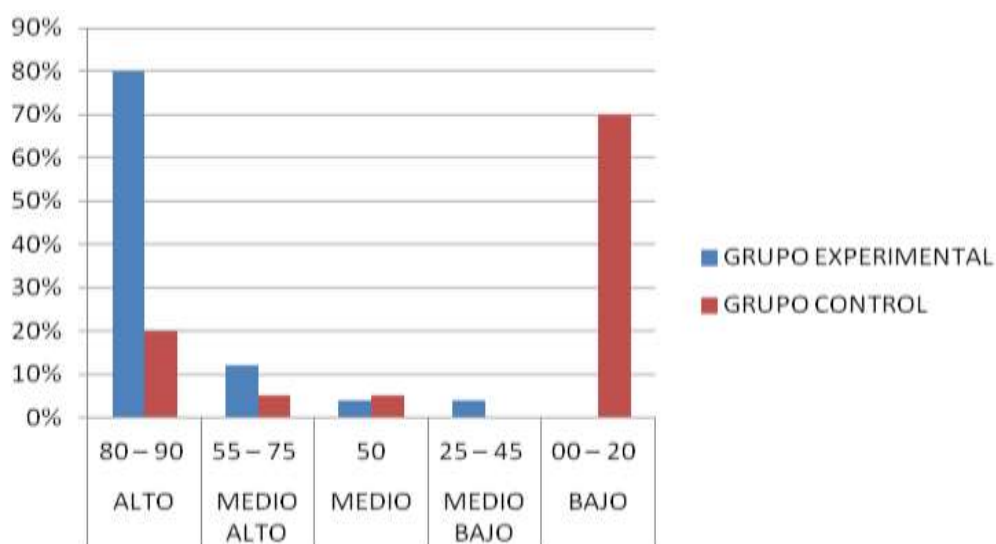
El cuadro N° 10 permite observar los resultados obtenidos en el sub test 2 sobre la forma de afrontar conflictos. Los estudiantes del sexto grado, que conforman el grupo experimental, en su mayoría, se ubicaron en la categoría de logro alto en el nivel de resolución de conflictos interpersonales. En cambio, en el grupo control, la mayoría, se encontraban en el nivel bajo en la forma de afrontar un conflicto en forma negociadora.

El 80% (20) de los estudiantes del grupo experimental se logró ubicar en la categoría de logro alto; 12% (3) en la categoría medio alto; 4% (1) en el nivel medio y otro 4% (1) en la categoría medio bajo. De este resultado se deduce que a los estudiantes del grupo experimental, no tenían dificultades para ver, en las diferencias, oportunidades resolver los conflictos y para el enriquecimiento conjunto. El optimismo que presentaban hacía que vieran posibilidades colaborativas, y por tanto obtenían ganancias y satisfacciones mutuas. De igual modo, se encontraban comprometidos con sus decisiones y con los propios y de los demás.

En el grupo control los resultados no tuvieron mayores variaciones: El 70% (14) de los estudiantes se ubicó en la categoría de logro bajo; 5% (1) en la categoría medio; 5% (1) en la categoría medio alto y sólo el 20% (4) en la categoría alto. De estos resultados, se deduce que los estudiantes de este grupo no presentaron cambios significativos en la forma de afrontar conflictos en forma negociadora. Para una mejor visualización se presenta el siguiente gráfico:

#### GRÁFICO N° 07

#### ESTILO COMPETITIVO EN LA SOLUCIÓN DE CONFLICTOS OBTENIDO POR LOS ESTUDIANTES DE LA MUESTRA, DURANTE LA MEDICIÓN DEL POST TEST – SUB TEST 2 ESTILO NEGOCIADOR



Fuente: Post test

Fecha. Diciembre del 2008.

## Descripción y análisis

En el gráfico se aprecian los resultados del sub test 2: Estilo negociador para afrontar los conflictos por parte de los estudiantes del quinto grado que conforman la muestra. 80% de los estudiantes del grupo experimental no presenta dificultades para resolver conflictos en forma negociadora. En cambio, el 90% grupo control si los presentaba, sólo un 20% logró resolver conflictos en forma negociadora, pero, este porcentaje es mínimo y se debió a efectos de maduración.

### CUADRO N° 11

**ESTILO COMPETITIVO EN LA SOLUCIÓN DE CONFLICTOS OBTENIDO POR LOS ESTUDIANTES DEL QUINTO GRADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA FANNY ABANTO CALLE, DURANTE LA MEDICIÓN DEL POST – TEST – SUB TEST 3 ESTILO COLABORADOR**

NIVEL	PERCENTIL	GE		GC	
		f	%	f	%
<b>ALTO</b>	<b>80 – 90</b>	17	68%	0	0%
<b>MEDIO ALTO</b>	<b>55 – 75</b>	6	24%	2	10%
<b>MEDIO</b>	<b>50</b>	0	0%	0	0%
<b>MEDIO BAJO</b>	<b>25 – 45</b>	2	8%	3	15%
<b>BAJO</b>	<b>01 – 20</b>	0	0%	15	75%
<b>TOTAL</b>		<b>25</b>	<b>100%</b>	20	<b>100%</b>

Fuente: Post test

Fecha. Diciembre del 2008.

## Descripción y análisis

En el cuadro N° 11 se observan los resultados obtenidos en el sub test 3 sobre la forma de afrontar conflictos. Los estudiantes del sexto grado, que conforman el grupo experimental, en su mayoría, se encontraban en el nivel alto; en cambio, en el grupo control, la mayoría se ubicó en el nivel bajo.

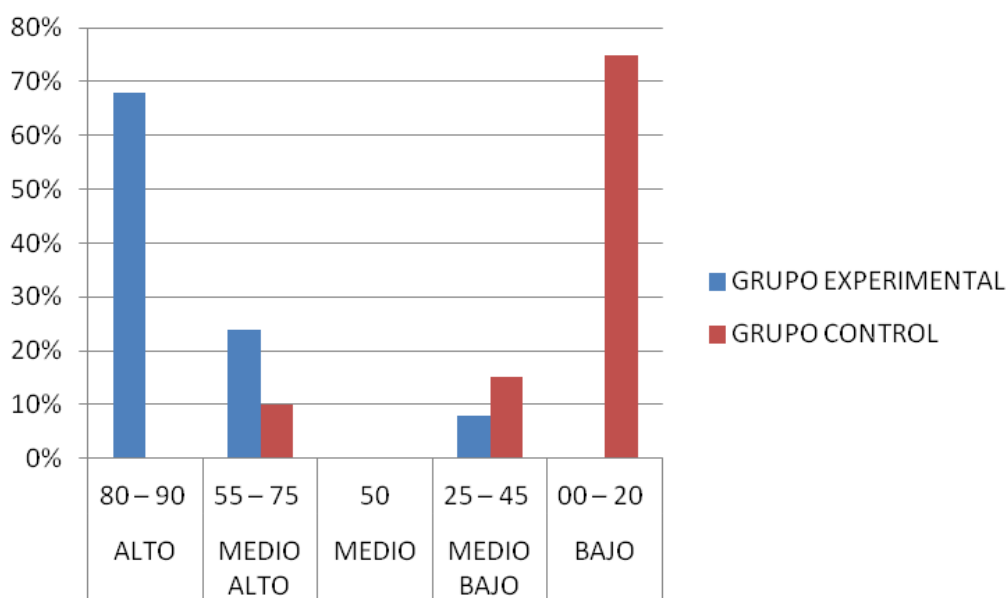
El 68% (17) de los estudiantes del grupo experimental se logró ubicar en la categoría de logro alto; 24% (6) en la categoría medio alto y sólo 8% (2) en el nivel medio bajo.

De este resultado se deduce que los estudiantes lograban dominar su sensibilidad o no sentían vergüenza para expresar su afectividad en situaciones de colaboración, les resultaba fácil hacer concesiones y procuraban no verse involucrados en discusiones, en comportamientos disruptivos, actitudes destructivas, lucha por el poder, etc.

En el grupo control el 75% (15) de los estudiantes se ubicó en la categoría de logro bajo y 15% (3) en la categoría medio bajo y sólo 10% (02) en la categoría medio alto. Ninguno se ubicó en el nivel más alto; por lo que se deduce, que no hubo cambios significativos en la resolución de conflictos en forma colaboradora. Para una mejor visualización se presenta el siguiente gráfico:

**GRÁFICO N° 08**

**ESTILO COMPETITIVO EN LA SOLUCIÓN DE CONFLICTOS OBTENIDO POR LOS ESTUDIANTES DE LA MUESTRA, DURANTE LA MEDICIÓN DEL POST TEST – SUB TEST 3 ESTILO COLABORADOR**



Fuente: Post test

Fecha. Diciembre del 2008.

## Descripción y análisis

En el gráfico se aprecian los resultados del sub test 3: Estilo colaborador para afrontar los conflictos por parte de los estudiantes del sexto grado que conforman la muestra. La mayoría de los estudiantes del grupo experimental (68%), afrontaban un conflicto en forma colaboradora y 75% del grupo control, que fue la mayoría, seguía presentando dificultades para resolverlos.

## CUADRO N° 12

### ESTILO COMPETITIVO EN LA SOLUCIÓN DE CONFLICTOS OBTENIDO POR LOS ESTUDIANTES DEL QUINTO GRADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA FANNY ABANTO CALLE, DURANTE LA MEDICIÓN DEL POST – TEST – SUB TEST 4 ESTILO EVITADOR

NIVEL	PERCENTIL	GE		GC	
		f	%	f	%
ALTO	80 – 90	19	76%	2	10%
MEDIO ALTO	55 – 75	4	16%	0	0%
MEDIO	50	0	0%	0	0%
MEDIO BAJO	25 – 45	2	8%	5	25%
BAJO	01 – 20	0	0%	13	65%
<b>TOTAL</b>		<b>25</b>	<b>100%</b>	<b>20</b>	<b>100%</b>

Fuente: Post test

Fecha. Diciembre del 2008.

## Descripción y análisis

En el cuadro N° 14 se observan los resultados obtenidos en el sub test 4 sobre la forma de afrontar conflictos. Los estudiantes del sexto grado, que conforman el grupo experimental (76%), se encontraban en el nivel alto en la forma de afrontar un conflicto en forma evitadora frente al 65% del grupo control, que continuaba presentando las mismas dificultades.

El 76% (19) de los estudiantes del grupo experimental se logró ubicar en la categoría de logro alto y el 16% (04) y sólo 8% (02) en la categoría medio bajo. De este resultado se deduce que los estudiantes respetaban los sentimientos de los demás y

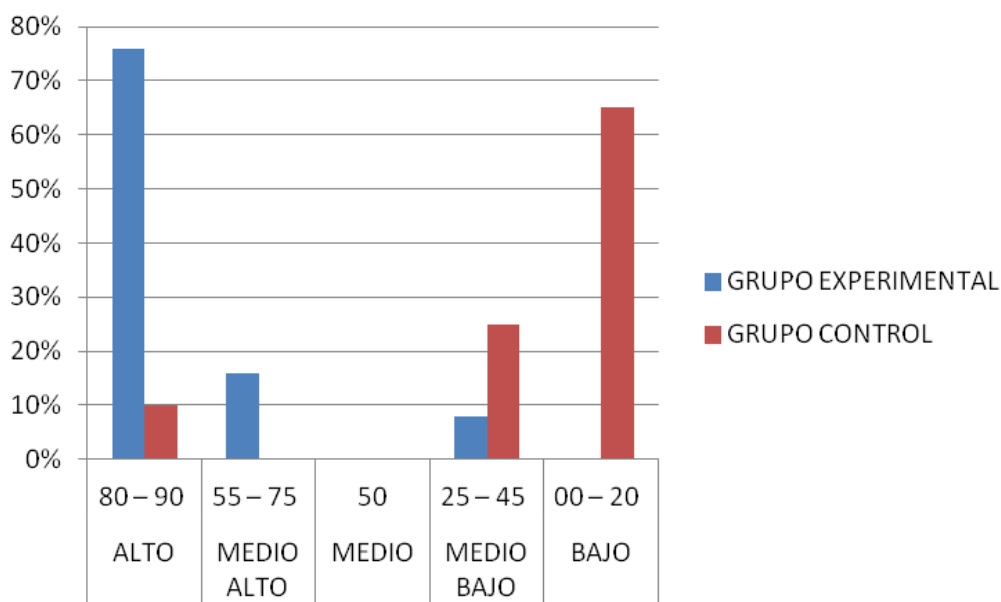


evitaban hostilidades entre ellos, no se sentían molestos y abrumados por dificultades que se presentaban en el aula.

En el grupo control el 65% (13) de los estudiantes se ubicó en la categoría de logro bajo; 25% (5) en la categoría medio bajo y sólo 10% (02) en la categoría alto. En este grupo, no hubo variaciones significativas. Para una mejor visualización se presenta el siguiente gráfico:

### GRÁFICO N° 09

#### ESTILO COMPETITIVO EN LA SOLUCIÓN DE CONFLICTOS OBTENIDO POR LOS ESTUDIANTES DE LA MUESTRA, DURANTE LA MEDICIÓN DEL POST TEST – SUB TEST 4 ESTILO EVITADOR



Fuente: Post test

Fecha. Diciembre del 2008.

### Descripción y análisis

En el gráfico se aprecian los resultados del sub test 4: Estilo evitador para afrontar los conflictos por parte de los estudiantes del sexto grado que conforman la muestra. La mayoría de los estudiantes 76% del grupo experimental no presenta dificultades para resolver conflictos y no tenían la tendencia a evitarlos; mientras que, el 65% del grupo control continuaba presentando dificultades.

## CUADRO N° 15

**ESTILO COMPETITIVO EN LA SOLUCIÓN DE CONFLICTOS OBTENIDO POR LOS ESTUDIANTES DEL SEXTO GRADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA FANNY ABANTO CALLE, DURANTE LA MEDICIÓN DEL POST – TEST – SUB TEST 5 ESTILO CONCILIADOR**

NIVEL	PERCENTIL	GE		GC	
		f	%	f	%
<b>ALTO</b>	<b>80 – 90</b>	19	76%	3	15%
<b>MEDIO ALTO</b>	<b>55 – 75</b>	5	20%	1	5%
<b>MEDIO</b>	<b>50</b>	1	4%	1	0%
<b>MEDIO BAJO</b>	<b>25 – 45</b>	0	0%	4	20%
<b>BAJO</b>	<b>01 – 20</b>	0	0%	11	55%
<b>TOTAL</b>		<b>25</b>	<b>100%</b>	<b>20</b>	<b>100%</b>

Fuente: Post test

Fecha. Diciembre del 2008

### **Descripción y análisis**

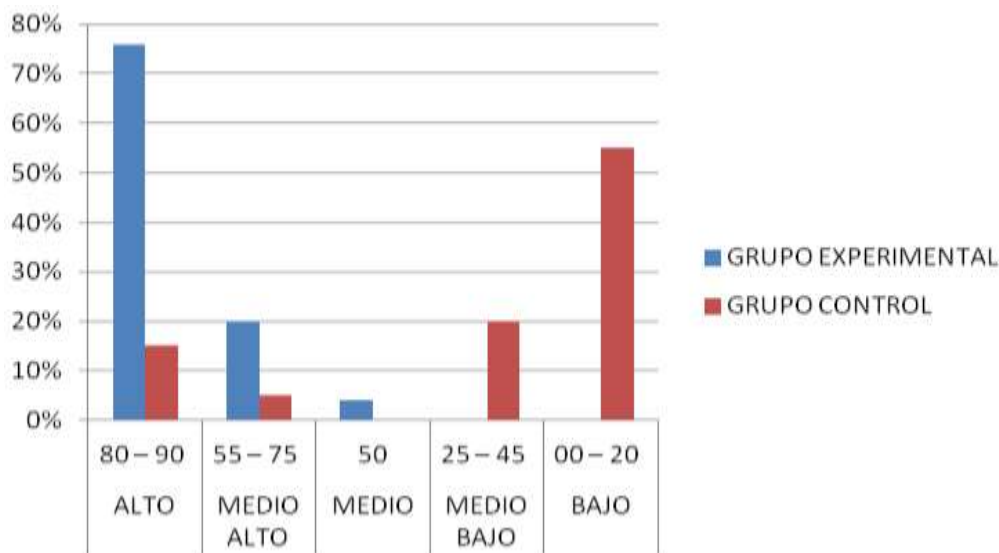
En el cuadro N° 13 se observan los resultados obtenidos en el sub test 5 por los estudiantes del sexto grado de la Institución Educativa Fanny Abanto Calle. En el grupo experimental en un 76% se encontraban en el nivel alto en el sub test del estilo conciliador y un 55% del grupo control seguían manteniéndose en el nivel bajo, en la forma de afrontar un conflicto en forma conciliadora.

El 76% (19) de los estudiantes del grupo experimental se logró ubicar en la categoría de logro alto; 20% (5) en el nivel medio alto y 4% (1) en el nivel medio. De este resultado se deduce que los estudiantes sabían reconocer sus errores, mantenían la armonía y eran capaces de evitar la confrontación.

En el grupo control el 55% (11) de los estudiantes se ubicó en la categoría de logro bajo y 20% (4) en la categoría medio bajo, 5% (1) en el nivel medio alto y sólo 15% (03) en el nivel alto. Por lo que, se deduce que los estudiantes de este grupo no tuvieron cambios significativos en la forma de resolver conflictos en forma conciliadora. Para una mejor visualización se presenta el siguiente gráfico:

## GRÁFICO N° 10

### ESTILO COMPETITIVO EN LA SOLUCIÓN DE CONFLICTOS OBTENIDO POR LOS ESTUDIANTES DE LA MUESTRA, DURANTE LA MEDICIÓN DEL POST TEST – SUB TEST 5 ESTILO CONCILIADOR



Fuente: Post test

Fecha. Diciembre del 2008.

### Descripción y análisis

En el gráfico se aprecian los resultados del sub test 5: Estilo conciliador para afrontar los conflictos por parte de los estudiantes del quinto grado que conforman la muestra. La mayoría de los estudiantes 76% del grupo experimental no presentaba dificultades para resolver conflictos, tenían la tendencia a resolverlos en beneficio de los intereses de todos los miembros del aula y 55% del grupo control mantenían los problemas iniciales.

## CUADRO N° 14

### RESULTADOS GENERALES OBTENIDOS POR LOS ESTUDIANTES DE LA MUESTRA, DURANTE LA MEDICIÓN DEL POST TEST

NIVEL	PERCENTIL	GE		GC	
		f	%	f	%
ALTO	80 – 90	23	92%	0	0%
MEDIO ALTO	55 – 75	2	8%	0	0%
MEDIO	50	0	0%	0	0%
MEDIO BAJO	25 – 45	0	0%	7	35%
BAJO	01 – 20	0	0%	13	65%
<b>TOTAL</b>		<b>25</b>	<b>100%</b>	<b>20</b>	<b>100%</b>

Fuente: Post test

Fecha. Diciembre del 2008.

#### Descripción y análisis

En el cuadro N° 14 se aprecian los resultados obtenidos por los estudiantes de la muestra en el test de manejo de conflictos, en el cual el 92% y 8% de los estudiantes del grupo experimental se ubicó entre los niveles alto y medio alto respectivamente. En cambio, en el grupo control el 65% y 35% se ubicó en las categorías entre bajo y medio bajo en la resolución de conflictos.

De este resultado se deduce que los estudiantes resolvían sus conflictos cuidando los intereses de sus compañeros, es decir, tenía una concepción clara del poder, el cual lo utilizaban para concertar su posición (compitiendo); otros cuidaban sus propios intereses y procuraban satisfacer los intereses de la otra persona (acomodación); algunos de los estudiantes se enfrentaban a los conflictos en forma asertiva y no se retiraban de la situación conflictiva (evitación); manifestaron igualmente actitudes de trabajo con otra persona para encontrar soluciones a los conflictos (cooperación), encontrando una solución útil y mutuamente aceptable (compartiendo).

## CUADRO N° 15

### RESULTADOS ESTADÍSTICOS DE LOS ESTILOS PARA RESOLVER CONFLICTOS OBTENIDO POR LOS ESTUDIANTES DE LA MUESTRA, POR CADA SUBTEST, DURANTE LA MEDICIÓN DEL POST – TEST

TEST	Estadígrafos	Grupo experimental	Grupo control
SUBTEST 1 ESTILO COMPETIDOR	X	23,60	12,50
	S	6,03	6,22
	CV	26%	49%
SUBTEST 2 ESTILO COLABORADOR	X	22,08	13,70
	S	6,28	5,44
	CV	28%	40%
SUBTEST 3 ESTILO NEGOCIADOR	X	24,08	13,50
	S	5,67	7,81
	CV	24%	58%
SUBTEST 4 ESTILO EVITADOR	X	26,64	14,00
	S	3,95	5,62
	CV	15%	40%
SUBTEST 5 ESTILO CONCILIADOR	X	24,72	11,60
	S	6,32	7,01
	CV	26%	60%

Fuente: Post test

Fecha. Diciembre del 2008.

#### Descripción y análisis

Las medias aritméticas (X) del grupo experimental fueron de 23,60 puntos en el estilo competidor; 22,08 en el estilo colaborador; 24,08 puntos en el estilo negociador; 26,64 en el estilo evitador y 24,72 en el estilo conciliador lo cual indica que la forma para resolver conflictos se encontraba en un nivel alto, de acuerdo a la escala utilizada. En cambio, en el grupo control no hubo variaciones significativas: 12,50 puntos en el estilo competidor; 13,70 puntos en el estilo colaborador; 13,50 en el estilo negociador; 14,00 puntos en el estilo evitador y 11,60 puntos en el estilo conciliador. Estos resultados evidenciaron que los estudiantes del grupo experimental salieron en condiciones diferentes a los del grupo control y se debe a la aplicación de estrategias didácticas de interacción social.

La desviaciones estándar (S) fueron de 6,03; 6,28; 5,67; 3,95 y 6,32 puntos para el grupo experimental y 6,22; 5,44; 7,81; 5,62 y 7,01 para el grupo control en el estilo competidor; colaborador, negociador; evitador; y conciliador respectivamente. Este resultado indica que la distribución de frecuencias de los puntajes tanto en el grupo experimental como en el grupo control fueron relativamente moderadas en torno a sus respectivos promedios.

Los coeficientes de variabilidad (C.V.) hallados en el grupo control fueron de 49% en el estilo competidor; 40% en el estilo colaborador; 58% en el estilo negociador; 40% en el estilo evitador; 60% en el estilo conciliador. Los resultados indican que existía una alta variación entre lo que fue el índice de puntajes de este grupo de estudio. Y por otro lado determinó que los niveles de solución de conflictos por parte de los escolares fue heterogénea, dentro del nivel bajo.

En cambio en el grupo experimental los coeficientes de variabilidad obtenidos fueron de 26% en el estilo competidor; 28% en el estilo colaborador; 24% en el estilo negociador; 15% en el estilo evitador; 26% en el estilo conciliador. Se deduce que existía una baja variación entre lo que fue el índice de puntajes de este grupo de estudio. Y por otro lado determinó que los niveles de solución de conflictos por parte de los escolares fue homogénea, dentro del nivel alto.

#### **CUADRO N° 16**

#### **RESULTADOS ESTADÍSTICOS GENERALES DE LOS ESTILOS PARA RESOLVER CONFLICTOS OBTENIDO POR LOS ESTUDIANTES DE LA MUESTRA, DURANTE LA MEDICIÓN DEL POST – TEST.**

<b>Estadígrafos</b>	<b>Grupo control</b>	<b>Grupo experimental</b>
X	13,06	24,22
S	2,98	2,88
CV	23%	12%

Fuente: Post test

Fecha. Diciembre del 2008.

#### **Descripción y análisis**

El promedio de los calificativos (  $\bar{X}$  ) del grupo control fue de 13,06 (percentil 29), lo cual indicó que los estudiantes se encontraba en un nivel medio bajo, en la resolución de conflictos de comportamiento interpersonal que se presentaban en el aula, de acuerdo a la escala utilizada. En cambio, en el grupo experimental se obtuvo en promedio 24,22 puntos (percentil 81), ubicando al grupo en el nivel alto.

La desviaciones estándar (S) fueron de 2,98 y 2,88 puntos para el grupo control y experimental respectivamente, e indicó que la distribución de frecuencias de los puntajes en ambos grupos de estudio fueron relativamente bajas en torno a sus respectivos promedios.

Los coeficientes de variabilidad (C.V.) hallados en el grupo control y experimental fueron de 23% y 12% para los grupos control y experimental, lo que indicó que existía una baja variación entre lo que fue el índice de puntajes entre ambos grupos de estudio. Y por otro lado determinó que los niveles de solución de conflictos por parte de los escolares en términos generales fue homogénea, dentro del nivel bajo, para el grupo control y alto para el grupo experimental.

### **3. 1. 3 Discusión de los resultados**

Con la medición del pre test, al inicio de la presente investigación, fue posible identificar que los estudiantes del sexto grado de primaria de la Institución Educativa Fanny Abanto Calle que conformaron la muestra de estudio, el 100% tanto del grupo control como del grupo experimental, se encontraban en la categoría bajo en la solución de conflictos del comportamiento interpersonal; resultado que fue ratificado por las medias aritméticas de 10,64 y 10,42 puntos, que obtuvieron los grupos control y experimental respectivamente antes de la aplicación del estímulo, y que se evidenciaba en los conflictos permanentes que se presentaban en el aula, donde cada niño quería salir vencedor, aunque sea haciendo uso de la fuerza y del poder. Sumado a esto, la metodología usada por los profesores (sentarlos uno tras de otro, nombrar brigadieres sólo por los rendimientos académicos, escasa aplicación de dinámicas de integración, etc.).

Los resultados encontrados reflejaron el escaso interés por hacer que los estudiantes se conozcan, establezcan relaciones amicales, aprendan a autocontrolarse y busquen soluciones asertivas a los conflictos. Los docentes solo se limitaban a hacer que los niños se “pidan disculpas”, aun cuando se evidenciaba que no había una solución de por medio al problema, generando insatisfacción, impotencia y frustración.

Esto se refuerza con lo expresado por Goleman, D. (1981) quien manifiesta que para tener relaciones interpersonales emocionalmente positivas es necesario en primer lugar, conocerse a sí mismos, y en segundo lugar tener la capacidad de conocer y ponerse en el lugar del otro . De igual modo, el que el docente elija al “mejor estudiante” (viendo sólo la parte cognitiva), no garantiza que ese niño o niña sea el mejor respetando a sus compañeros, siendo buen amigo o colaborando con los demás.

Mediante la aplicación del programa en habilidades de interacción social, fue posible tener un espacio dentro del horario curricular para que los estudiantes reflexionen sobre la importancia de vivir en armonía con los demás, pero sobre todo, buscando soluciones a los conflictos que se presenten en la convivencia diaria del aula.

La aplicación del programa tuvo como objetivo fundamental ayudar a los estudiantes en el desarrollo de habilidades de interacción social a fin de que ellos busquen sus propias soluciones a los conflictos que se suscitan en el aula. Esto concuerda con lo expuesto por Bandura, A. (1980 citado por Alvaro, 2006), quien refiere que todo aprendizaje es aprendido por observación y que las personas tienen la capacidad de discriminar, seleccionar, organizar y transformar los estímulos que los afecta, concibiendo al individuo como agente de su propio cambio

Posterior a la aplicación del programa de habilidades de interacción social, los resultados de la evaluación del post test, verificaron la eficiencia del estímulo al constatar que los estudiantes del grupo experimental, el 92% alcanzó la categoría de alto en la solución de conflictos. Por el contrario los estudiantes del grupo control, que no recibieron el estímulo, el 65% se siguió ubicando en la categoría bajo.

De los resultados expuestos se deduce que los estudiantes del grupo experimental salieron en condiciones diferentes a los del grupo control, evidenciando habilidades para solucionar sin dificultad situaciones conflictivas en el aula, mantener una posición firme para poner fin a los problemas, considerar los sentimientos de los demás, utilizar el poder en forma asertiva (estilo competitivo); ver, en las diferencias, oportunidades para resolver los conflictos y para el enriquecimiento conjunto (estilo negociador); lograr dominar su sensibilidad, no sentir vergüenza para expresar su afectividad, hacer concesiones y procurar no verse involucrados en discusiones, en comportamientos disruptivos, actitudes destructivas, lucha por el poder (estilo colaborador); respetar los sentimientos de los demás, evitar hostilidades (estilo evitador); y, saber reconocer sus errores, mantener la armonía y ser capaces de evitar la confrontación (estilo conciliador).



Por su parte, los índices estadísticos en el grupo experimental ascendieron significativamente la media aritmética en 24,22 puntos, con un índice de dispersión bajo en las puntuaciones (2,88 puntos) en torno de su media, y un coeficiente de variabilidad homogéneo (12%), resultado que afirma el nivel de solución de solución de conflictos de comportamiento interpersonal ascendió en este grupo. Estos resultados indican que el programa en habilidades de interacción social resultó significativo para el grupo experimental.

Sin embargo los índices estadísticos del grupo control mostraron una media aritmética en el nivel medio bajo (13,06 puntos, percentil 29) con dispersión baja (2,98 puntos) y un coeficiente de variabilidad homogéneo (23%) dentro de una categoría medio bajo. De ellos se deduce que los estudiantes no mejoraron en la solución de los conflictos de comportamiento interpersonal.

Los resultados después de la aplicación del estímulo permitieron afirmar conforme Goleman (1995) que la inteligencia para reconocer nuestros propios sentimientos y los ajenos, de motivarnos y de manejar bien las emociones” en nosotros mismos y en nuestras relaciones es distinta, de la inteligencia académica y de las habilidades puramente cognitivas medidas por el CI.

En cuanto a la prueba de hipótesis se contrastó con la prueba T - Student para la diferencia de medias debido a que la muestra fue en promedio menor a 30 estudiantes por aula.

#### **3.1.4. Prueba de hipótesis**

Como se estuvo aplicando un programa para observar si realmente se produce un cambio en la solución de conflictos de comportamiento interpersonal de los estudiantes y además se recogieron los puntajes antes y después de la aplicación del estímulo, en este tipo de análisis el interés no se centra en la variabilidad que puede haber en los individuos, sino en las diferencias que se observan en un mismo sujeto entre un momento y otro. Por este motivo resulta intuitivo trabajar con la diferencia de ambas observaciones.

Para contrastar la hipótesis estadísticamente se formularon las hipótesis estadísticas siguientes:

$H_0$  : El nivel de solución de conflictos de comportamiento interpersonal del grupo experimental es igual que el nivel de solución de conflictos de comportamiento interpersonal del grupo control.

$$H_1: \bar{X}_e = \bar{X}_c$$

$H_a$  : El nivel de solución de conflictos de comportamiento interpersonal del grupo experimental es mayor que el nivel de solución de conflictos de comportamiento interpersonal del grupo control.

$$H_2: \bar{X}_e > \bar{X}_c$$

### Nivel de significación

#### CUADRO N° 17

#### PRUEBA DE HIPOTESIS ANTES DE LA APLICACIÓN DEL PROGRAMA EN HABILIDADES DE INTERACCIÓN SOCIAL, EN ESTUDIANTES DE LA MUESTRA.

TEST	t	gl	Sig. (bilateral)	Resultado	Decisión
Test de Manejo de Conflictos	-0,30	43	.7666	$p > 0.05$	Aceptar $H_0$

Fuente: Aplicación del pre test.

### Descripción y análisis

En la tabla se observa que, antes de aplicar el programa en habilidades de interacción social los resultados en la solución de conflictos de comportamiento interpersonal no son significativos para la prueba t de student ( $p > 0.05$ ). Esto quiere decir que se acepta la hipótesis nula y se rechaza la hipótesis alternativa, por lo tanto no existe diferencias significativas en el pre test entre el grupo control con el grupo experimental.

## CUADRO N° 08

### PRUEBA DE HIPOTESIS DESPUÉS DE LA APLICACIÓN DEL PROGRAMA EN HABILIDADES DE INTERACCIÓN SOCIAL, EN ESTUDIANTES DE LA MUESTRA.

SUB TEST	t	gl	Sig. (bilateral)	Resultado	Decisión
Test de Manejo de conflictos	12,72	43	3.62 e <sup>-16</sup>	p < 0.05	Aceptar H <sub>a</sub>

Fuente: Aplicación del post test.

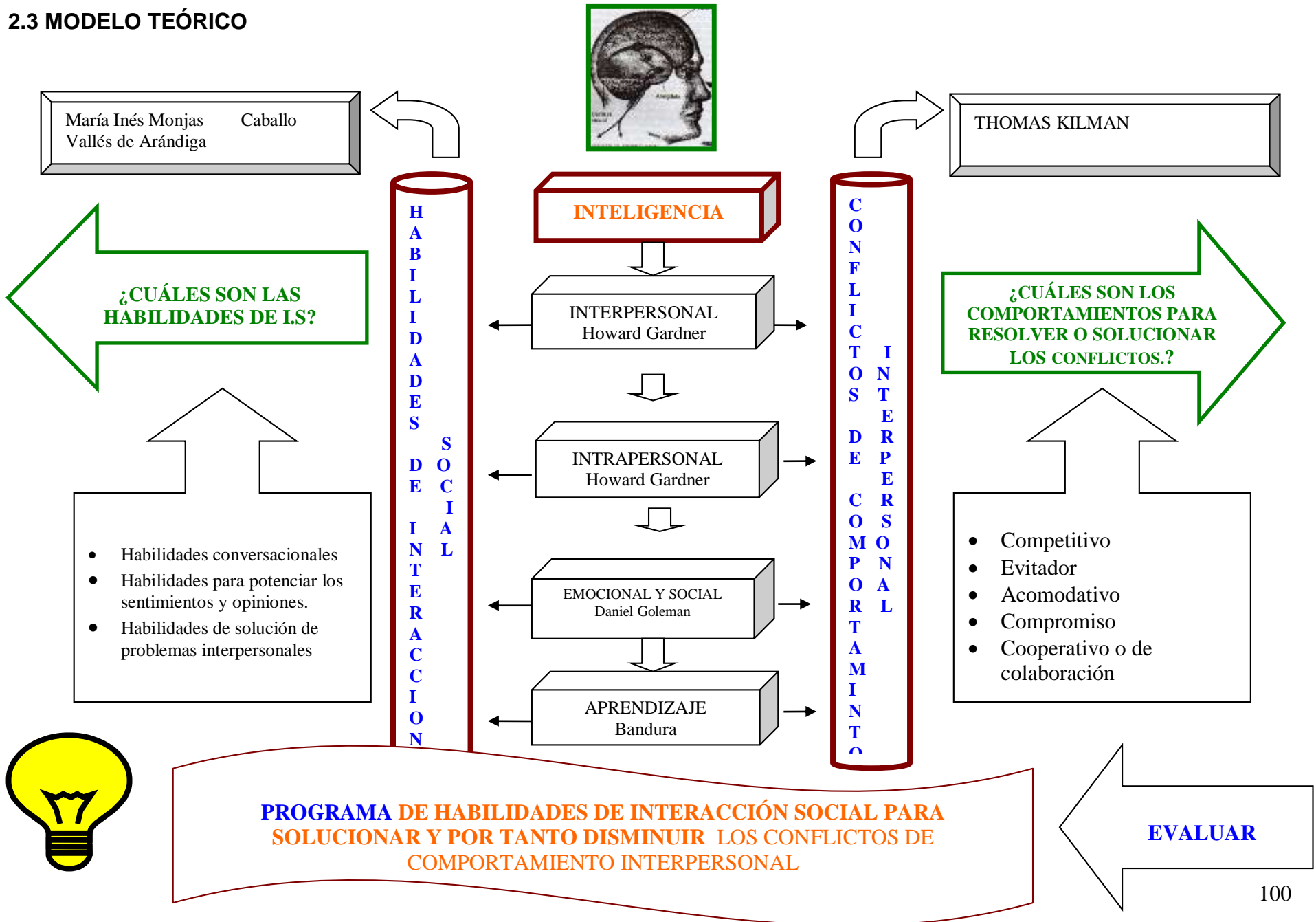
### Descripción y análisis

En la tabla se observa que, después de aplicar el programa de estrategias didácticas en habilidades de interacción social los resultados de la la solución de conflictos de comportamiento interpersonal son significativos para la prueba t de student ( $p < 0.05$ ). Esto quiere decir que se acepta la hipótesis alternativa y se rechaza la hipótesis nula, por lo tanto existen diferencias significativas en el post test entre el grupo control con el grupo experimental.

Se concluye, por lo tanto que:

La aplicación de un programa en habilidades de interacción social mejora significativamente ( $p < 0.05$ ) la solución de conflictos de comportamiento interpersonal en los estudiantes del sexto grado de primaria de la Institución Educativa Fanny Abanto Calle, del distrito de José Leonardo Ortiz, 2008.

## 2.3 MODELO TEÓRICO



## EXPLICACIÓN DETALLADA DE NUESTRO MODELO TEÓRICO

El ser humano tiene la capacidad de realizar diferentes actividades así como resolver los diferentes problemas que se le presentan en la vida diaria y eso es gracias a que posee un cerebro dotado de un sistema neuronal que le permite actuar inteligentemente.

La inteligencia no sólo se enmarca en el coeficiente intelectual como lo señalan algunos estudios realizados por Howard Gardner, si no en varias inteligencias inspirada por cierto en un modelo de mente cognitivo-científico. Dichas inteligencias como la Interpersonal nos permite interactuar en el mundo cotidiano y la Inteligencia Social por Daniel Goleman, que es la capacidad de comprender a los demás y actuar prudentemente en las relaciones humanas. Para ello es necesario tomar conciencia de nuestras emociones, comprender los sentimientos de los demás, tolerar las presiones y frustraciones que soportan en la casa, escuela y sociedad e incrementar nuestra capacidad de empatía y de nuestras habilidades de interacción social.

Las habilidades de interacción social se utilizan siempre en la relación con otra/s persona/s (iguales o adultos), lo que significa que están implicados más de una persona. Por tanto es de vital importancia desarrollarlas en los niños y niñas, se puede lograr esto gracias a que estas se pueden aprender según el modelo del aprendizaje social propugnado por el científico Albert Bandura.

Algunas de las habilidades de interacción social a desarrollar en los estudiantes para la solución de los conflictos de comportamiento interpersonal son: Habilidades conversacionales, Habilidades para potenciar los sentimientos y opiniones y Habilidades de solución de problemas interpersonales.

Las habilidades de interacción social ya mencionadas son esenciales para evitar que los conflictos al no ser resueltos generen una escala que termine en estallidos de violencia y agresiones.

El programa de Habilidades de Interacción Social está diseñado con el fin de darles a los niños y niñas las herramientas necesarias a fin de utilizarlas en la vida diaria para que éstos puedan solucionar y por tanto disminuir los conflictos de Comportamiento Interpersonal.

Todo modelo teórico es sujeto a evaluación junto con todos sus componentes y el nuestro no es ajeno a ello ya que permitirá mejorarlo, ampliarlo o reducirlo según sea el caso, pero lo más importante es enriquecerlo para el bien común que son nuestros niños y niñas, el futuro del país, un país que viva en armonía, libre de una cultura de conflictos y violencia.

### 3.1.6. Programa de habilidades de interacción social



## **PROGRAMA EN HABILIDADES DE INTERACCIÓN SOCIAL**

- 1.1. INSTITUCIÓN EDUCATIVA: N° 10923 “Fanny Abanto Calle”
- 1.2. DIRECCIÓN: Av. Chiclayo N° 693
- 1.3. GRADO: 6º
- 1.4. SECCIÓN: A
- 1.5. NÚMERO DE ALUMNOS: 25
- 1.6. MAESTRANTE: María Reneé Berrú López
- 1.7. DIRECTOR: César Augusto Manayay Lucero
- 1.8. DEPARTAMENTO: Lambayeque
- 1.9. PROVINCIA: Chiclayo
- 1.10. DISTRITO: José Leonardo Ortiz
- 1.11. ZONA: Quinto sector de Urrunaga

### **TEMA: ENSEÑANZA DE HABILIDADES DE INTERACCIÓN SOCIAL**

#### **I JUSTIFICACIÓN:**

La aplicación de programa para desarrollar habilidades de interacción social en los alumnos es de vital importancia para la adaptación social, académica y psicológica tanto en la vida escolar como en la vida adulta.

Los problemas tempranos en la relación con los iguales están relacionados con problemas de ajuste posteriores. Así mismo se constata que los problemas interpersonales son una característica definitoria de muchos trastornos emocionales y conductuales, y gran parte, la práctica totalidad de los problemas psicológicos y categorías diagnósticas psiquiátricas en la infancia, adolescencia y vida adulta cursan con y/o incluyen como síntomas característicos las dificultades en la relación interpersonal.

La competencia social tiene por tanto una importancia crítica tanto en el funcionamiento presente como en el desarrollo futuro de la niña y el niño. La adecuada competencia social en la infancia está asociada con los logros escolares y sociales superiores y con ajuste personal y social en la infancia y la vida adulta. Por el contrario la competencia interpersonal pobre tiene consecuencias negativas para el sujeto a corto y largo plazo. La incompetencia social se relaciona con:

- Baja aceptación, rechazo, ignorancia o aislamiento social por parte de los iguales.
- Problemas escolares: bajos niveles de rendimiento, fracaso, absentismo, abandono del sistema escolar, expulsiones de la escuela, inadaptación escolar.
- Problemas personales: baja autoestima, locus del control externo.
- Desajustes psicológicos y psicopatología infantil: depresión, indefensión.
- Inadaptación juvenil: delincuencia juvenil.
- Problemas de salud mental en la adolescencia y la edad adulta: alcoholismo, suicidio, toxicomanías.

Existe pues un alto grado de consenso en la idea de que las relaciones entre iguales en la infancia, contribuyen significativamente al desarrollo del adecuado funcionamiento interpersonal y proporcionan oportunidades únicas para el aprendizaje de habilidades específicas que no pueden lograrse de otra manera ni en otros momentos.

Las habilidades básicas de interacción social incluyen habilidades y comportamientos básicos y esenciales para relacionarse con cualquier persona ya sea niño o adulto y aunque no se tenga el objetivo concreto de establecer una relación de amistad, ya que estas conductas se muestran tanto en las interacciones afectivas y de amigos, como en otro tipo de contactos personales en los que la interacción es solo instrumento para conseguir otros objetivos, por ejemplo comprar o pedir información. Son conductas que forman parte de otras habilidades interpersonales más complejas.



Muchas veces se olvidan estas habilidades porque parecen obvias y se dan por supuestas y sabidas por los niños y las niñas. En ocasiones se consideran conductas de formalidad, cortesía y buena educación y se menosprecian y olvidan. Pero en distintas investigaciones se constata su innegable contribución al éxito de las interacciones del niño y adolescente. Estas habilidades por tanto, le van ayudar a que se maneje y desenvuelva en su entorno social diario.

Las investigaciones en este campo señalan que los niños socialmente habilidosos sonríen, ríen y disfrutan cuando se relacionan con los demás y establecen contactos (saludan, se despiden, se presentan) que resultan agradables para otras personas, haciéndolo siempre con cortesía y amabilidad. Por ésta razón es que se ha creído conveniente, aplicar durante este año escolar a los niños del 6º grado de la IE “Fanny Abanto Calle”, éste programa a fin de que adquieran y desarrollen éstas habilidades básicas para su mejor desempeño dentro y fuera de la IE.

## **II OBJETIVO GENERAL**

1. La promoción de la competencia social en niños y niñas del sexto grado de Educación Primaria.
2. Fomento y desarrollo de las relaciones interpersonales positivas con sus iguales en un entorno social.

## **OBJETIVOS ESPECÍFICOS**

- a) Adquieran y dispongan en su repertorio las conductas de interacción básica y necesaria para interactuar con otras personas en el contexto social y cotidiano.
- b) Inicien, desarrollen y mantengan relaciones positivas y satisfactorias con sus iguales que les posibiliten tener amigos y amigas.
- c) Inicien, mantengan y finalicen conversaciones al interactuar con otras personas.

- d) Sean asertivos y expresen sus emociones, afectos y opiniones recibiendo las de los demás adecuadamente.
- e) Solucionen por ellos mismos de forma constructiva y positiva, los problemas interpersonales que se les plantean con otras personas de su entorno.

### III. CONTENIDO CURRICULAR

ÁREA	COMPETENCIA	CAPACIDADES	INDICADORES
Personal social	1. Se reconoce y valora como persona digna con responsabilidades y derechos. Se reconoce como parte de su medio familiar, escolar y comunal e interactúa con las demás personas de manera autónoma, cooperativa y solidaria rechazando toda forma de violencia, corrupción y discriminación.	Reconoce la importancia de desarrollar habilidades de interacción social a fin convivir pacíficamente.	<ul style="list-style-type: none"> <li>1. Sonríe en forma espontánea al interactuar con los demás.</li> <li>2. Ríe en forma oportuna cuando interactúa con sus compañeros.</li> <li>3. Utiliza el saludo en forma natural en ocasiones diversas.</li> <li>4. Dramatiza presentaciones adecuadas hacia otras personas.</li> <li>5. Responde en forma adecuada cuando es presentado@.</li> <li>6. Realiza presentaciones a otras personas que no se conocen</li> </ul>

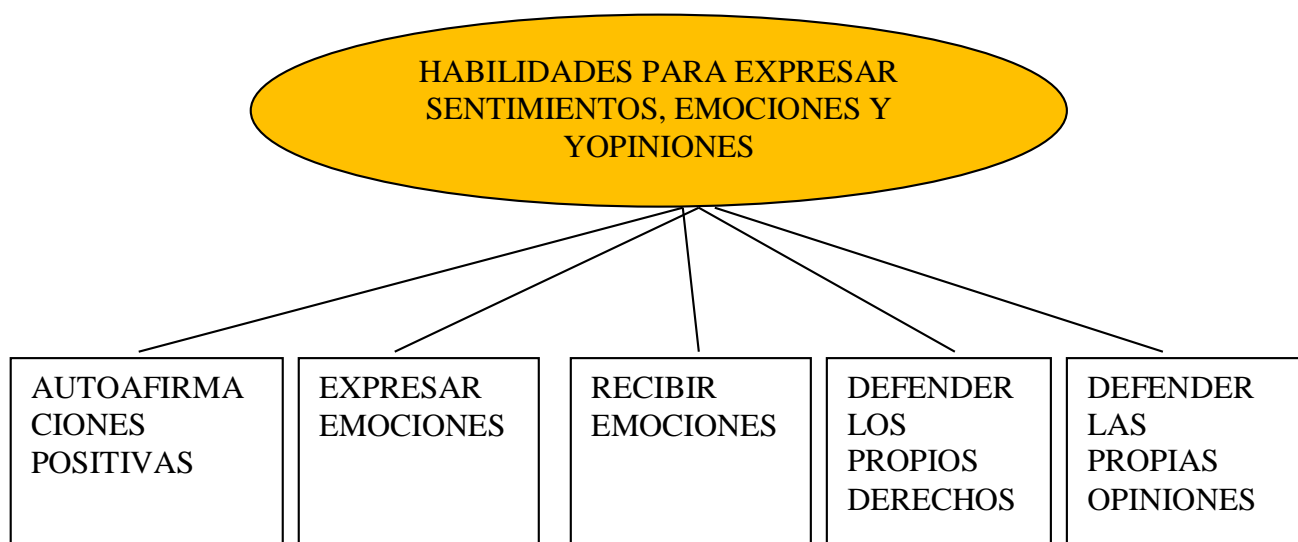
### III. ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS

HABILIDADES BÁSICAS	ESTRATEGIAS	RECURSOS	TIEMPO
<p style="text-align: center;"><b>S O N R E I R  Y  R E I R</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• El docente inicia con instrucción verbal, diálogo y Discusión.</li> <li>• Formulación de preguntas: ¿Quién ha sonreído ésta mañana?, ¿quién ha visto sonreír o reír a otro compañero?, ¿quién ha visto ha adultos hacerlo?, ¿Quién te ha sonreído?¿cómo te haz sentido?, ¿A quiénes haz sonreído hoy?, ¿cómo crees que se han sentido?, ¿quién sabe lo que es sonreír por cumplir?...</li> <li>• Anota en un papelote lo que significa sonreír o reír y lo que involucra.</li> <li>• Observan la importancia y relevancia de sonreír y reír.</li> <li>• Los alumnos junto con el docente van discriminando en qué situaciones es adecuado utilizar la habilidad de sonreír y reír y qué otras no.</li> <li>• El docente modela la habilidad al presentar ejemplos como: Abel te está contando una historia graciosa.</li> <li>• Dramatizan en grupo ésta habilidad.</li> <li>• Se promueve la práctica natural de ésta habilidad.</li> <li>• El docente va reforzando y guiando durante y después de la ejecución de la habilidad que realicen los alumnos.</li> <li>• Se les da tareas sugeridas. Ejemplo: <ul style="list-style-type: none"> <li>❖ El fin de semana, sonreír a las personas que se muestran agradables contigo.</li> <li>❖ Observar qué personas debieran haberte sonreído (Y por qué) y no lo han hecho.</li> <li>❖ Observar a niños y niñas (y/o adultos) sonriendo o riendo. ¿Por qué lo hacen?... ¿qué ha pasado antes?, ¿qué pasa después?.</li> <li>❖ Sonreír marcadamente a distintas personas y observar qué ocurre, cómo reaccionan, qué responden.</li> </ul> </li> </ul>	<p>Humanos Materiales: papelotes , plumones</p>	<p>45'</p>
<p style="text-align: center;"><b>S A</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• El docente inicia dando instrucción verbal, diálogo y Discusión</li> </ul>	<p>Humanos Materiales</p>	<p>45'</p>

<p style="text-align: center;"><b>L U D A R</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Formulación de preguntas: ¿Quién puede decirme qué es saludar a otra persona?, ¿quién ha saludado hoy a alguien? ¿a quién?, ¿dónde?, ¿Cómo lo hiciste?, ¿qué hizo o dijo la otra persona?, ¿por qué crees tú que hizo/dijo eso?</li> <li>• Anota la docente las respuestas en un papelote (ideas resaltantes).</li> <li>• Escribir lo que significa saludar.</li> <li>• Dialogan sobre la importancia y relevancia para el alumnado el saludar.</li> <li>• El docente, junto con los alumnos y alumnas, intentan delimitar cuando es adecuado utilizar el saludo.</li> <li>• El docente menciona los componentes y pasos conductuales específicos de la habilidad. Para saludar a otras personas lo que hay que hacer es:</li> </ul> <p>1º Acercarse a la otra persona. Mirarla a la cara y a los ojos. Sonreír (es signo de agrado y de acogida)</p> <p>2º Decir frases y formas verbales de saludo: Hola, Buenos días, ¿cómo estás, Pedro?, ¿cómo te va Anita?...</p> <p>3º Utilizar gestos y expresión verbales de saludo: dar la mano, dar una palmada, beso, abrazo, etc.</p> <p>4º Mostrar, mediante expresión verbal y gestual, la emoción y el sentimiento que te produce el encontrar a esa persona (principalmente si ese sentimiento es positivo). ¡Cuánto me alegra/o de verte!.</p> <p>5º Decir fórmulas de iniciación y/o mantenimiento, si queremos continuar la interacción, o de despedida si queremos finalizarla. ¿Puedes quedarte un rato con nosotros?. Que bien habernos encontrado, pero ahora me tengo que ir.</p> <p>6º Responder correctamente a lo que la otra persona nos vaya diciendo.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• El docente y/o otros alumn@s modelan varios ejemplos de la habilidad de saludar.</li> <li>• Dramatizan por equipos a familias que</li> </ul>	<p>s: plumones papelotes</p>	
---	---	--------------------------------------	--

	<p>salen a pasear y que aplican la habilidad de saludar.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• El docente aprovecha las distintas situaciones que se producen en el aula y la I.E en las que hay que utilizar el saludo en forma natural, por ejemplo al llegar a la clase por la mañana.</li> <li>• El docente da información al alumnado de cómo ha saludado; le señala y elogia las cosas que ha hecho correctamente y también indica en qué tiene que mejorar.</li> <li>• Se les da tareas sugeridas teniendo en cuenta las necesidades de cada alumn@ para ser practicadas fuera de la I.E. <ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Saludar a niñ@ de tu edad en tu barrio.</li> <li>❖ Saludar a conocidos adultos.</li> <li>❖ Observar y anotar cuántas veces al día saludas a otros niñ@.</li> </ul> </li> </ul>		
<p style="text-align: center;"><b>P R E S E N T A C I O N E S</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• El docente dialoga con los alumn@s sobre la habilidad de presentarse, formula preguntas: ¿Quién ha observado a una persona presentándose ante otras?, ¿Cómo lo ha hecho?, ¿en qué situaciones se ha presentado?, ¿quién puede definir y describir qué es presentarse?, ¿quién de ustedes ha presentado en estos días a dos personas que no se conocían?, ¿cómo lo has hecho?, ¿qué hicieron y dijeron ellos?.</li> <li>• Observan la importancia y relevancia para el alumnado.</li> <li>• Es necesario que a lo largo del diálogo y del entrenamiento el/la alumn@ llegue a tener claro en qué situaciones es adecuado el exhibir las habilidades de presentación y también en cuales no es necesario e incluso es inapropiado.</li> <li>• El docente menciona en un papelote los componentes y pasos conductuales específicos de la habilidad para presentarse a otras personas, para responder cuando eres presentad@ y para presentar a personas que no se conocen.</li> <li>• El docente y/o otros adultos demuestran prácticamente las conductas necesarias para presentarse y hacer presentaciones.</li> <li>• Dramatizan los alumn@s las presentaciones después de haber</li> </ul>	<p>Humanos Materiale s: plumones papelotes</p>	<p>45'</p>

	<p>observado el modelado, en diversas actividades. Ejemplo:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Un niño llega nuevo a un grupo (de clase, deportivo, de baile...) y se presenta ante los demás).</li> <li>• El docente promueve la práctica de las habilidades de presentación en las situaciones espontáneas y cotidianas de la vida escolar en que es necesario hacer esto. Por ejemplo, llegada de una alumna o profesora nueva a la IE, actividades extraescolares con niñ@ de otras secciones o de otras IE.</li> <li>• Durante la práctica de las habilidades por parte de los alumn@s, el docente les orienta, guía, supervisa, estimula, incita... para que logren aprender las habilidades requeridas para hacer y responder a presentaciones.</li> <li>• Se les da tareas sugeridas para favorecer la puesta en práctica en las situaciones naturales de las habilidades de presentación, el profesor encomienda tareas a las alumnas y alumnos. Procurará que las tareas señaladas respondan a las necesidades y nivel de habilidad de cada alumno de forma que garantice el éxito de los primeros intentos de práctica real de las habilidades. Ejemplos de tareas sugeridas: <ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Observar personas (niños y adultos) que hacen o responden a presentaciones. Anotar cosas que te parecen adecuadas y por qué. ¿Cómo los modificarías para que fueran adecuados?.</li> <li>❖ El fin de semana, presentarse ante otros niños o niñas de edad similar.</li> <li>❖ Presentar a tus padres a algún amigo o amiga que no conocen.</li> </ul> </li> </ul>		
--	---	--	--



HABILIDADES PARA EXPRESAR SENTIMIENTOS, EMOCIONES Y OPINIONES	ESTRATEGIAS	RECURSOS	TIEMPO
<p style="text-align: center;"><b>A U T O A F I R M A C I O E S  P O S I T I V A S</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• El docente inicia con instrucción verbal, diálogo y Discusión.</li> <li>• Formulación de preguntas: ¿Quién piensa y se dice a sí mismo cosas bonitas? ¿Que cosas te dices? ¿Cómo te dices? ¿Cómo te sientes? ¿Quién nos pone otro ejemplo e cosas agradables que se dice una a sí misma? ¿Quién piensa cosas desagradables y negativas de sí mismo? ¿Qué te dices? ¿Por qué? ¿Cómo te sientes? ¿Quién dice a otras personas cosas positivas de sí mismo? ¿Qué dices? ¿Cómo te sientes cuando lo dices?</li> <li>• Anota en un papelote ejemplos de autoafirmaciones positivas y negativas.</li> <li>• Observan la importancia y relevancia de decirnos y afirmar cosas positivas.</li> <li>• Los alumnos junto con el docente van discriminando cuales son afirmaciones positivas y negativas.</li> <li>• El docente orienta y guía a los alumnos para que descubran la aplicación de esta habilidad a su vida.</li> <li>• Los alumnos aprenden a hablarse a sí</li> </ul>	<p>Humanos Materiales : papelotes , plumones</p>	<p>45'</p>

	<p>mismos en tono positivo con verbalizaciones de aliento, apoyo y recompensa.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Se promueve la práctica natural de ésta habilidad.</li> <li>• El docente va reforzando y guiando durante y después de la ejecución de la habilidad que realicen los alumnos.</li> <li>• Se les da tareas sugeridas. Ejemplo: <ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Decir al menos cinco cosas de uno mismo durante el fin de semana.</li> <li>❖ Durante la realización del trabajo escolar, apuntar una raya o pegar un gomets cada vez que te digas a ti mismo algo positivo.</li> <li>❖ Hacer una lista de cosas positivas de uno mismo.</li> <li>❖ Poner la lista en un sitio visible en tu habitación.</li> <li>❖ Leer la lista varias veces al día</li> <li>❖ Incrementarla cada noche con más cosas positivas.</li> </ul> </li> </ul>		
<p style="text-align: center;"><b>E X P R E S A R</b></p> <p style="text-align: center;"><b>E M O C I O N E S</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• El docente inicia dando instrucción verbal, diálogo y Discusión</li> <li>• Formulación de preguntas: ¿Quién me pone un ejemplo de una situación en la que se ha sentido muy bien con otra persona? ¿Por qué? ¿Y un ejemplo de una situación en la que se ha sentido muy mal? ¿qué pasó? ¿Qué hiciste? ¿Qué dijiste? ¿Cómo notas tu que estás alegre? ¿qué te pasa cuando te dan una buenísima noticia? ¿qué sientes en tu cuerpo cuando estás triste?</li> <li>• Anota la docente las respuestas en un papelote (ideas resaltantes).</li> <li>• Escribe lo que significa expresar emociones.</li> <li>• Dialogan sobre la importancia y relevancia para el alumnado el expresar a los demás de modo aceptable tanto las agradables como las desagradables.</li> <li>• El docente, junto con los alumnos y alumnas, intentan delimitar distintos sucesos antecedentes que se relacionan con distintas emociones cuando es adecuado utilizar el saludo.</li> <li>• El docente menciona los componentes y pasos conductuales específicos de la</li> </ul>	<p>Humanos Materiale s: plumones papelotes</p>	<p>45'</p>



	<p>habilidad. Para expresar emociones, sentimientos o afectos lo que hay que hacer es:</p> <p>1º Darse cuenta y notar la emoción. Para ello hay que observarse a sí mismo. ¿Qué me pasa?, ¿Qué siento?, ¿Qué me digo?</p> <p>2º Descubrir e identificar las razones, las causas y los antecedentes de esa emoción. ¿Por qué me siento así? Me siento así porque..., ¿qué ha ocurrido antes?, ¿qué hice?, ¿qué dije?, ¿qué dijo o hizo la otra persona?</p> <p>3º Expresar esa emoción o sentimiento con expresión verbal adecuada y lenguaje corporal oportuno. Esto supone:</p> <p>a) Buscar el momento adecuado. b) Describir breve y claramente cómo te sientes. c) Dar las razones y causas de ese sentimiento (si es oportuno). d) Agradecer a la otra persona por escucharte</p> <p>4º Buscar modos para:</p> <p>a) Mantener y/o intensificar la emoción (si es positiva). b) Reducir y/o eliminar la emoción (si es negativa). Por ejemplo, estrategias de autocontrol, pedir ayuda, relajación.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• El docente y/o otros alumn@s modelan la identificación de los propios sentimientos y emociones, resaltando la importancia de atender a: <ul style="list-style-type: none"> <li>a) La señales corporales que acompañan a la emoción (expresión facial, gestos corporales, respiración, movimientos).</li> <li>b) Los pensamientos que acompañan a la emoción (¿qué me digo a mí mismo?, ¿qué pienso?).</li> <li>c) Los sucesos antecedentes que han desencadenado la emoción.</li> </ul> </li> <li>• Los alumnos han de ensayar y practicar la expresión de distintos sentimientos y emociones. El profesor aprovechará los ejemplos que los mismos alumnos han ido poniendo para plantear situaciones de ensayo y práctica.</li> </ul>		
--	---	--	--

	<p>Vas a un concierto de tu cantante favorito.  Has discutido con tu mejor amigo.  Te han hecho un bonito regalo.  Tu mamá te ha reñido injustamente, etc.  El profesor pide a las alumnas y alumnos que de cada una de las anteriores situaciones (y de todas las que se crean oportunas):</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1º Escenifican corporalmente cómo se sienten.</li> <li>2º Verbalicen lo que piensan y se dicen así mismos.</li> <li>3º Valoren cómo se encuentran y determinen su grado de bienestar (confort-disconfort) en un hipotético “Termómetro de los Sentimientos” con una escala que oscila de 0 a 10 (o de 0 a 100).</li> <li>4º Identifiquen y/o etiqueten (pongan nombre a) su estado emocional.</li> <li>5º Expresen a otro/s cómo se sienten.</li> </ol> <p>Cuando se ha ensayado y practicado repetidamente la identificación y expresión de emociones, el profesor junto con los alumnos y alumnas harán una síntesis y recapitulación de las cosas más interesantes del proceso de enseñanza de estas habilidades.</p> <p>Es interesante que en este momento el profesor vaya resaltando determinadas ideas y/o frases que se anotarán para ser recordadas posteriormente. “Cuando sientes una emoción ¿qué sientes?, ¿qué piensas?, ¿qué haces?, ¿qué dices?, ¿qué pasó antes?, ¿qué pasa después?”</p> <p>En este momento también el profesor tomará ideas para plantear las tareas de acuerdo a las conclusiones obtenidas.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• El docente, durante y después de la práctica, va informando a las alumnas y alumnos de cómo han identificado y expresado sus sentimientos hacia los demás, alabando y reforzando las conductas correctas (“¡Bravo Ursula!, has expresado muy bien tu cólera que tenías cuando otro te interrumpía”), y dando pistas para mejorar las actuaciones que no hayan sido correctas (“procura poner más énfasis al expresar la alegría que te produce abrir el regalo que te ha hecho tu madre; expresa sorpresa con la cara o dí una frase</li> </ul>		
--	--	--	--

	<p>que muestre tu impaciencia por abrir el paquete”)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Teniendo en cuenta el proceso de enseñanza seguido y las conductas que necesitan generalizarse, El docente encomienda a los alumnos y alumnas una serie de tareas para que practiquen la expresión de emociones. <ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Durante el fin de semana expresar a niños y niñas de tu edad, emociones y sentimientos positivos y negativos.</li> <li>❖ Expresar enfado a un amigo por algo que te ha hecho y no te ha gustado.</li> <li>❖ Controlarte y hacer algo cuando tengas sentimientos negativos y te sientas mal.</li> <li>❖ Hacer un listado (verbal y/o escrito) de sentimientos, emociones, estados de ánimo que has experimentado en el día de hoy / el fin de semana/ durante la semana pasada. Completar la lista con: ¿qué pasó antes?, ¿por qué te sentiste así?, ¿qué pasó después?, ¿qué hiciste?</li> <li>❖ Dí y/o escribe cosas por las que tú te sientas alegre, preocupada, triste, rabiosa, feliz, etc.</li> </ul> </li> </ul>		
<p style="text-align: center;"><b>R E C I B I R  E M O C I O N E S</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• El docente dialoga con los alumn@s sobre la habilidad de recibir emociones, formula preguntas: Leo está triste, ¿Cómo lo podemos saber?, ¿Cómo puedo saber que Pili está alegre?. Y si estuviese enfadada, ¿Cómo estaría?, Verónica se va a ir de excursión este fin de semana, ¿Cómo se sentirá?. El padre de Rosana ha muerto, ¿Cómo se sentirá Rosana?</li> <li>• Ejemplos de tareas sugeridas: <ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Buscar en revistas, fotos en las que distintas personas estén alegres, enfadadas, tranquilas.</li> <li>❖ Observar vídeos sin voz. Adivinar e interpretar las emociones de cada persona.</li> <li>❖ Observar y/o anotar cómo te sientes cuando otra persona te expresa un cumplido, te hace una alabanza; ¿qué haces?, ¿qué dices?</li> </ul> </li> </ul>	<p>Humanos Materiales: plumones papelotes</p>	<p>45'</p>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Observar y/o anotar cómo te sientes cuando otra persona te hace una crítica (justa o injusta); ¿qué haces?, ¿qué dices?</li> <li>❖ Ser “detective” y adivinar cómo se sienten y se encuentran las personas que nos rodean (familia, amigos, profesores o vecinos).</li> </ul>		
<p style="text-align: center;">D E F E N D E R  L O S  P R O P I O S  D E R E C H O S</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• El docente inicia con instrucción verbal, diálogo y Discusión.</li> <li>• Formulación de preguntas: ¿Quién puede poner un ejemplo de una situación en la que ha tenido que defender sus derechos?, ¿qué hiciste?, ¿qué dijiste? ¿Quién pone un ejemplo de una situación en la que tenía que defender sus derechos y no lo hizo?, ¿por qué?, ¿qué pasó?, ¿cómo te sentiste?, ¿qué tendrías que haber dicho?, ¿por qué no lo hiciste?</li> <li>• Anota en un papelote ejemplos de qué significa defender los propios derechos.</li> <li>• Observan la importancia de defender sus derechos ante otras personas.</li> <li>• Los alumnos junto con el docente van discriminando cuáles son sus derechos.</li> <li>• El docente orienta y guía a los alumnos para que descubran la aplicación de esta habilidad a su vida.</li> <li>• Los alumnos aprenden a responder correctamente cuando los otros nos piden que respetemos sus derechos.</li> <li>• Se promueve la práctica natural de ésta habilidad.</li> <li>• El docente va reforzando y guiando durante y después de la ejecución de la habilidad que realicen los alumnos.</li> <li>• Se les da tareas sugeridas. Ejemplo: <ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Obsérvate a ti mismo cómo defiendes tus derechos.</li> <li>❖ Hacer una lista verbal y/o escrita de frases adecuadas para dar una negativa o decir que no a otras personas.</li> <li>❖ Observar a niños y/o adultos defendiendo sus derechos; notar cómo responden las otras personas. ¿Qué cambiarías?, ¿Por qué?</li> <li>❖ En esta semana aprovecha las situaciones adecuadas para hacer dos quejas y dar dos negativas de</li> </ul> </li> </ul>		

	<p>modo correcto.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Durante la semana, responder de modo cordial y positivo cuando te pidan algo que no quieres hacer.</li> <li>❖ Dibujar una secuencia de viñetas que representan una persona que hace una queja y otra persona que la responde.</li> </ul>		
--	---	--	--



HABILIDADES PARA SOLUCIONAR CONFLICTOS INTERPERSONALES	ESTRATEGIAS	RECURSOS	TIEMPO
<b>I D E N T I F I C A R  P R O B L E</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• El docente inicia con instrucción verbal, diálogo y Discusión.</li> <li>• Identifica un problema interpersonal significa reconocer que existe una situación conflictiva con otras personas y supone además, delimitar y especificar exactamente cuál es el problema.</li> <li>• El docente va haciendo preguntas al alumno para que éste vaya identificando problemas que habitualmente tiene en sus relaciones con los demás niños.</li> <li>• El docente pone un ejemplo de conflictos interpersonales que suceden comúnmente. Entre todos analizan el conflicto que se plantea.</li> <li>• ¿Quién menciona un ejemplo de un problema que haya tenido hoy con otro niño?,</li> </ul>	Humanos Materiales: papelotes, plumones	45'

<p><b>M A S</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Qué ha pasado?, ¿Cuál fue el motivo?, ¿Por qué has hecho eso?, ¿Por qué crees que lo ha hecho la otra persona?, ¿Puedes contarnos cómo te sentiste tú?, ¿Y cómo crees que se sentía el otro niño?, ¿Por qué?, ¿Qué pensabas tú?, ¿qué quieres lograr?, ¿Quién ha vivido una situación como ésta?, ¿Qué te pasó?, ¿Por qué?...</li> <li>• El docente hará que los niñ@s discriminen y diferencien distintos tipos de conflictos que tienen con sus iguales; por ejemplo problemas de rechazo, agresión física, intimidación, acusación, etc.</li> <li>• Los alumnos anotarán en un papel la diferencia entre: inicio del conflicto por él mismo, inicio del conflicto por otro/s niño/os y respuestas que da cuando otro lo arremete, provoca o rechaza.</li> <li>• El docente menciona la importancia de identificar los conflictos interpersonales, dado que los niños que identifican bien los problemas suelen ser más hábiles para solucionarlos. Los niños que no identifican sus problemas no generan mecanismos adecuados para solucionarlos. modela la habilidad al presentar ejemplos como: Abel te está contando una historia graciosa.</li> <li>• El docente o un alumno va verbalizando en voz alta las preguntas que se hace así mismo para delimitar e identificar su problema.</li> <li>• Juanita y yo nos peleamos ayer por la tarde; ella se enojó mucho a tal punto que me gritó delante de todos los alumnos y hoy no me ha hablado al entrar al colegio. ¿Cuál es el problema? Juanita y yo nos peleamos ayer por la tarde a la salida del colegio. ¿Qué pasó?, ¿Qué ocurrió? Estábamos jugando y yo vi como Juanita hizo una trampa. ¿Qué hice yo? Yo le dije: “has hecho una trampa porque...” ¿Cómo me sentí yo? Yo me sentí muy enojada porque...”</li> <li>• El docente va mostrando a los alumnos cómo pensaba y se sentía en esa situación y los motivos que ocasionaron el problema.</li> <li>• Los alumnos se dividen en equipos para analizar dibujos o fotos en los que se representa una situación problema. Cada equipo tiene que:</li> </ul>		
-----------------------------	--	--	--

	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Identificar, formular el problema y analizar la situación conflictiva.</li> <li>2. crear una historia en la que queden especificados: emociones y pensamientos de los participantes, motivos que provocaron la situación problemática y objetivos o metas que pretenden lograr los participantes.</li> </ol> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Los alumnos exponen al grupo total y el docente junto con los alumnos extraen reflexiones o conclusiones breves y clara que resumen los aspectos más relevantes. Por ejemplo; Tenemos que tener en cuenta cómo se sienten la/s otra/s persona/s, tenemos que aceptar nuestra responsabilidad en los conflictos con otras personas.</li> <li>• Se les da tareas sugeridas. Ejemplo: <ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Escribir/ decir problemas que has tenido en los últimos días con otros niños y niñas.</li> <li>❖ Obsérvate a ti mismo qué haces, dices, piensas, sientes cuando tienes un problema con otros niños.</li> <li>❖ Observar a niños y niñas (y/o adultos) en situaciones conflictivas. Interpretar cómo se siente cada persona.</li> <li>❖ Recortar ejemplos en revistas o periódicos, que reflejen problemas entre distintas personas, principalmente entre niños y niñas.</li> </ul> </li> </ul>		
<p style="text-align: center;"><b>B U S C A R</b></p> <p style="text-align: center;"><b>S O L U C I O N</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• El docente inicia dando instrucción verbal, diálogo y Discusión</li> <li>• Se presenta un problema que puede ser sugerido por los mismos niño@s y se les pide que formulen posibles soluciones para este conflicto. Por ejemplo: tu compañero se niega a botar la basura del aula, sabiendo que le toca hoy a él. Quiere que lo hagas tú. ¿Cuál es el problema?, ¿Cómo se siente el compañero?, ¿por qué?, ¿y el otro?, ¿por qué?. Para solucionar este problema, ¿qué podemos hacer?, ¿qué otra cosa podemos hacer y/o decir?, ¿qué otra cosa se te ocurre a ti María, Isabel, Alfonso?, ¿alguien tiene otra idea distinta?.</li> </ul>	<p>Humanos Materiale s: plumones papelotes</p>	<p>45'</p>

<p><b>E</b> <b>S</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Anota la docente las respuestas en un papelote (ideas resaltantes). El docente solo provee de preguntas guía y orienta la emergencia de soluciones al problema. No hace juicios de valor sobre las soluciones; es el alumnado el que las evaluará posteriormente. En este momento importa que se presenten muchas soluciones y que no sean repetitivas.</li> <li>• Escribe lo que significa buscar diferentes soluciones al problema.</li> <li>• Dialogan sobre la importancia y relevancia para el alumnado el buscar distintas formas para solucionar un problema.</li> <li>• El docente menciona los componentes y pasos conductuales específicos de la habilidad.</li> </ul> <p>Para Buscar soluciones cuando se tiene un problema con otro/a niño/a es necesario dar respuesta a las siguientes preguntas: a otras personas lo que hay que hacer es:</p> <p>1º ¿Cómo se puede resolver el problema? 2º ¿Qué se puede hacer y/o decir para solucionar el problema?. 3º ¿Qué harías tú para solucionar el problema?, ¿Qué más?</p> <p>4º ¿Qué otra cosa se podría hacer?</p> <p>5º ¿Qué otra cosa se te ocurre hacer?</p> <p>6º ¿Qué otra cosa harías si no puedes hacer lo anterior?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• El docente y/o otros alumn@s modelan varios ejemplos de la habilidad de buscar soluciones. Se autoinstruirá en alta voz para que los alumnos vayan observando cómo lo hace y qué va pensando. Alejandro me ha insultado cuando entrábamos del recreo; yo me he sentido muy enojado porque además parecía que se estaba riendo de mí. Tengo que hacer algo para solucionar este problema y que Alejandro no me vuelva a insultar. ¿Qué puedo hacer?. Puedo decírselo a la profesora. ¿qué puedo hacer?. Puedo insultarle yo también a él. ¿Qué otra cosa puedo hacer?. Puedo pasar por el lado de él y hacer como</li> </ul>		
------------------------------	--	--	--



	<p>si no me he enterado. ¿puedo hacer alguna cosa más?. Sí puedo decirle que quiero hablar con él y ... la profesora continúa generando muchas alternativas de solución al problema que tiene planteado. Es importante que la profesora modele la emergencia de muchas soluciones sin evaluar ni juzgar en este momento su conveniencia o adecuación.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Dramatizan por equipos a niños que tienen ciertos problemas y cómo ellos tratan de buscar diferentes alternativas para solucionarlos. El docente aprovecha oportunamente los conflictos reales que se producen entre los alumnos en el aula y en la I.E en general (recreos, entradas y salidas...) y hará con ellos y ellas un análisis de la situación problemática. En este caso se trataría de parar el conflicto real que ha surgido y entre todos buscar distintas formas posibles de solucionarlo.</li> <li>• El docente elogia cada nueva alternativa de solución que los niños y niñas aportan. Es preciso que en ese momento el reforzamiento se limite a la producción de alternativas. Por ejemplo: Muy bien Patricia, nos has dado otra solución. Esta es otra solución Esmeria; ¿quién nos dice otra nueva solución?. Cuando un alumno genera una alternativa (por ejemplo agresiva) la profesora dice: “esa puede ser una solución; ¿qué otra cosa se puede hacer para solucionar este problema?.</li> <li>• Se les da tareas sugeridas teniendo en cuenta las necesidades de cada alumna para ser practicadas fuera de la I.E. <ul style="list-style-type: none"> <li>❖ En los conflictos interpersonales que se planteen esta semana, antes de actuar, busca muchas formas de solucionar cada problema y anótalos en tu cuaderno de anécdotas.</li> <li>❖ Preguntar a amigos y familiares como solucionarían ellos distintos problemas interpersonales. Recopilar muchas formas de solucionar algunos problemas interpersonales y anotarlos en su cuaderno.</li> </ul> </li> </ul>		
<p><b>A</b> <b>N</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• El docente dialoga con los alumna@s sobre anticipar consecuencias de nuestros actos</li> </ul>	<p>Humanos Materiale</p>	<p>45'</p>

<p style="text-align: center;">T I C I P A R</p> <p style="text-align: center;">C O N S E C U E N C I A S</p>	<p>y de los actos de los demás y considerarlas y/o tenerlas en cuenta antes de actuar. Se trata de reflexionar y pensar lo que posiblemente sucederá después de poner en práctica cada alternativa de solución, es decir, pensar qué posibles consecuencias tiene cada solución. Resaltar a los alumnos que las consecuencias pueden ser positivas y negativas. También hay que estimular al alumnado a tener en cuenta las consecuencias para uno mismo y para las otras personas que intervienen en el conflicto. Hay que acostumbrar al alumnado a que se ponga en el lugar del otro. También se señalará la diferencia cuando el/la alumno/a es actor o actriz principal y cuando es receptor de un conflicto iniciado por otro/a.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• El profesor va presentando distintas alternativas de solución a diversos problemas y va preguntando a los chicos y chicas por las posibles consecuencias. “Te has enojado y de rabia has roto la hoja de trabajo a tu compañero de mesa. Le pides perdón cuando te has dado cuenta que habías sido desagradable con él. ¿Qué puede ocurrir después de que le pides perdón?. Y si en vez de pedirle perdón te ríes, ¿qué crees que hará tu compañero?. Sara no te deja jugar en el recreo con su grupo de amigos. Tu hablas con ella después y le pides explicaciones cordialmente. ¿Qué crees tú que pasará después?, Qué piensas que hará Sara?. Claudia te quita tu chupetín y tu le pegas. ¿Qué crees que puede ocurrir después?</li> <li>• El docente tratará de que las alumnas y alumnos descubran la importancia que para ellos y ellas tiene anticipar las probables consecuencias de los actos en una situación interpersonal conflictiva. Si se prevén las consecuencias, se puede tomar una decisión con más conocimiento y por tanto más acertada. Liliana, ¿qué pasaría si tomas una decisión sin tener en cuenta las consecuencias posibles? Segundo, ¿por qué es importante para ti reflexionar y pensar lo que puede ocurrir después de poner en práctica cada</li> </ul>	<p>s: plumones papelotes</p>	
---	---	--------------------------------------	--

	<p>alternativa de solución?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• A lo largo del proceso de enseñanza aprendizaje de estas habilidades, alumnos y alumnas con la guía y orientación del profesor irán descubriendo la aplicación de estas habilidades a su vida concreta, delimitando en qué situaciones es conveniente, necesario o imprescindible prever las consecuencias de los actos de los implicados en una situación problemática, “Paola, ¿en qué situaciones piensas y anticipas las consecuencias?, ¿en qué situaciones no piensas ni prevés las consecuencias?, ¿por qué?, ¿crees que conviene tenerlo en cuenta?, ¿por qué?</li> <li>• El docente menciona en un papelote los componentes y pasos conductuales específicos para anticipar consecuencias cuando se tiene un problema interpersonal, es necesario tener en cuenta cada posible solución y dar respuesta a las siguientes preguntas: <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Si yo hago... ¿qué puede ocurrir después?</li> <li>2. Si la otra persona hace... ¿qué puede ocurrir después?</li> <li>3. ¿Qué crees tú que puede suceder después?, ¿qué harás/dirás?, ¿qué harán/dirán las otra personas?</li> <li>4. ¿Qué podría ocurrir después si tú...?</li> <li>5. ¿Qué podría ocurrir después si la otra persona...?</li> </ol> </li> <li>• El docente y/o otros alumnos modela varios ejemplos de anticipación de consecuencias. Lo hace en voz alta para que los otros alumnos observen cómo piensa. “Orlando me ha insultado”, si se lo digo a la profesora, ¿qué puede ocurrir después?. La profesora le reñirá y entonces Orlando se puede poner más furioso conmigo. Si le insulto yo también a él, él puede insultarme más, puede pegarme..., Y él es más fuerte que yo. Si paso delante de él y hago como si no me he enterado de que me ha insultado, los compañeros me llamarán cobarde y gallina y yo me sentiré fatal. (Es muy importante que el docente modele la anticipación de consecuencias negativas para una conducta propia inadecuada. Por ejemplo, si insulto, me pegarán).</li> </ul>		
--	--	--	--

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• A través de diferentes grupos los grupos proponen ejemplos de problemas que hayan tenido con otros niños en papelotes. Después de analizar estos conflictos y buscar diversas alternativas de solución, el profesor les incita para que busquen y anticipen distintas consecuencias para la misma situación conflictiva. Es conveniente que de cada alternativa busquen posibles consecuencias: positivas y negativas, tanto para el sujeto como para los otros implicados en el problema.</li> <li>• Se expondrán los casos, anticipando las posibles consecuencias.</li> <li>• Se extraen unas conclusiones breves y claras que resuman los aspectos más relevantes de la enseñanza. Por ejemplo: Si anticipo consecuencias, puedo decidir mejor, los actos negativos, generalmente generan y producen consecuencias negativas.</li> <li>• El docente ha de aprovechar oportunamente los conflictos reales que se producen entre las alumnas y alumnos en el aula y en el colegio en general (recreos, entradas y salidas...) y hará con ellos un análisis de la situación problemática. En este caso se trataría de anticipar las posibles consecuencias.</li> <li>• El docente refuerza a través de elogios ante los alumnos y alumnas cada consecuencia anticipada y les da información sobre aspectos concretos a resaltar o modificar. "Muy bien Jairo, has previsto muy bien cómo puede reaccionar Mateo si le pegas".</li> <li>• Se les da tareas sugeridas para favorecer y estimular que los niños y niñas apliquen en su vida las habilidades de solución de problemas interpersonales que ensayan y practican en el aula. Para ello les encomendará distintas tareas. alumnas y alumnos. Ejemplos de tareas sugeridas: <ul style="list-style-type: none"> <li>❖ En los problemas que tengas con otros niños y niñas en el recreo durante esta semana, pensar en las posibles consecuencias de cada una de las cosas que puedes hacer para solucionar el conflicto.</li> <li>❖ Preguntar a otros niños y/o adultos qué consecuencias positivas y</li> </ul> </li> </ul>		
--	--	--	--

	<p>negativas prevén ellos para distintas alternativas de solución aa un problema interpersonal que has tenido con otro niño.</p>		
<p style="text-align: center;"><b>E L E G I R  U N A  S O L U C I O N</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• El docente inicia dando instrucción verbal, diálogo y Discusión</li> <li>• Se presenta un cartel con un problema y sus diferentes alternativas de solución. Formular preguntas ¿qué tenemos que hacer después que meditamos y formulamos diferentes alternativas de solución? ¿qué tenemos que hacer para elegir una solución?</li> <li>• Anota la docente las respuestas en un papelote (ideas resaltantes). El docente solo provee de preguntas guía y orienta la emergencia de soluciones al problema. Elegir una solución cuando tenemos planteado un problema interpersonal implica tomar una decisión después de evaluar cada alternativa de solución prevista llegando a determinar que solución se pone en práctica. Escribe lo que significa elegir una solución. Para tomar esa decisión correctamente y elegir la solución más adecuada es necesario hacer una buena evaluación de cada alternativa de solución y analizar “pros” y “contras” teniendo en cuenta los siguientes criterios: <ul style="list-style-type: none"> <li>-Las consecuencias anticipadas de cada alternativa.</li> <li>-El efecto que cada alternativa va a tener en uno mismo. ¿Cómo me voy a sentir yo?.</li> <li>-El efecto que cada alternativa va a tener en los otros. ¿Cómo se van a sentir?, ¿Se respetan o se lesionan sus derechos?, ¿es una solución justa?</li> </ul> <p>Las consecuencias para la relación con esa/s persona/s a corto y largo plazo. ¿Cómo va a afectar a la relación que tengo con esas personas?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Efectividad de la solución. ¿Es una solución que acaba con el problema?, ¿crea otros nuevos problemas?. Hay que diferenciar entre alternativas relevantes, irrelevantes, posibles, imposibles...</li> </ul> </li> <li>• Los alumnos evalúan las distintas alternativas de solución al problema. Ejemplo: “Eva coge la bicicleta de Julia sin su permiso y se va con ella, ¿es justo?,</li> </ul>		

	<p>¿por qué?, ¿cómo se va a sentir Julia?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Dialogan sobre la importancia y relevancia para el alumnado, el evaluar distintas formas para elegir una buena alternativa que solucione el problema. Si se elige una alternativa inadecuada, el problema no se soluciona totalmente, si se elige una solución que sea justa, efectiva, que tenga en cuenta los sentimientos propios y de los otros, el problema probablemente desaparecerá.</li> <li>• El docente menciona los componentes y pasos conductuales específicos de la habilidad. Para elegir una solución cuando se tiene un problema, es necesario tener en cuenta cada posible solución y evaluarla tratando de dar respuesta a las siguientes pregunta: 1º Esta solución, ¿es una buena idea?, ¿por qué? 2º ¿Es peligrosa?, ¿atenta a la seguridad física de alguno de los implicados? 3º ¿Esa solución es justa? 4º ¿Cómo afecta a la otra persona?, ¿cómo se va a sentir?, ¿se tienen en cuenta sus derechos? 5º ¿Cómo te hace sentir a ti esa solución? 6º ¿Qué consecuencias tendrá a corto y a largo plazo para la relación con la/s otra/s persona/s? 7º ¿Es una solución efectiva?, ¿resuelve el problema?, ¿soluciona este problema creando otro u otros problemas? 8º De todo lo que puedes hacer, ¿cuál es lo que más te interesa?, ¿cuál crees que dará mejor resultado?</li> <li>• El docente y/o otros alumn@s van verbalizando en voz alta las preguntas que se hacen para elegir la solución más idónea. El docente se va dando autoinstrucciones y se autoreforza por reflexionar para elegir una solución.</li> <li>• El docente presenta a los niños y niñas varios problemas de los que han analizado previamente en la clase, es decir problemas con distintas alternativas de solución cada uno de ellos. Les pide que ordenen las soluciones por su grado de adecuación en función de distintos criterios(separadamente y/o en conjunto).</li> </ul>		
--	---	--	--

	<p>Por ejemplo, ordenar las soluciones en función del criterio de justicia, de los sentimientos del niño que inicia el problemas o de los sentimientos del niño que recibe el problema.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• A lo largo de todo el proceso de enseñanza de habilidades de solución de problemas interpersonales, la profesora va proporcionando reforzamiento y feedback a los niños y niñas por su ejecución. En este caso, refuerza al alumno cuando toma una decisión y elige una de las posibles alternativas de solución teniendo en cuenta los criterios de efectividad, efectos en los sentimientos de los implicados, etc.</li> <li>• Se les da tareas sugeridas que estimulen a los niños a que apliquen en su vida las habilidades de solución de problemas interpersonales que ensayan y practican el aula. Para ello se encomendará distintas tareas: <ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Hacer una lista de las posibles soluciones a un conflicto que tengas esta semana con otro/s niño/s. evaluar cada una de ellas y ordenarlas en función de su adecuación.</li> <li>❖ Pedir opinión a otros niños y adultos sobre qué solución pondrían en práctica ante distintos problemas interpersonales.</li> </ul> </li> </ul>		
<p style="text-align: center;"><b>P R O B A R  L A  S O L U C I O N</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• El docente inicia con instrucción verbal, diálogo y Discusión.</li> <li>• Formulación de preguntas: Hasta aquí ¿cuántos pasos vamos dando para solucionar los conflictos interpersonales?, ¿qué paso nos tocará realizar?, ¿cuál es?, ¿Qué significa probar la solución?,</li> <li>• Anota en un papelote las respuestas que se van dando los niños. Probar la solución elegida planificar la puesta en práctica de la solución, es decir, planificar paso a paso cómo se va a ejecutar la solución, qué se va hacer, qué medios se van a poner en juego, qué obstáculos pueden aparecer e interferir la consecución de la meta, cómo se pueden salvar, etc.</li> <li>• Se promueve la importancia que para ellos tiene el saber poner en práctica</li> </ul>		

	<p>adecuadamente la solución elegida. Si se planifican paso a paso los medios necesarios, se logrará el objetivo que se pretende, pero si se actúa impulsivamente sin reflexionar ni planificar, es muy probable que no se consiga el objetivo.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Se muestra a los niños y niñas los componentes y pasos conductuales específicos de la habilidad.</li> </ul> <p>1º Planificar paso a paso lo que se va a hacer.  2º Reconocer y anticipar obstáculos que pueden dificultar y/o interferir en el logro de la meta.  3º Poner en práctica la solución según lo que se ha planificado.  4º Evaluar los resultados obtenidos.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• El docente y /o otros niños modelan la puesta en práctica de la solución elegida. Es necesario que el modelo se vaya dando autoinstrucciones de forma que algunos observen cómo va planificando su actuación.</li> <li>• Los alumnos se separan en grupos o equipos. El profesor presenta a cada equipo un problema interpersonal junto a su solución y entre todos tienen que determinar los medios que se han utilizado para lograr ese fin. Posteriormente dramatizan distintas soluciones y luego evalúan los resultados obtenidos.</li> <li>• El docente va reforzando y guiando durante y después de la ejecución de la habilidad que realicen los alumnos.</li> <li>• Se les da tareas sugeridas. Ejemplo: <ul style="list-style-type: none"> <li>❖ En los problemas interpersonales que se planteen durante esta semana, después de analizarlos y buscar una solución, planificar detalladamente (¿por escrito?) la puesta en práctica de esa solución.</li> <li>❖ Preguntar a otros niños y niñas como pondrían en práctica distintas soluciones a problemas interpersonales.</li> <li>❖ Hacer un comic/dibujo con viñetas de los paseos que has dado para poner en práctica y probar la solución a un conflicto con otro niño o con otra niña.</li> </ul> </li> </ul>		
--	--	--	--



## CONCLUSIONES

Los niños y niñas de la Institución Educativa “Fanny Abanto Calle”, se encuentran ubicados en el V Sector de Urrunaga del Distrito de José Leonardo Ortiz, una zona altamente agresiva. Su contexto influye en las relaciones interpersonales que tienen con los demás, sin dejar por alto a su familia quienes modelan de manera significativa sus conductas, llegando a las aulas con déficit en Habilidades de Interacción Social.

La conducta de los niños se viene estudiando desde los años 1936 con Jack y Murphy, quienes trabajaron sobre la conducta social de los niños. Posteriormente Solter, Wolpe, Caballo y María Inés Monjas, quienes contribuyeron de manera significativa en elaborar programas basados en Habilidades de Interacción Social.

La globalización exige nuevos retos y por tanto desarrollar habilidades que permitan interactuar pacíficamente a las personas en una era tan competitiva. Hablamos de las Habilidades de Interacción Social, dichas habilidades les ayudará a comunicarse correctamente, expresar y recibir emociones acertadas así como la capacidad de resolver conflictos interpersonales.

En este mundo moderno, impera una cultura de violencia y hoy más que nunca se pide a los maestros que forjen niños con capacidades que les permitan integrarse a la sociedad de manera positiva.

Los conflictos de Comportamiento Interpersonal son aquellas conductas que perturban las relaciones sociales de los niños y niñas que conviven dentro y fuera del aula. Aquellas conductas se manifiestan en la agresividad, intimidación, acoso. Dichas conductas pueden ser tratadas a través de aplicar un programa de Enseñanza en Habilidades de Interacción Social.

Los resultados obtenidos en el pos test confirman nuestra hipótesis que la enseñanza de Habilidades Sociales contribuye de manera significativa en prevenir, solucionar y por lo tanto disminuir los Conflictos de carácter comportamental.

## **SUGERENCIAS**

En primer lugar hemos de indicar que los resultados obtenidos a partir de las puntuaciones, de un solo grupo, debido al reducido tamaño de la muestra, limitan la posibilidad de generalizar, así como aplicar métodos de tratamiento estadísticos más potentes. Se puede continuar con ésta línea de investigación, incrementando el grupo, y cambiando así mismo el número de miembros que componen dichos grupos.

En segundo lugar proponemos a la comunidad educativa ahondar más sobre el tema a fin de que puedan aplicar programas en beneficio de la niñez Peruana.

En tercer lugar sugerimos difundir el programa de enseñanza en Habilidades de Interacción Social a través de talleres dirigidos a la comunidad educativa a fin de prevenir patrones de conductas negativas en la convivencia diaria que se da en el aula.

Y por último recomendamos hacer todo un currículo en Habilidades de Interacción Social, que abarque todos los niveles en Educación a fin de prevenir conflictos de carácter comportamental mayores y que tiñan nuestra historia de sangre.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- CANDA, M. F. (1999). Primer diccionario de Pedagogía y Psicología Madrid; España: Brosmac.
- CERESO, R. F. (2000). Conductas agresivas en la edad escolar, aproximación teórica y metodológica, propuesta de intervención. Madrid; España: Pirámide.
- CORBELLA, R. J. (1994). Descubrir la Psicología, la emoción y la agresividad. Vol. 3 Barcelona; España: Folio.
- DICCIONARIO DE LA CIENCIA DE LA EDUCACIÓN. (1994). España: Santillana.
- ENCICLOPEDIA DE PSICOPEDAGOGÍA. Océano Centrum. Barcelona. España.
- FERNÁNDEZ, Isabel. Escuela sin violencia, Resolución de Conflictos. México. 3º Edición. Editorial Alfaomega. 2003. México.
- FERNÁNDEZ, Isabel y otros. Guía para la convivencia en el aula; educación emocional. Barcelona. CISS PRAXIS. España. 2001
- GARCÍA, M. E. (1984). Biología, Psicología y Sociología del niño en edad escolar Barcelona; España: C. E. A. C. S. A.
- GORDON, Thomas. M.E.T. Maestros eficaz y técnicamente preparados. Editorial Diana. 2001.
- GONZÁLEZ, M. J. Psicóloga. (2004, agosto). "Agresión en los niños" en: Origen y causas de la agresividad. (En red) (15 párrafos) disponible en: [www.psicocentro.com](http://www.psicocentro.com)
- GONZÁLEZ, R. F. (2000) Investigación cualitativa en Psicología. Rumbos y desafíos. México: International Thomson Editores.
- GUERRERO ORTIZ, Luis. Aprendiendo a convivir: Estrategias para resolver conflictos con los niños en la escuela y en la familia. UNICEF.
- ISON, S. y Rodríguez, C. I. (1997). "Desarrollo de habilidades sociales en el tratamiento de conductas problema infantiles", en Revista Mexicana de Psicología, 14 (2). 94
- JEFFREDY, Nelly y otros. Entrenamiento de las habilidades sociales; guía práctica para intervenciones. Ediciones Bilbao. 2002.

- JIMÉNEZ Y CORIA (1990). Psicología del niño y del adolescente México: Fernández.
- LAUNAY C. Y BAREL S. (1977). Manual de Psiquiatría infantil. Barcelona; España: Masson.
- LEÓN RUBIO y otros. Psicología Social. Orientaciones y ejercicios prácticos. Madrid. Editorial MC Gracw hill. España.1998.
- LUCA DE TENA, Carmen y otros. Programa de Habilidades Sociales en la enseñanza obligatoria. Ediciones Aljibre. 2001.
- MAHER, Charles A. Intervenciones Psicopedagógicas en los centros educativos, métodos y procedimientos para aumentar la competencia social en los estudiantes. Madrid. Ediciones Nancea. España. 2001.
- MELERO J. M. (1996). Conflictividad y violencia en los centros escolares. México: Siglo XXI.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN, Guía de tutoría. 2004
- MONJAS CASARES, María Inés. Programa de enseñanza de habilidades de Interacción social. 5º Edición. Editorial CEPE, S, L. Madrid.1995. España.
- MUNSINGER, H. (1997).Desarrollo del niño México: Nueva Editorial Interamerica.
- MUSSEN, P. H. (1991). Aspectos esenciales del desarrollo de la personalidad en el niño. México: Trillas.
- MUSSEN, P. H. (1999). Desarrollo psicológico del niño México: Trillas.
- MUSSEN, P. H. (1999). Desarrollo de la personalidad en el niño. México: Trillas.
- NEWMAN, B. M. (2001). Manual de la Psicología Infantil. México: Limusa.
- OVEJERO, B. A. (2000). Las relaciones humanas. Psicología social, Teórica y Aplicada. Madrid; España: Biblioteca Nueva.
- PROBLEMAS DE APRENDIZAJE, SOLUCIONES PASO A PASO. 1º TOMO. Colombia.
- RODRÍGUEZ, A. (1997). Psicología Social. México: Trillas.
- SERRANO PINTADO, Isabel. Agresividad Infantil. Madrid. Ediciones Pirámide. 2003. España.

- SOCIEDAD MEXICANA DE PSICOLOGÍA (2002). Código ético del Psicólogo México: Trillas.
- TRIANES, M., Muñoz, A. y Jiménez, M. (2000). Competencia social, su educación y tratamiento. Madrid: Pirámide.
- VALLÉS ARÁNDIGA, Antonio. Dificultades de aprendizaje y su intervención Psicopedagógica. Madrid, Editorial Promolibro.1988. España
- VALLÉS ARÁNDIGA, Antonio. Clima de clase. Lima, Ediciones Libro Amigo. 2001. Perú.
- VALLÉS ARÁNDIGA, Antonio. Cuaderno de Habilidades Sociales para la competencia Social y la convivencia. Lima. Ediciones Amigo.2000.
- VALLÉS ARÁNDIGA, Antonio. La inteligencia emocional de los hijos, cómo desarrollarla. Madrid. EOS. España. 2000.
- WIELKIEWICZ, R. M. (1999). Manejo conductual en las escuelas. Principios y métodos. México: Limusa

# ANEXOS

## ANEXOS

### **INSTRUMENTO THOMAS-KILMAN PARA DETERMINAR EL MODO DE ENFRENTAR SITUACIONES CONFLICTIVAS**

#### **INSTRUCCIONES:**

1. Considera algunas situaciones donde sus deseos difieren con los de otra persona. ¿Cómo reaccionas habitualmente en esos casos?
2. En las páginas siguientes hay varios pares de frases que describen posibles respuestas. En cada par encierre en un círculo la alternativa (A o B) que sea más característica de su propio comportamiento.
3. En algunos casos ni la alternativa A ni la B pueden ser muy típicas de su forma de reaccionar, pero te pedimos que indiques cuál sería la frase más probable que elegirías.

## CUESTIONARIO

1.

A. Hay oportunidades en que dejo que otros compañeros asuman la responsabilidad para resolver el problema.

B. Ante un problema en vez de, encontrar una solución donde no estoy de acuerdo con mi compañero (a), doy más importancia en los aspectos que si estamos de acuerdo.

2.

A. Trato de buscar una solución donde quede bien con los demás.

B. Trato de tomar en cuenta todos los puntos que me preocupan a mí y a mis compañeros.

3.

A. Habitualmente, soy decidido para lograr mis objetivos.

B. En ocasiones puedo tranquilizarme o tranquilizar a mi compañero (a) con la finalidad de seguir siendo amigos y no pelear.

4.

A. A veces busco una solución donde a las demás personas le agrade.

B. A veces dejo mis gustos para favorecer a los demás.

5.

A. Busco la ayuda de otro compañero para encontrar una solución.

B. Hago todo lo que sea para evitar problemas.

6.

A. Trato de evitar situaciones desagradables para mí.

B. Trato de imponer mi posición.

7.

A. Dejo una discusión hasta pensar mejor el problema..

B. Dejo mis preferencias para aceptar las ideas de otros compañeros.

8.

A. Soy decidido para lograr mis objetivos.



B. Trato que todas las dudas y problemas se expongan en forma inmediata.

**9**

A. Creo que no merece la pena preocuparse demasiado por las diferencias

B. Me esfuerzo por conseguir lo que yo quiero.

**10.**

A. Me mantengo firme en mis decisiones para lograr mis metas.

B. Procuro buscar una solución de compromiso que sea buena para ambos.

**11.**

A. Trato que todas las dudas y problemas de ambas partes salgan a la luz de forma inmediata.

B. Ante un problema puedo tranquilizar la situación con la finalidad de no pelear y mantener la amistad.

**12.**

A. Con frecuencia evito tomar decisiones que puedan generar problemas.

B. Apoyaré algunas decisiones de mi compañero si el apoya los míos.

**13.**

A. Ante un problema propongo una solución adecuada para ambas partes.

B. Presiono para que se haga lo que indico o quiero.

**14.**

A. En una dificultad expongo mis ideas y pido a otros que expongan las suyas.

B. Trato de demostrar la lógica y los beneficios de mi decisión.

**15.**

A. Puedo calmar un problema con el propósito de evitar decidir y conservar la amistad.

B. Hago lo que sea necesario para evitar problemas.

16.

- A. Trato de no herir los sentimientos de los otros.
- B. Trato de convencer a los demás las ventajas de mi decisión.

17

- A. Por lo general me mantengo firme en lograr mis metas.
- B. Hago todo lo que sea necesario para evitar dificultades.

18.

- A. Si a la otra persona le hace feliz su decisión, podría dejarlo mantener sus puntos de vista.
- B. Apoyaré algunas decisiones de mi compañero si el apoya los míos.

19.

- A. Trato de revelar lo antes posible los problemas y daños que tienen para ambas partes.
- B. Dejo una discusión hasta poder pensarla mejor la situación.

20.

- A. Resuelvo las dificultades en forma rápida.
- B. Trato de encontrar una alternativa de solución que tenga ventajas inconvenientes para ambos.

21.

- A. En el momento de intercambiar decisiones me preocupo bastante de tener en cuenta los deseos de la otra persona.
- B. Prefiero una discusión clara y directa del problema.

22.

- A. Ante un problema trato de encontrar una solución de igualdad para el beneficio de otros y la mía.
- B. Me mantengo firme en mis deseos o gustos.

23.

A. A menudo me preocupo por complacer todos los gustos y preferencias de los demás.

B. Hay oportunidades en que dejo que otros asuman la responsabilidad para resolver el problema.

24.

A. Si la decisión de la otra persona le es muy importante, dejo que realice sus deseos.

B. Trato que mis compañeros den una solución de compromiso.

25.

A. Trato de exponer la lógica y los beneficios de mis pensamientos.

B. A la hora de intercambiar decisiones considero los deseos de los demás.

26.

A. Propongo una situación donde todos se entiendan.

B. Casi siempre me preocupo en tener en cuenta y realizar los deseos de los demás.

27.

A. Con frecuencia evito tomar decisiones que puedan generar problemas.

B. Si las decisiones de mi compañero lo hacen feliz, dejo que mantenga sus ideas.

28.

A. Por lo general me mantengo firme en el logro de mis objetivos.

B. Casi siempre, busco la ayuda de otro compañero para encontrar una solución.

29.

- A. Manifiesto una situación donde se comprenden ambas partes.
- B. Creo que no merece la pena preocuparse demasiado por las diferencias.

30

- A. Trato de no herir los sentimientos del otro.
- B. Siempre comparto el problema con otros compañeros de manera que podamos resolverlo.

### HOJA DE RESPUESTAS

<b>Instrumento Thomas – Kilman</b>		
Hoja de respuestas		
1. A B	11. A B	21. A B
2. A B	12. A B	22. A B
3. A B	13. A B	23. A B
4. A B	14. A B	24. A B
5. A B	15. A B	25. A B
6. A B	16. A B	26. A B
7. A B	17. A B	27. A B
8. A B	18. A B	28. A B
9. A B	19. A B	29. A B
10. A B	20. A B	30. A B

Puntuación del instrumento de Thomas-Kilman relativo a las modalidades del conflicto:

Rodee con un círculo las mismas letras que señaló antes en cada uno de los enunciados de la hoja de respuestas.

	<b>Competición (forzar)</b>	<b>Colaboración (solucionar problemas)</b>	<b>Compromiso (compartir)</b>	<b>Evitación (ceder)</b>	<b>Acomodación (suavizar)</b>
1				A	B
2		B	A		
3	A				B
4			A		B
5		A		B	
6	B			A	
7			B	A	
8	A	B			
9	B			A	
10	A		B		
11		A			B
12			B	A	
13	B		A		
14	B	A			
15				B	A
16	B				A
17	A			B	
18			B		A
19		A		B	
20		A	B		
21		B			A
22	B		A		
23		A		B	
24			B		A
25	A				B
26		B	A		

27				A	B
28	A	B			
29			A	B	
30		B			A
Número total de puntos rodeados con un círculo en cada columna:					

□□□□□ □□□□□ □□□□□ □□□□□ □□□□□  
**Competición Colaboración Compromiso Evitación**

## MANUAL DE CALIFICACIÓN

### NORMAS DE CALIFICACION

Habiendo recopilado las respuestas del cuestionario, se utilizarán las hojas claves para la calificación del mismo, las respuestas A tienen un valor de 1 y las respuestas B tienen un valor de 2, se sumarán los resultados de de ambas y se multiplicará por 2 obteniendo así el punteo bruto, posteriormente se busca el percentil correspondiente al total obtenido

### COMO INTERPRETAR SU PUNTUACION

Usualmente, después de recibir los resultados de cualquier examen, lo primero que desea saber la gente es: “¿Cuáles son las respuestas correctas?”. En el caso del comportamiento de resolver conflictos, no hay respuestas correctas universales. Los cinco estilos son útiles. Nuestra sabiduría convencional reconoce por ejemplo, que con frecuencia “Dos cabezas piensan mejor que una“(colaborando). Pero también dice: “Mitad y mitad” (compartiendo), “No vale la pena” (evitando), “Donde manda capitán no manda marinero” (compitiendo). La efectividad de la fase de resolver conflictos depende de los requerimientos de la situación específica de conflicto y la habilidad con que se está utilizando el estilo.

Todo el mundo es capaz de utilizar los cinco estilos de resolver conflictos: Nadie puede ser caracterizado por tener un estilo único y rígido de resolver un conflicto. Sin embargo, cualquier individuo utiliza algunos estilos mejor que otros, por temperamento o por práctica.

Los comportamientos ante el conflicto que utiliza un individuo son por lo tanto el resultado de sus predisposiciones personales y los requerimientos de las situaciones en las cuales se encuentra. El instrumento de Thomas Kilmann fue diseñado para evaluar o calificar esta mezcla de estilos de resolver conflictos.

Para ayudarle a juzgar cuán apropiada es la utilización de los cinco estilos para una situación, se elaboró una lista de varios usos para cada estilo, basada en listas elaboradas por ejecutivos de empresas. Sin embargo, existe la posibilidad de que, por motivos de trabajo o de posición social, entre otros, usted utiliza uno o más comportamientos, más de lo necesario, o en forma insuficiente.

Para auxiliarle a determinar si es cierto, también hemos hecho una lista de algunas preguntas para diagnosticar, de acuerdo con ciertas señales de alarma, de la sobre utilización o sub-utilización de cada módulo.

## **A) COMPTIENDO**

Utilidad:

- Cuando es vital la acción rápida y decisiva. Por ejemplo, una emergencia.
- En asuntos importantes en los cuales las acciones que no son populares, deben implementarse, por ejemplo, reducir costos, ejecutar reglas no populares, disciplina.
- En asuntos vitales para el bienestar de una compañía cuando se sabe que tiene razón.
- Para protegerse de la gente que se aprovecha del comportamiento no competitivo.

Si tuvo puntaje alto, pregúntese:

- a) ¿Está rodeado de gente que solo dice que sí? Si es así, tal vez es porque han aprendido que no es buena idea estar en desacuerdo con usted, o se han dado por vencidos en cuanto a influenciarle. Recuerde que esta posición le aísla de la información.
- b) ¿Tienen miedo sus subordinados, de admitirle no saben cosas o que no están seguros? En ambientes competitivos, uno debe luchar por la influencia y el

respeto lo cual significa actuar de una forma más segura y confiada que lo que uno se siente. La desventaja es que la gente tiene menos oportunidad para pedir información y opiniones y por lo tanto tiene menos oportunidad para aprender.

Si tuvo puntaje bajo, pregúntese:

- a) ¿Se siente con frecuencia impotente en ciertas situaciones? Puede ser porque no está conciente del poder que tiene, no tiene habilidad a la hora de utilizarlo. Esto puede perjudicar su efectividad al restringir su influencia.
- b) ¿Le cuesta mucho tener una posición firme, aun cuando ve la necesidad? A veces la preocupación por los sentimientos de los demás o la ansiedad con la relación a la utilización del poder, puede hacer que vacilemos, lo que puede significar posponer la decisión y aumentar el sufrimiento y/o resentimiento de los demás.

## **B) COLABORANDO**

Utilidad:

- Para encontrar una solución integrada cuando los dos juegos de intereses son demasiados importantes para compartir.
- Cuando su objetivo es aprender, por ejemplo, poner en tela de juicio sus propias suposiciones, entender los puntos de vista de otros.
- Para integrar ideas, etc., de las personas quienes tienen diferentes perspectivas de un problema.
- Para obtener un compromiso general por medio de la incorporación de los intereses del otro en una decisión de consumo.
- Para tratar sentimientos negativos que han estado interfiriendo con una relación interpersonal.

Si tuvo puntaje alto, pregúntese:

- a) ¿Dedica mucho tiempo a discutir asuntos en profundidad, los cuales no parecen ameritarlo? La colaboración toma tiempo y energía siendo estos de recursos y organizacionales más escasos. Los problemas triviales no requieren soluciones óptimas, y no todas las diferencias personales tienen que ser resueltas. La sobre utilización de toma de decisiones por colaboración y consenso, a veces



representan un deseo de minimizar el riesgo, ya sea hacer la responsabilidad por una decisión más difusa o por medio de posponer la acción.

- b) ¿Su comportamiento colaborativo logra repuestas colaborativas de otros? La naturaleza explorativa de algunos comportamientos colaborativos, puede facilitar que los demás pasen por las instrucciones para colaborar; o que puedan tomar ventaja de la confianza y la sinceridad. Usted puede estar pasando por alto algunas señales que indican una actitud defensiva, sentimientos fuertes, impaciencia, rivalidad o interese conflictivos.

Si tuvo puntaje bajo, pregúntese:

- a) ¿Es difícil para usted ver las diferencias como oportunidades para enriquecimiento conjunto como oportunidades para apreciar o resolver los problemas? Aunque con frecuencia hay aspectos amenazantes o inútiles del conflicto, el pesimismo indiscriminado puede impedir que vea posibilidades colaborativas, y por tanto privarle de ganancias y satisfacciones mutuas que acompañan la colaboración exitosa.
- b) ¿No están comprometidos sus subordinados, con sus decisiones o políticas? Tal vez sus propios intereses no están siendo incorporados a esas decisiones o políticas.

### **C) COMPARTIENDO**

Utilidad:

- Cuando las metas son moderadamente importantes pero no merecen el esfuerzo o el rompimiento potencial de los módulos más asertivos.
- Cuando dos oponentes con poderes iguales están fuertemente comprometidos a dos metas mutuamente exclusivas, como el caso de las negociaciones entre la dirigencia y la mano de obra.
- Para lograr acuerdos temporales a asuntos complejos.
- Para llegar a soluciones prontas bajo presión muy grande de tiempo.
- Como un estilo de reserva cuando la colaboración o el competir no tiene éxito.

Si tuvo punteo alto, pregúntese:

- a) ¿Se concentra con tanto énfasis en las prácticas y tácticas del transigir, que a veces pierde de vista los asuntos de mayor importancia, valores, objetivos a largo plazo, bienestar de la compañía?
- b) El énfasis en el regatear y el intercambio ¿crea un clima cínico de juegos? Tal clima podría desgastar la confianza interpersonal y desviar la atención del valor de los asuntos discutidos.

Si tuvo punteo bajo, pregúntese:

- a) ¿Se encuentra demasiado sensible o avergonzado para ser efectivo en situaciones de regateo?
- b) ¿Es difícil para usted hacer concesiones? Sin esta válvula de seguridad puede tener problemas para salir airoso de discusiones mutuamente destructivas, lucha por el poder, etc.

#### **D) EVITANDO**

Utilidad:

- Cuando un asunto es trivial, de importancia pasajera o cuando asuntos más importantes están presionando.
- Cuando no percibe ninguna oportunidad de satisfacer los intereses por ejemplo, tiene muy poco poder o está frustrado por algo que sería muy difícil cambiar (políticas nacionales, la estructura de la personalidad de alguien, etc.)
- Cuando el daño potencial de confrontar un conflicto sobrepasa los beneficios de su resolución.
- Para dejar a la gente enfriarse para reducir tensiones a un nivel productivo y entonces recobrar la perspectiva y la compostura.
- Cuando el recoger más información es más ventajoso que una decisión inmediata.
- Cuando otros pueden resolver el conflicto más eficazmente.
- Cuando el asunto parece ser tangencial o sintomático de otro asunto más básico.

Si tuvo puntaje alto, pregúntese:

- a) ¿Perjudica su coordinación el hecho de que la gente tiene dificultad en recibir sus opiniones sobre los asuntos de su competencia?

- b) A veces una cantidad elevada de precaución y evitar asuntos, puede ser contraproducente, indicando que algunos asuntos deben ser confrontados y resueltos.
- c) ¿Hay decisiones omitidas sobre asuntos importantes?

Si tuvo puntaje bajo, pregúntese:

- a) ¿Encuentra que lastima los sentimientos de la gente o provoca hostilidades? Tal vez puede necesitar ser más discreto en cuanto a confrontar asuntos, o más cauteloso en exponer asuntos en forma que no amenacen. El tacto es en parte el acto de evitar aspectos potencialmente enajenantes de un asunto.
- b) ¿Con frecuencia se siente molesto o abrumado por una serie de asuntos? Puede ser necesario que dedique más tiempo a establecer prioridades – decidir cuales asuntos no son importantes y tal vez delegarlos a otros.

## **E) ACOMODADO**

Utilidad:

- Cuando se ha dado cuenta de que está equivocado para permitir que se escuche una mejor posición, para aprender de los demás y para mostrar que es razonable.
- Cuando el asunto es mucho más importante para la otra persona que para usted, para satisfacer las necesidades de otros, y como un gesto de buena fe para ayudar a mantener una relación de colaboración.
- Para acumular “puntos” sociales para asuntos posteriores que son importantes para usted.
- Cuando continuar compitiendo solo perjudicaría su causa –cuando está en desventaja y perdiendo.
- Cuando el conservar la armonía y evitar el enajenamiento son especialmente importantes.
- Para ayudar en el desarrollo gerencial de subordinados, permitiéndoles experimentar y aprender de sus propios errores.

Si tuvo puntaje alto, pregúntese:

- a) ¿Siente que sus propias ideas y asuntos no están recibiendo la atención que merecen? Ceder demasiado a los intereses de otros puede privarle de influencia, respeto y reconocimiento. También priva a la organización de sus contribuciones potenciales.
- b) ¿Esta floja la disciplina en su área? Aunque la disciplina por si misma puede ser poco valor, con frecuencia hay reglas, procedimientos y asignaciones cuya implementación es crucial para usted o para la organización.

Si tuvo puntaje bajo, pregúntese:

- a) ¿Le es difícil cultivar la buena fe con otros? El acomodarse en asuntos de menor importancia que son importantes, para otros son gestos de buena fe.
- b) ¿La gente le parece poco razonable?
- c) ¿Tiene dificultad en admitir cuando no tiene la razón?
- d) ¿Reconoce excepciones legítimas a las reglas?
- e) ¿Sabe cuándo darse por vencido?

## NORMA DE PERCENTILES

NIVEL	Pc	COMP	COLAB	COMPART	EVITA	ACOMOD	Pc
ALTO	99	27-30	39-40	26-30	34-36	23-34	99
	98	26	-	25	-	22	98
	97	-	38	24	33	-	97
	96	25	-	-	-	21	96
	95	24	37	33-23	31-32	20	95
	90	22-23	35-36	21	29-30	19	90
	85	21	33-34	20	27-28	18	85
	80	20	32	19	25-26	17	80
MEDIO	75	19	31	18	24	16	75
ALTO	70	-	30	17	23	15	70
	65	18	29	16	22	-	65
	60	17	28	-	21	14	60
	55	16	27	15	20	13	55
MEDIO	50	-	26	14	19	12	50
MEDIO	45	15	25	-	18	-	45
BAJO	40	14	24	13	17	11	40
	35	-	-	12	16	10	35
	30	13	23	-	15	-	30
	25	12	22	11	14	9	25
BAJO	20	11	21	10	13	9	20
	15	10	19-20	9	11-12	7	15
	10	9	18	8	10	5-6	10
	5	8	16-17	7	8-9	4	5
	4	-	-	6	-	3	4
	3	7	15	-	7	2	3
	2	6	14	5	6	1	2
	1	0-5	0-13	0-4	0-5	10-0	1

### ANEXO 3: GALERIA DE FOTOS



