



**UNIVERSIDAD
MARCELINO CHAMPAGNAT**
FACULTAD DE EDUCACIÓN Y PSICOLOGÍA

TRABAJO DE SUFICIENCIA PROFESIONAL

PROPUESTA DE UN PROGRAMA DE INTERVENCIÓN PARA POTENCIAR LAS HABILIDADES SOCIALES EN ESTUDIANTES DE SEXTO GRADO DE UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA PÚBLICA EN CHORRILLOS

Para optar al Título Profesional de:

PSICÓLOGA

Autores

LIZET KARINA HUARANCCA LLAVILLA
KARINA LINDA WARTHON HURTADO
CÓDIGO ORCID: 0009-0006-9550-9257
CÓDIGO ORCID: 0009-0006-5027-5338

Asesora

Denisse Calonge Barboza
CÓDIGO ORCID: 0000-0002-8825-5547

Línea de investigación:

Evaluación e Intervención para el Desarrollo de la Persona

Lima- Perú

2025

DECLARACIÓN DE AUTORÍA PAT -

2025

Nombres:

Lizet Karina

Apellidos:

Huarancca Llavilla

Ciclo:

XII

Código UMCH:

2013727

N° DNI:

41560481

CONFIRMO QUE,

Soy la autora del trabajo realizado y que es la versión final la que se ha entregado a la oficina del Decanato. El trabajo de suficiencia profesional es original, no ha sido presentado anteriormente para obtener algún grado académico o título profesional. Ha sido realizado bajo la asesoría de la Mg. Denisse Calonge Barboza.

He citado debidamente las palabras o ideas de otras personas, ya se hayan expresado estas de forma escrita, oral o visual. Asumo la responsabilidad de cualquier error/omisión que pudiera haber en el presente trabajo.

Surco, julio del 2025



Firma

DECLARACIÓN DE AUTORÍA PAT -

2025

Nombres:

Linda Karina

Apellidos:

Warthon Hurtado

Ciclo:

XII

Código UMCH:

2012189

N° DNI:

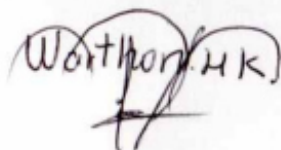
73013562

CONFIRMO QUE,

Soy la autora del trabajo realizado y que es la versión final la que se ha entregado a la oficina del Decanato. El trabajo de suficiencia profesional es original, no ha sido presentado anteriormente para obtener algún grado académico o título profesional. Ha sido realizado bajo la asesoría de la Mg. Denisse Calonge Barboza.

He citado debidamente las palabras o ideas de otras personas, ya se hayan expresado estas de forma escrita, oral o visual. Asumo la responsabilidad de cualquier error/omisión que pudiera haber en el presente trabajo.

Surco, julio del 2025



Firma



UNIVERSIDAD MARCELINO CHAMPAGNAT
Facultad de Educación y Psicología

**ACTA DE APROBACIÓN
PROGRAMA DE ACOMPAÑAMIENTO
PARA LA TITULACIÓN - PAT**

Ante el Jurado conformado por los docentes:

Dra. Mónica AGUIRRE GARAYAR	Presidenta
Mg. Jhoanna Isabel ALTAMIRANO BASURCO	Vocal
Mag. Juan D'Angelo RAMOS SARO	Secretario

KARINA LINDA WARTHON HURTADO, Bachiller en Psicología, ha sustentado su Trabajo de Suficiencia Profesional, titulado "Propuesta de un programa de intervención para potenciar las habilidades sociales en estudiantes de sexto grado de una institución educativa pública en Chorrillos", para optar al Título Profesional de Licenciada en Psicología.

El Jurado después de haber deliberado sobre la calidad de la sustentación y del Trabajo de Suficiencia Profesional, acordó declarar a la Bachiller en Psicología:

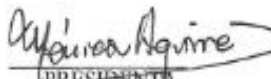
CÓDIGO	NOMBRES Y APELLIDOS	RESULTADO
2012189	KARINA LINDA WARTHON HURTADO	<i>aprobado por mayoría</i>

Concluido el acto de sustentación, la presidenta del Jurado levantó la Sesión Académica.

Santiago de Surco, 25 de julio del 2025.


SECRETARIO


VOCAL


PRESIDENTA



UNIVERSIDAD MARCELINO CHAMPAGNAT
Facultad de Educación y Psicología

**ACTA DE APROBACIÓN
PROGRAMA DE ACOMPAÑAMIENTO
PARA LA TITULACIÓN - PAT**

Ante el Jurado conformado por los docentes:

Dra. Mónica AGUIRRE GARAYAR

Presidenta

Mg. Jhoanna Isabel ALTAMIRANO BASURCO

Vocal

Mag. Juan D'Angelo RAMOS SARO

Secretario

LIZET KARINA HUARANCCA LLAVILLA, Bachiller en Psicología, ha sustentado su Trabajo de Suficiencia Profesional, titulado "Propuesta de un programa de intervención para potenciar las habilidades sociales en estudiantes de sexto grado de una institución educativa pública en Chorrillos", para optar al Título Profesional de Licenciada en Psicología.

El Jurado después de haber deliberado sobre la calidad de la sustentación y del Trabajo de Suficiencia Profesional, acordó declarar a la Bachiller en Psicología:

CÓDIGO	NOMBRES Y APELLIDOS	RESULTADO
2013727	LIZET KARINA HUARANCCA LLAVILLA	<i>aprobado por unanimidad</i>

Concluido el acto de sustentación, la Presidenta del Jurado levantó la Sesión Académica.

Santiago de Surco, 25 de julio del 2025.


SECRETARIO


VOCAL


PRESIDENTA

Dedicatoria

“A Dios, por estar siempre presente en mi vida. A mi familia: mi hija Valentina y mi esposo, por su apoyo incondicional, a mis padres por su cariño y ejemplo, de manera especial, a mi hermana Judith, mi amiga del alma por su constante motivación para alcanzar mis sueños”.

Lizet Karina Huaranca Llavilla

“Primero, quiero agradecer a Dios y a la Virgen Madre por permitirme seguir adelante en esta hermosa profesión. A mi padre, que desde el cielo me acompaña, y a quien considero mi mentor a lo largo de toda mi vida. A mi novio, cuyo amor y dedicación me impulsan a alcanzar mis metas. Y, por último, a mi madre, quien, con su fortaleza, me inspira cada día a ser mejor”

Karina Linda Warthon Hurtado

Agradecimiento

Agradecemos a Dios por su infinita bondad y guía en cada paso y por permitirnos completar nuestro trabajo de investigación.

Agradecemos a nuestra alma mater, nuestra querida Universidad Marcelino Champagnat, así como a los hermanos Maristas y docentes que, con esfuerzo y dedicación, forman profesionales de calidad, competentes y comprometidos con la sociedad.

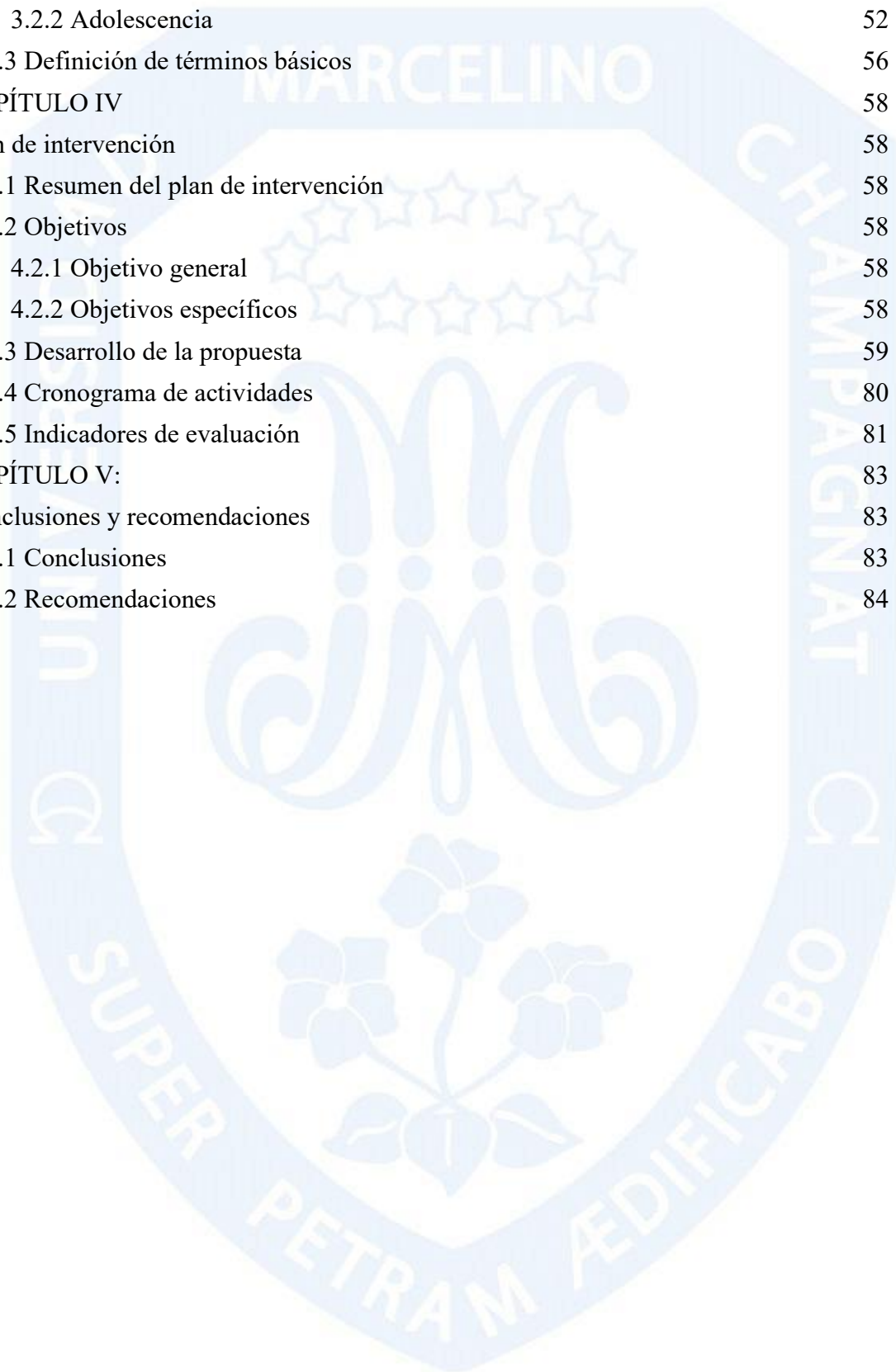
Agradecemos al Colegio Juan Pablo II, por su invaluable colaboración al brindarnos el espacio y recursos para aplicar los instrumentos de investigación y llevar a cabo nuestro programa de intervención.

Expresamos también nuestra especial gratitud a nuestra asesora Denisse Calonge Barboza y a la profesora Jhoanna Altamirano, por su valioso acompañamiento y apoyo constante durante el desarrollo del Trabajo de Suficiencia Profesional TSP a través del Programa de Acompañamiento para la Titulación - PAT 2025.

ÍNDICE

Dedicatoria.....	IV
Agradecimiento.....	V
Índice.....	VI
Índice de tablas.....	VIII
Índice de figuras.....	IX
Índice de Apéndice.....	X
Resumen.....	XI
Abstract.....	XIII
Introducción.....	1
CAPÍTULO I:	3
Trabajo de suficiencia profesional	3
1.1	3
1.2	5
1.2.1 Objetivo general	5
1.2.2 Objetivos específicos	6
CAPÍTULO II	7
Planteamiento del problema	7
2.1 Descripción de la situación del problema	7
2.2 Evaluación diagnóstica	12
2.2.1 Objetivos diagnósticos	12
2.2.2 Metodología	13
2.2.3 Consideraciones éticas	16
2.2.4 Cronograma de actividades	17
2.2.5 Análisis de Resultados	17
2.2.6 Conclusiones diagnósticas	32
CAPÍTULO III	37
Marco teórico conceptual	37
3.1 Antecedentes	37
3.1.1 Antecedentes nacionales	37
3.1.2 Antecedentes internacionales	39

3.2 Bases Teóricas	40
3.2.1 Habilidades sociales	40
3.2.2 Adolescencia	52
3.3 Definición de términos básicos	56
CAPÍTULO IV	58
Plan de intervención	58
4.1 Resumen del plan de intervención	58
4.2 Objetivos	58
4.2.1 Objetivo general	58
4.2.2 Objetivos específicos	58
4.3 Desarrollo de la propuesta	59
4.4 Cronograma de actividades	80
4.5 Indicadores de evaluación	81
CAPÍTULO V:	83
Conclusiones y recomendaciones	83
5.1 Conclusiones	83
5.2 Recomendaciones	84



ÍNDICE DE TABLAS

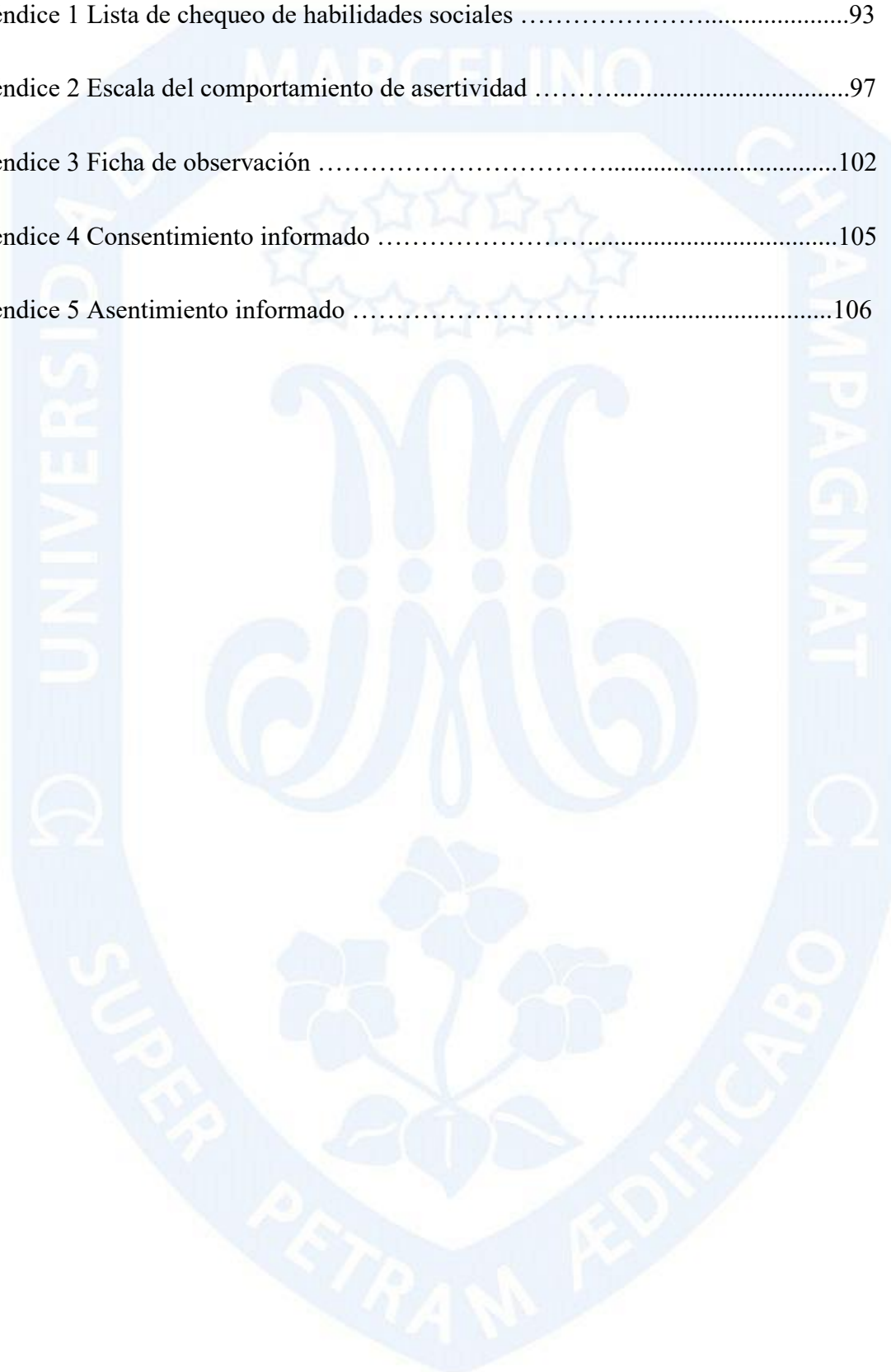
Tabla 1 Instrumento psicométrico	13
Tabla 2 Cronograma de actividades	16
Tabla 3 Distribución demográfica de los participantes según sexo	17
Tabla 4 Resultados de habilidades sociales a nivel global	18
Tabla 5 Resultado de la dimensión primeras habilidades sociales	19
Tabla 6 Resultados de la dimensión de habilidades sociales avanzadas	21
Tabla 7 Resultado de la dimensión de habilidades relacionas con los Sentimientos	22
Tabla 8 Resultado de la dimensión de habilidades alternativas a la agresión	24
Tabla 9 Resultado de la dimensión de habilidades para hacer frente al estrés	25
Tabla 10 Resultado de la dimensión de habilidades de planificación	27
Tabla 11 Resultado de los estilos de conducta de los estudiantes	28
Tabla 12 Cronograma de sesiones del programa habilidades sociales	78
Tabla 13 Indicadores de evaluación	79

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 Resultado de habilidades sociales a nivel global	18
Figura 2 Resultado de las dimensiones de las primeras habilidades sociales	20
Figura 3 Resultado de las dimensiones de habilidades sociales avanzadas	21
Figura 4 Resultado de las dimensiones de habilidades relacionadas con los sentimientos	23
Figura 5 Resultado de las dimensiones de habilidades alternativas a la agresión	24
Figura 6 Resultado de las dimensiones de habilidades para hacer frente al estrés	26
Figura 7 Resultado de las dimensiones de habilidades de planificación	27
Figura 8 Resultado de los estilos de conducta de los estudiantes	29

ÍNDICE DE APÉNDICES

Apéndice 1 Lista de chequeo de habilidades sociales	93
Apéndice 2 Escala del comportamiento de asertividad	97
Apéndice 3 Ficha de observación	102
Apéndice 4 Consentimiento informado	105
Apéndice 5 Asentimiento informado	106



RESUMEN

El objetivo general del presente trabajo fue evidenciar el dominio y la aplicación de las competencias profesionales del psicólogo educativo mediante la propuesta de un programa de intervención para potenciar las habilidades sociales en estudiantes de sexto grado de una Institución educativa pública de Chorrillos. Para ello, se realizó una evaluación diagnóstica de las habilidades sociales de los estudiantes, mediante la observación estructurada, la aplicación de la Lista de chequeo de habilidades sociales de Goldstein y la Escala de Comportamiento Asertivo para Niños (CABS). Los resultados obtenidos revelaron que un porcentaje significativo de los estudiantes presentaba dificultades en áreas clave como habilidades relacionadas con los sentimientos, habilidades alternativas a la agresión, y habilidades de planificación, lo cual impactaba negativamente en su interacción social.

El plan de intervención diseñado se orientó a fortalecer estas competencias a través de un programa de trece sesiones para los estudiantes, un taller para padres de familia y un taller para docentes de primaria, en las que se abordaron temas como el reconocimiento de emociones, el autocontrol, la toma de decisiones y la resolución de conflictos. La metodología se basó en un enfoque cognitivo-conductual, centrado en la enseñanza de estrategias prácticas y el uso de dinámicas lúdicas para mejorar la interacción social y emocional de los estudiantes.

Se espera que la intervención permita a los estudiantes mejorar sus habilidades sociales, especialmente en lo relacionado con la gestión de emociones y conflictos, y en la capacidad de interactuar de manera asertiva y empática con sus pares. Los resultados de la intervención se evaluarán mediante la aplicación de los mismos instrumentos psicométricos utilizados en el diagnóstico, con el fin de medir el impacto de las estrategias implementadas en el fortalecimiento de las habilidades sociales.

Palabras clave: habilidades sociales, programa de intervención, habilidades relacionadas con los sentimientos, habilidades alternativas a la agresión y habilidades de planificación.



ABSTRACT

The general aim of this study was to demonstrate the mastery and application of the professional competencies of the educational psychologist through the proposal of an intervention program to enhance social skills in sixth grade students of a public educational institution in Chorrillos. For this purpose, a diagnostic evaluation of the students' social skills was carried out through structured observation, the application of Goldstein's Social Skills Checklist and the Children's Assertive Behavior Scale (CABS). The results obtained revealed that a significant percentage of the students presented difficulties in key areas such as skills related to feelings, alternative skills to aggression, and planning skills, which had a negative impact on their social interaction.

The intervention plan was designed to strengthen these competencies through a 13-session program, 1 workshop for parents, and 1 workshop for primary school teachers that addressed topics such as emotion recognition, self-control, decision making and conflict resolution. The methodology was based on a cognitive-behavioral approach, focused on teaching practical strategies and the use of playful dynamics to improve the students' social and emotional interaction.

It is expected that the intervention will enable students to improve their social skills, especially those related to the management of emotions and conflicts, and the ability to interact assertively and empathetically with their peers. The results of the intervention will be evaluated through the application of the same psychometric instruments used in the diagnosis, in order to measure the impact of the strategies implemented in the strengthening of social skills.

Key words: social skills, intervention program, feeling-related skills, alternative skills to aggression and planning skills.

INTRODUCCIÓN

El trabajo de suficiencia profesional representa una oportunidad para que el bachiller en Psicología demuestre las competencias teóricas, prácticas y éticas adquiridas a lo largo de su formación académica y su experiencia en el campo profesional. Este proceso permite evidenciar su capacidad para analizar problemáticas reales, plantear soluciones pertinentes y aplicar conocimientos psicológicos en contextos educativos.

En los últimos años, se ha identificado un creciente déficit en las habilidades sociales de los estudiantes de primaria, situación que afecta significativamente el clima escolar, la convivencia entre pares y el desarrollo socioemocional de los menores. Esta problemática se ve reflejada en comportamientos como la agresividad, la dificultad para seguir normas, el escaso autocontrol y la baja empatía hacia los demás. Frente a este panorama, el psicólogo educativo tiene un rol protagónico en la formulación de estrategias que promuevan el fortalecimiento de dichas competencias.

A partir de los resultados obtenidos en el diagnóstico aplicado a estudiantes de sexto grado de una Institución educativa pública del distrito de Chorrillos. Se evidenció la necesidad de intervenir especialmente en las áreas de habilidades relacionadas con los sentimientos, habilidades alternativas a la agresión y habilidades de planificación. Por tal motivo, se propone un programa de intervención psicoeducativa denominado “Konecta2”, orientado al fortalecimiento de las habilidades sociales mediante actividades vivenciales, lúdicas y reflexivas, basadas en el enfoque cognitivo-conductual.

El presente trabajo de suficiencia profesional se organiza en cinco capítulos:

En el primer capítulo, se presenta la descripción general del trabajo, junto con los objetivos general y específicos.

En el segundo capítulo, se expone el diagnóstico, que incluye la descripción de la situación problema, los objetivos diagnósticos, la metodología, las técnicas e instrumentos utilizados, las consideraciones éticas, el cronograma y los resultados obtenidos a partir de la evaluación realizada.

El tercer capítulo desarrolla el marco teórico-conceptual, el cual aborda los antecedentes, las bases teóricas y la definición de los términos clave que sustentan la intervención.

En el cuarto capítulo, se detalla el plan de intervención, el cual contempla los objetivos específicos, las sesiones del programa, los recursos necesarios, el cronograma de ejecución y los indicadores de logro.

Finalmente, en el quinto capítulo, se presentan las conclusiones y recomendaciones del trabajo de suficiencia profesional, con el propósito de contribuir a la mejora de las relaciones interpersonales y del bienestar emocional de los estudiantes de primaria.

CAPÍTULO I:

Trabajo de suficiencia profesional

Título:

Propuesta de un programa de intervención para potenciar las habilidades sociales en estudiantes de 6to grado de una Institución educativa pública.

1.1 Descripción del trabajo

En el Perú, los inicios de la psicología se remontan desde la época de la Colonia, y con la fundación de la Universidad Mayor de San Marcos se inician los estudios filosóficos donde se incluía a la psicología, luego se separa para nombrarse ciencia, es así como, en el siglo XX, específicamente en el año 1955 se crea la carrera de psicología. Esto es un hito en la historia ya que se aprueba la primera malla curricular (plan de estudio) para formar psicólogos en el país y a su vez con el pasar de los años y con el crecimiento de la profesión, se hizo necesaria la creación de una entidad que represente y defienda los derechos e intereses de los psicólogos. Así nace el Colegio de Psicólogos del Perú, un 30 de abril de 1982 consolidando aún más esta importante disciplina en el ámbito académico y profesional. (Alarcón, 2000).

La psicología es la ciencia que estudia el comportamiento y los procesos mentales, su objetivo es comprender al ser humano a través de la investigación científica, predecir el comportamiento futuro para evitar posibles complicaciones y diseñar un plan de intervención para mejorar la calidad de vida de la persona. La psicología tiene múltiples campos de aplicación entre ellas está la psicología clínica, industrial, del desarrollo, social, la neuropsicología y la psicología educativa (Ardila, 2003). Esta última se ha visto necesaria para comprender los procesos de enseñanza - aprendizaje, motivación y evaluación, cuyo objetivo es que el estudiante mejore en temas académicos, sociales, emocionales y relaciones socio-

afectivas con la familia (Woolfolk, 2010). Por ello, el rol del psicólogo educativo consiste en fortalecer las habilidades socioemocionales, detectar a tiempo los factores de riesgo, orientar a docentes y familias, así como participar en la mejora del clima institucional (Quispe,2021).

La formación universitaria de un psicólogo tiene una duración de cinco a seis años, de los cuales el último año está dedicado a la ejecución de las prácticas pre- profesionales, en cualquiera de las áreas que el estudiante haya seleccionado previamente (Belisario, 2015).

Esta formación prioriza el abordaje teórico, del mismo modo el necesario aprendizaje de técnicas para el trabajo profesional y una preparación del estudiante para la investigación psicológica. Después de optar el grado académico de Bachiller (años atrás era automático, ahora se exige la elaboración de un artículo científico o la elaboración de un proyecto de tesis).Para la obtención del título profesional de psicólogo se puede tomar como opción presentar la tesis o desarrollar el Trabajo de Suficiencia Profesional (TSP) que se tiene como sustento el Reglamento Nacional de Trabajo de Investigación, (SUNEDU, 2020), el cual nos menciona que “este trabajo pretende demostrar la capacidad teórica y práctica, así como la reflexión crítica sobre las competencias profesionales obtenidas en la formación y en especial en el mundo laboral. Con este trabajo, se busca certificar el ejercicio profesional. Por ello mismo, se sugiere no usarlo como una modalidad posible para ser aplicada para quienes apenas terminan su profesión, sino después de un periodo razonable de experiencia laboral ya que requiere de una evaluación y aprobación”.

La Universidad Marcelino Champagnat licenciada por SUNEDU, es quien organiza un programa especial para la titulación, denominado “Programa de Acompañamiento para la Titulación” (PAT). Por acuerdo del consejo universitario con el objetivo de desarrollar un proceso de acompañamiento por un especialista del área quien observará nuestras capacidades

y competencias en el proceso de la modalidad PAT. Al finalizar se sustentará frente a un jurado que determinará el dictamen de aprobación. (UMCH, 2020).

El trabajo consiste en realizar una propuesta de un programa de intervención, en el cual primero se recopilan los datos del centro educativo para identificar la problemática, luego con ello poder realizar una evaluación con un test estandarizado acorde a la edad de la población y realizar un informe final. Con los datos obtenidos el colegio, podrá observar con mayor claridad la problemática y además se le brindará recomendaciones.

Como efecto al obtener la licenciatura el profesional podrá seguir desarrollándose en el área que le apasiona, para así obtener otros grados académicos, y además poder alcanzar una mejor remuneración y mejorar su calidad de vida.

1.2 Objetivo del trabajo de suficiencia profesional

1.2.1 Objetivo general

Demostrar que se ha alcanzado las competencias profesionales del psicólogo educativo mediante la presentación de un trabajo de suficiencia profesional sobre un programa de intervención para potenciar las habilidades sociales en estudiantes de Primaria.

1.2.2 Objetivos específicos

- Demostrar que se ha alcanzado las competencias profesionales del psicólogo educativo mediante la propuesta de un diagnóstico realizado a través de un Test de Habilidades Sociales.

- Demostrar que se han alcanzado las competencias profesionales del psicólogo educativo mediante el diseño de un plan de intervención para potenciar las habilidades sociales
- Demostrar que se han alcanzado las competencias profesionales del psicólogo educativo mediante la determinación de indicadores de evaluación del plan de intervención de habilidades sociales.

CAPÍTULO II

Planteamiento del problema

2.1 Descripción de la situación del problema

La Organización Mundial de la Salud (OMS), afirma que la adolescencia abarca desde los 10 hasta los 19 años, período durante el cual ocurren numerosos cambios biológicos, psicológicos, físicos, emocionales, neurológicos y sociales. Según Steinberg (2014), los cambios neurológicos durante la adolescencia, como el desarrollo de la corteza prefrontal y el sistema límbico, influyen en las emociones y en la toma de decisiones. Estos cambios pueden intensificarse y alterar la conducta del adolescente. Por otro lado, Blakemore (2018) señala que "la adolescencia es una etapa de alta plasticidad cerebral, lo que puede ser aprovechado para la maduración y el desarrollo de la autorregulación" (p. 45). Por lo que se observa en esta etapa puede ser clave para el fortalecimiento de habilidades sociales y la mejora del comportamiento.

Este proceso de madurez tiene influencia en las interacciones sociales, que son fundamentales para el desarrollo cognitivo, como Vygotsky (1978) sostenía que las interacciones sociales son fundamentales para el desarrollo de la inteligencia, tanto práctica como abstracta, en los niños. De manera complementaria, Piaget (1952) afirmaba que el desarrollo cognitivo infantil se construye mediante la exploración del entorno y la interacción social con otras personas, en un proceso participativo y activo. Este enfoque fortalece significativamente tanto la experiencia concreta como el aprendizaje social. Además, Piaget (1972) señala que, en la etapa de las operaciones concretas (7 a 11 años) y en la de las operaciones formales (desde los 12 años en adelante), los niños y adolescentes desarrollan la capacidad de entender reglas, respetar turnos, adoptar otras perspectivas y emplear el pensamiento abstracto. Estas habilidades permiten una comprensión más profunda de las reglas sociales y de las relaciones interpersonales. Asimismo, se ha comprobado que el aprendizaje colaborativo contribuye a mejorar los resultados académicos.

Dentro de este contexto, diversos autores han subrayado la importancia de las habilidades sociales. Michelson et al. (1987) afirman que estas son fundamentales no sólo para

establecer vínculos con los demás, sino también para la internalización de normas sociales. Asimismo, Almaraz et al. (2019) sostienen que las habilidades sociales influyen directamente en la autoestima, en la adquisición de roles y en la autorregulación del comportamiento, tanto en la infancia como en etapas posteriores de la vida. Sin embargo, a pesar de la relevancia de estas habilidades sociales, se sigue observando una creciente problemática de violencia escolar, como el bullying, agresiones físicas, ciberacoso, insultos, burlas, amenazas, problemas de adaptación social y violencia psicológica entre los adolescentes, lo cual evidencia la necesidad de fortalecer las habilidades sociales en esta etapa.

En la actualidad, nuestro entorno social se ha modificado debido a los avances de la tecnología y el acceso constante a internet han adquirido relevancia en muchos aspectos de la vida cotidiana, tal es así que la manera en que se relacionan los adultos, jóvenes y adolescentes, ha cambiado notablemente. Al mismo tiempo que estas herramientas digitales brindan evidentes beneficios, aumentando la frecuencia de la comunicación a distancia, asimismo ha generado desasosiegos sobre sus impactos potencialmente negativos, principalmente en el ámbito del desarrollo social y emocional de los jóvenes (Zúñiga, 2024). Esta evolución de la tecnología ha cambiado drásticamente la dinámica social, dificultando en ocasiones las relaciones sociales con las personas de nuestro contexto, que son fundamentales para la formación emocional y social.

Un ejemplo evidente de esta situación se observa en el entorno familiar, donde es cada vez más común observar a padres que recurren a dispositivos digitales para entretener a sus hijos, lo que limita las oportunidades de interacción cara a cara. Esta tendencia se repite en diversos espacios como autobuses, restaurantes e incluso dentro del hogar. Esta práctica, si bien puede resultar conveniente para los adultos, priva a los niños de experiencias

fundamentales para su desarrollo emocional y social, promoviendo una forma de crianza basada en la evitación del contacto directo.

Esta tendencia tiene efectos a mediano y largo plazo, ya que niños y adolescentes que no refuerzan las habilidades sociales pueden enfrentar dificultades significativas. Según Imán (2019) estos jóvenes enfrentaran retos mucho mayores en sus habilidades sociales. De la misma manera, Lacunza et al. (2011) destacan que los menores que presentan dificultades para relacionarse y ser aceptados por sus pares suelen desarrollar, a largo plazo, problemáticas como el abandono escolar, conductas agresivas e incluso trastornos psicológicos en la adultez.

Estas circunstancias se evidencian en los numerosos casos de violencia escolar en los centros educativos. Los adolescentes actuales enfrentan problemas en el consumo de drogas, alcohol, comportamientos violentos y delictuosos, lo cual refleja un grave déficit en el comportamiento social. Este déficit en las habilidades sociales puede ser un factor clave en el desencadenamiento de comportamientos de riesgo, ya que los adolescentes que no logran desarrollar adecuadamente estas competencias son más propensos a involucrarse en conductas disruptivas y violentas.

En relación con esto, se han identificado manifestaciones de violencia asociadas a entornos escolares poco favorables. La Encuesta Nacional sobre Relaciones Sociales del Instituto Nacional de Estadística e Informática (INEI, 2019) revela que, en el Perú, el 68.5 % de adolescentes entre 12 y 17 años ha sido víctima de algún tipo de violencia por parte de sus compañeros dentro del ámbito escolar. De este total, un 2.9 % reportó haber sufrido violencia física, un 41 % violencia psicológica y un 24.6 % ambas formas de agresión. Esta situación deja en evidencia que la violencia entre estudiantes no se limita al aula, sino que también se presenta en espacios como los recreos e incluso fuera del horario escolar.

Por su parte, el Ministerio de Educación (2022), a través de su portal SISEVE, informó que se registraron 12,099 casos de violencia escolar a nivel nacional. De estos, el 62.45 % corresponde a situaciones de violencia entre estudiantes, incluyendo casos de bullying, cyberbullying y agresiones físicas. Estas cifras generan una profunda preocupación en la comunidad educativa y en la sociedad en general, pues los niños y adolescentes de hoy serán los ciudadanos del mañana. La persistencia de estos problemas podría tener consecuencias a largo plazo en la convivencia social y en el bienestar de los adolescentes, especialmente si no se promueve adecuadamente el desarrollo de habilidades sociales fundamentales. ya que su ausencia puede conducir a comportamientos de riesgo o incluso a la delincuencia en la adultez.

Considerando las diversas características de la conducta observada, tanto por la subdirectora de primaria como por la tutora de aula, en los estudiantes de sexto grado de primaria de una Institución pública ubicada en Chorrillos, se propone un estudio dirigido a esta población debido a la presencia de patrones de conducta que afectan no solo el ambiente escolar, sino también la interacción social entre los estudiantes. Entre estos patrones de conducta destacan las agresiones verbales y físicas, poco control de impulsos ante situaciones de frustración o cuando se les niega alguna petición, así como una falta de respeto por el espacio personal y objetos de sus compañeros. También se observa patrones de comportamiento de no seguir instrucciones, ofender verbal y físicamente a sus pares, hacer bromas de mal gusto a sus compañeros, lo que refleja una carencia en el manejo adecuado de las normas sociales. Por lo tanto, un adecuado desarrollo de la competencia social en la niñez permitirá el desarrollo de habilidades sociales necesarias para desenvolverse en diferentes áreas de su vida. (Imán, 2019)

Asimismo, se ha observado una baja participación y colaboración durante las actividades en clase, lo que puede indicar dificultades en el trabajo colaborativo y en la capacidad de interacción constructiva con los demás. Es, decir en seguir las normas

establecidas. Afirma que las habilidades sociales no solo son importantes respecto a las relaciones con sus pares, sino que también ayuda al estudiante a entender las normas sociales para que así obtengan una mejor convivencia. (Betina & Contini, 2011).

Ante esta situación, se propone realizar una evaluación de las competencias relacionadas con las habilidades sociales de los estudiantes. El objetivo de esta evaluación es obtener datos precisos y detallados sobre las áreas que requieren intervención, lo que nos permitirá diseñar una propuesta de plan de intervención que se enfoque en el fortalecimiento y desarrollo de dichas habilidades sociales. Este plan de intervención no solo busca mejorar las relaciones interpersonales de los estudiantes, sino también fomentar un ambiente escolar más armonioso y respetuoso, promoviendo la convivencia positiva dentro de la institución.

2.2 Evaluación diagnóstica

Según Caballo (2007), existen diversas formas de diagnosticar las habilidades sociales. Entre ellas, destaca la observación directa estructurada, que permite registrar la conducta del individuo en su contexto natural y cotidiano. Además, propone el uso de cuestionarios estructurados, que funcionan como autorregistros en los que la persona evaluada reflexiona sobre sus propias conductas. Por último, sugiere la aplicación de pruebas estandarizadas, que posibilitan medir y comparar las habilidades sociales entre diferentes personas o grupos de manera objetiva.

2.2.1 Objetivos diagnósticos

2.2.1.1 Objetivo general

Identificar el nivel de las habilidades sociales de los estudiantes de sexto grado de una institución educativa pública de Chorrillos.

2.2.1.2 Objetivos específicos

- Identificar el nivel de desarrollo en las primeras habilidades sociales en estudiantes de sexto grado.
- Determinar el nivel de desarrollo en las habilidades sociales avanzadas en estudiantes de sexto grado.
- Identificar el nivel de desarrollo en las habilidades sociales relacionadas con los sentimientos en estudiantes de sexto grado.
- Identificar el nivel de desarrollo en las habilidades alternativas a la agresión en estudiantes de sexto.
- Determinar el nivel de desarrollo en las habilidades sociales para hacer frente al estrés en estudiantes de sexto grado.
- Identificar el nivel de desarrollo en las habilidades de planificación en estudiantes de sexto grado.
- Identificar estilos de conducta en estudiantes de sexto grado.

2.2.2 Metodología

Este trabajo se basa en la metodología de la investigación-acción, según lo expuesto por Stringer (2008), quien describe esta metodología como un proceso dividido en varias fases. En la primera fase, se identifica un problema a través de la aplicación de un instrumento antes

de iniciar cualquier intervención, con el objetivo de validar la existencia del problema en áreas específicas que necesitan ser fortalecidas. En la segunda fase, se elabora un plan de intervención enfocado en mejorar las áreas deficitarias. Posteriormente, en la tercera fase, se implementa y evalúa dicho plan, siendo los especialistas el encargado de evaluar su aplicación, ya que se trata de una propuesta de intervención. Finalmente, en la cuarta fase, se retroalimenta el proceso, permitiendo a los especialistas ajustar el programa según el progreso de los estudiantes. De acuerdo con Banguero et al. (2019), la integración de enfoques cuantitativos y cualitativos en un diseño mixto hace de la investigación-acción una estrategia adecuada para intervenir en contextos educativos.

2.2.2.1 Técnicas y herramientas de evaluación

Con la finalidad de realizar una propuesta diagnóstica se emplea los siguientes instrumentos:

Tabla 1

Instrumentos psicométricos

Área	Prueba	Autor	Aplicación	Finalidad
Socioemociona 1	Lista Chequeo Habilidades Sociales	Arnold de Goldstein de Adaptación: Lescano y Tomás Ambrosio	Adolescentes de 12 años a más.	Determinar el grado de desarrollo de la competencia social (conjunto de habilidades sociales)

Social	CABS- Escala de comportamiento asertivo	Wood, Michelson, Flynn	Niños de 6 años a 12 años.	Es clasificar la conducta en asertivo, pasiva y agresivo
--------	---	------------------------	----------------------------	--

- a) **Lista de Chequeo de Habilidades Sociales:** La prueba evalúa el grado de desarrollo de las competencias sociales, integrada por 50 ítems, estas se dividen en 6 dimensiones fundamentales de las habilidades sociales, estas son: primeras habilidades sociales, habilidades sociales avanzadas, habilidades relacionadas con los sentimientos, habilidades alternativas a la agresión, habilidades para hacer frente al estrés y habilidades de planificación. Además, este instrumento es aplicable de forma individual o colectivo y versátil en diferentes contextos educativos, sociales y clínicos. La duración estimada es de 12 a 20 min y dirigido a personas de 12 años a más. (apendice1)
- b) **CABS- Escala de comportamiento asertivo:** La prueba permite clasificar la conducta en tres estilos principales: asertivo, pasivo y agresivo, permitiendo una comprensión del comportamiento social de la persona. Integrada por 27 ítems, cada uno con 5 posibles respuestas. La prueba es aplicable de forma individual o grupal por ello brinda flexibilidad en contextos educativos, clínico y social. Tiempo estimado es de 20 a 30 minutos. Dirigido a individuos de 6 a 12 años. (apéndice 2)
- c) **Observación directa estructurada:**

Fuertes (2011) menciona que la observación es una técnica de investigación que nos permite recolectar datos de nuestro interés de acuerdo con una problemática o situación a evaluar. Esta es de carácter intencional, voluntaria, analítica y reflexiva.

Dentro del campo de la educación se utiliza como un proceso de evaluación cualitativa pero no solo se centra en ello, sino también para valorar los comportamientos, actitudes, habilidades, valores y aptitud de los estudiantes. Bisquerra (2004) nos dice que la observación también puede ser no participante quiere decir que se recoge la información sin intervenir en el grupo de estudio. Además, también puede ser estructurada esta se suele aplicar en estudios de investigación que supone una observación sistemática que es previamente pensada y planificada.

Por ello se ha decidido diseñar una ficha de observación estructurada con el propósito de observar y registrar las habilidades sociales de los niños de sexto grado, en relación con las dimensiones propuestas por Goldstein, durante las actividades escolares. Esta técnica se aplicará a un grupo de estudiantes de sexto grado con el fin de realizar observaciones detalladas y registrar datos relevantes sobre sus comportamientos en relación con las habilidades sociales.

La ficha diseñada está basada en las seis dimensiones descritas por Goldstein, de las cuales se propusieron dos ítems por dimensión. Su estructura permite marcar con un aspa la frecuencia con que los estudiantes no ejecutan las conductas esperadas, así como registrar ejemplos específicos de las conductas observadas. La ficha de observación se aplicará en tres ocasiones, en días diferentes, para obtener una visión más completa y precisa de las habilidades sociales de los estudiantes. (apéndice 3)

2.2.3 Consideraciones éticas

Para este estudio de investigación se aplicará instrumentos de evaluación a estudiantes 12 años que están en 6to grado de primaria, para lo cual se hará presente a los padres mediante un consentimiento informado que incluye, la firma del padre de familia y el estudiante, además, se agregan datos específicos como el nombre de la universidad de donde parte la investigación, el nombre de los evaluadores, tiempo requerido y números de celular donde podrá comunicarse.

2.2.5 Análisis de Resultados

Para realizar el análisis de los resultados se aplicaron tres instrumentos. Dos de ellos fueron cuantitativos y uno fue cualitativo. Estas fueron aplicadas a un grupo de 22 estudiantes que cursan el 6to grado de Primaria.

En la siguiente tabla se muestra el número de estudiantes según el sexo. El cual proporciona un mayor alcance sobre la población, como se percibe en la tabla 3.

Tabla 3

Distribución demográfica de los participantes según sexo.

Sexo	Frecuencia	Porcentaje
Hombres	7	32%
Mujeres	15	68%
Total	22	100%

En la tabla 3 se observa que, del total de la muestra, el 32% de los participantes pertenecen al género masculino y 68% son del género femenino.

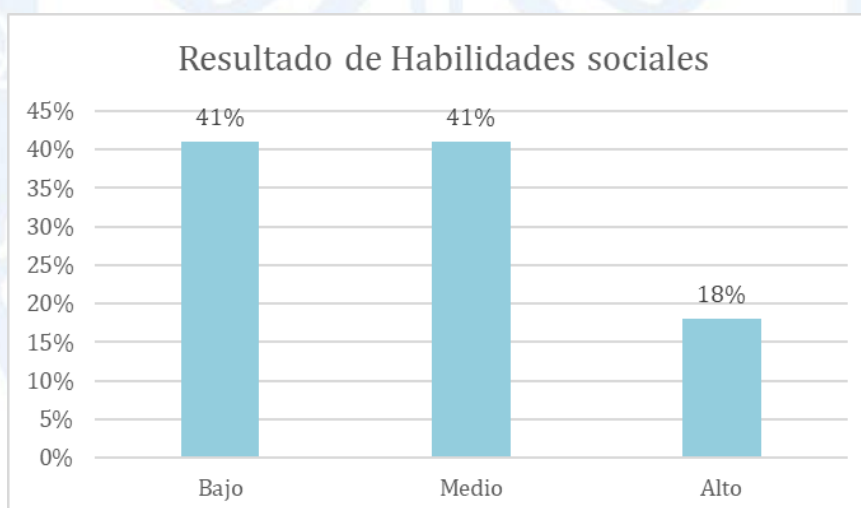
a) Lista de chequeo de las Habilidades sociales de Goldstein

En la siguiente tabla se muestran los niveles de habilidades sociales de los estudiantes, clasificados en tres rangos de puntuación. Así como se muestra en la tabla 4.

Tabla 4*Resultados de habilidades sociales a nivel global*

Nivel	Rango	Frecuencia	Porcentaje
Bajo	[0-158]	9	41%
Medio	[159- 188]	9	41%
Alto	[189-250]	4	18%
Total		22	100%

Según la tabla 4, podemos mencionar que, de los 22 participantes evaluados en habilidades sociales a nivel global, el 41% obtuvo el nivel bajo, otro 41% un nivel medio y el 18% nivel alto.

Figura 1*Resultado de habilidades sociales a nivel global*

Fuente: Elaboración propia

En esta figura podemos observar que, en cuanto a las habilidades sociales a nivel global, la gran mayoría de la muestra no logra desarrollarlas ya que se encuentran en nivel medio y

bajo. Esto indica que una proporción significativa de estudiantes aún enfrenta dificultades para desarrollar competencias sociales óptimas.

En la siguiente tabla se muestran los niveles de las primeras habilidades sociales de los estudiantes, clasificados en tres rangos y niveles. Así como se muestra en la tabla 5.

Tabla 5

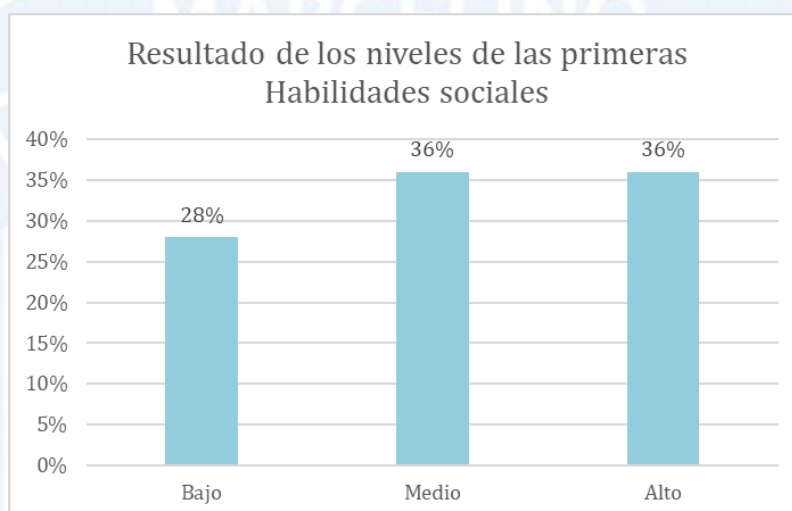
Resultado de la dimensión primeras habilidades sociales

Nivel	Rango	Frecuencia	Porcentaje
Bajo	[0-22]	6	28%
Medio	[23- 28]	8	36%
Alto	[29-40]	8	36%
Total		22	100%

Según la tabla 5, podemos mencionar que, de los 22 participantes evaluados en la dimensión primeras habilidades sociales, el 28% obtuvo el nivel bajo, 36% un nivel medio y otro 36% nivel alto.

Figura 2

Resultado de la dimensión primeras habilidades sociales



Fuente: Elaboración propia.

En esta figura podemos observar que, en cuanto a las primeras habilidades sociales, la gran mayoría de la muestra logra desarrollarlas ya que se encuentran en nivel medio y alto. Son habilidades que se aprenden en los primeros años de vida, que permiten establecer y mantener relaciones interpersonales como: escuchar, iniciar y mantener una conversación, formular preguntas, dar gracias, hacer cumplidos, presentarse y presentar a otros.

En la siguiente tabla se muestran los resultados de los niveles de habilidades sociales avanzadas de los estudiantes, clasificados en tres rangos y niveles. Así como se muestra en la tabla 6.

Tabla 6

Resultado de la dimensión de habilidades sociales avanzadas

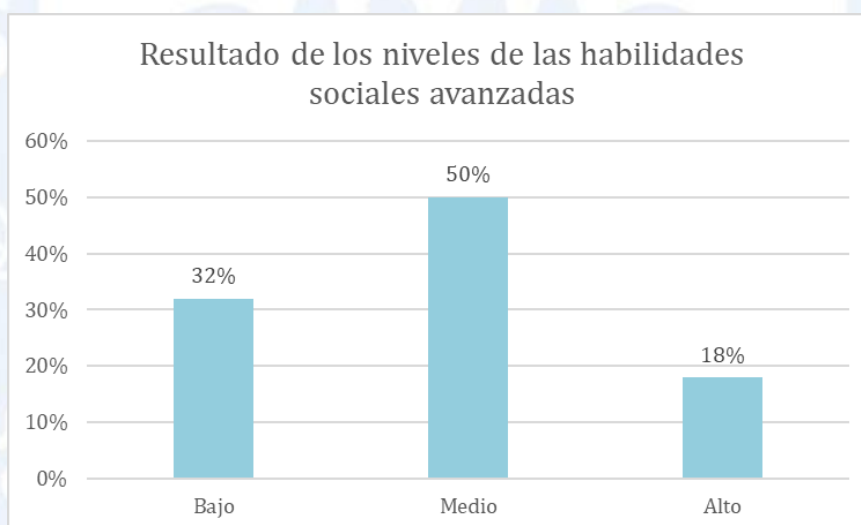
Nivel	Rango	Frecuencia	Porcentaje
-------	-------	------------	------------

Bajo	[0-17]	7	32%
Medio	[18- 22]	11	50%
Alto	[23-30]	4	18%
Total		22	100%

Según la tabla 6, podemos mencionar que, de los 22 participantes evaluados en la dimensión habilidades avanzadas, el 32% obtuvo el nivel bajo, 50% un nivel medio y 18% nivel alto.

Figura 3

Resultado de la dimensión de habilidades sociales avanzadas



Fuente: Elaboración propia.

En esta figura podemos observar que, en cuanto a las habilidades sociales avanzadas, la gran mayoría de la muestra está en proceso de desarrollarlas ya que se encuentran en nivel medio. Podemos interpretar que, los estudiantes presentan competencias suficientes para garantizar una adecuada integración social de manera favorable. Son habilidades que van más

allá de las habilidades básicas como: solicitar ayuda, participar, pedir disculpas, dar y seguir instrucciones y persuadir a los demás.

En la siguiente tabla se muestran los resultados de los niveles de habilidades relacionadas con los sentimientos de los estudiantes, clasificados en tres rangos y niveles. Así como se muestra en la tabla 7.

Tabla 7

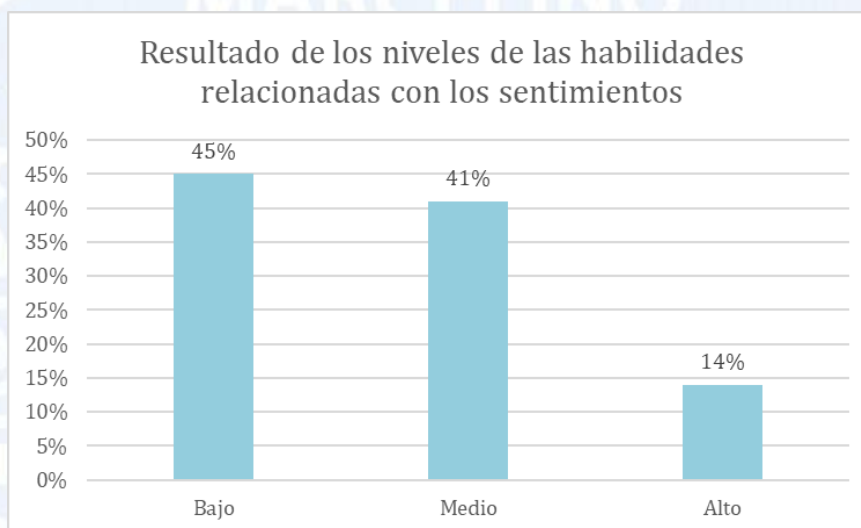
Resultado de la dimensión de habilidades relacionadas con los sentimientos

Nivel	Rango	Frecuencia	Porcentaje
Bajo	[0-20]	10	45%
Medio	[21- 26]	9	41%
Alto	[27-35]	3	14%
Total		22	100%

Según la tabla 7, podemos mencionar que, de los 22 participantes evaluados en la dimensión habilidades relacionadas con los sentimientos, el 45% obtuvo el nivel bajo, 41% un nivel medio y 14% nivel alto.

Figura 4

Resultado de la dimensión de habilidades relacionadas con los sentimientos



Fuente: Elaboración propia.

En esta figura podemos observar que, en cuanto a las habilidades relacionadas con los sentimientos, la gran mayoría de la muestra no logra desarrollarlas ya que se encuentran en nivel bajo y medio. Podemos interpretar que los estudiantes se les dificulta comprender y expresar sus propios sentimientos y el de los demás. En esta dimensión es donde se visualiza un incremento en el nivel bajo, lo que podría llevarnos a relacionarlo con la situación de conflicto en el salón de clase.

En la siguiente tabla se muestran los resultados de los niveles de habilidades alternativas a la agresión de los estudiantes, clasificados en tres rangos y niveles. Así como se muestra en la tabla 8.

Tabla 8

Resultado de la dimensión de habilidades alternativas a la agresión

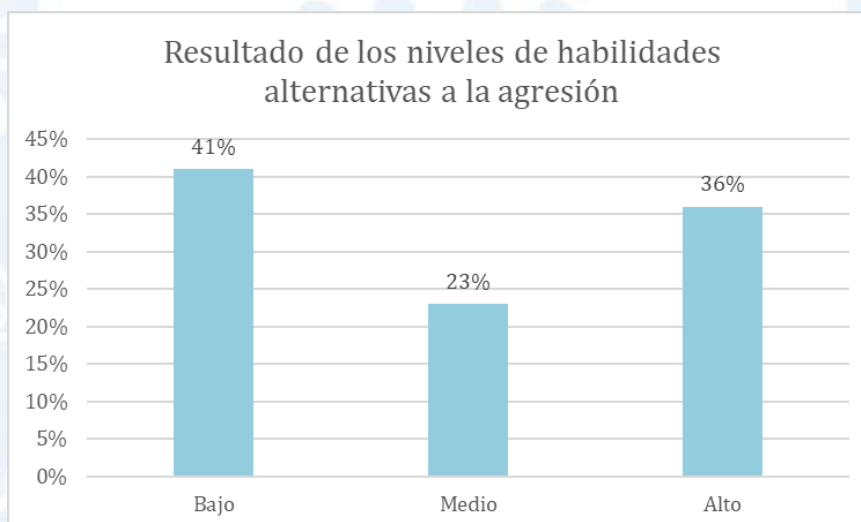
Nivel	Rango	Frecuencia	Porcentaje
-------	-------	------------	------------

Bajo	[0-28]	9	41%
Medio	[29- 35]	5	23%
Alto	[36-45]	8	36%
Total		22	100%

Según la tabla 8, podemos mencionar que, de los 22 participantes evaluados en la dimensión habilidades alternativas a la agresión, el 41% obtuvo el nivel bajo, 23% un nivel medio y 36% nivel alto.

Figura 5

Resultado de la dimensión de habilidades alternativas a la agresión



Fuente: Elaboración propia.

En esta figura podemos observar que, en cuanto a las habilidades alternativas a la agresión, en su mayoría la muestra no logra desarrollarlas ya que se encuentran en nivel bajo. Podemos interpretar que los estudiantes han aprendido a reaccionar de manera agresiva para expresar sus desacuerdos.

En la siguiente tabla se muestran los resultados de los niveles de habilidades para hacer frente al estrés de los estudiantes, clasificado en tres rangos y niveles. Así como se muestra en la tabla 9.

Tabla 9

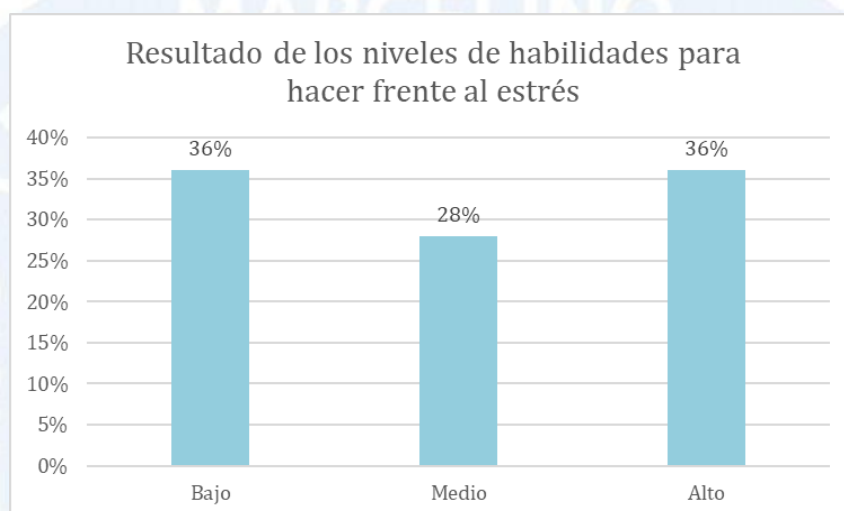
Resultado de la dimensión de habilidades para hacer frente al estrés

Nivel	Rango	Frecuencia	Porcentaje
Bajo	[0-35]	8	36%
Medio	[36- 44]	6	28%
Alto	[45-60]	8	36%
Total		22	100%

Según la tabla 9, podemos mencionar que, de los 22 participantes evaluados en la dimensión habilidades para hacer frente al estrés, el 36 % obtuvo el nivel bajo, 28% un nivel medio y 36% nivel alto.

Figura 6

Resultado de la dimensión de habilidades para hacer frente al estrés



Fuente: Elaboración propia.

En esta figura podemos observar que, en cuanto a las habilidades para hacer frente al estrés, la muestra evidencia una distribución equilibrada entre los niveles. Podemos interpretar que un porcentaje de estudiantes presentan conductas aceptables como resolver situaciones en momentos de estrés, por otro lado, otro porcentaje de estudiantes presentan pocas habilidades para manejar el fracaso y responder a la presión del grupo.

En la siguiente tabla se muestran los resultados de los niveles de habilidades de planificación de los estudiantes, clasificados en tres rangos y niveles. Así como se muestra en la tabla 10.

Tabla 10

Resultado de la dimensión de habilidades de planificación

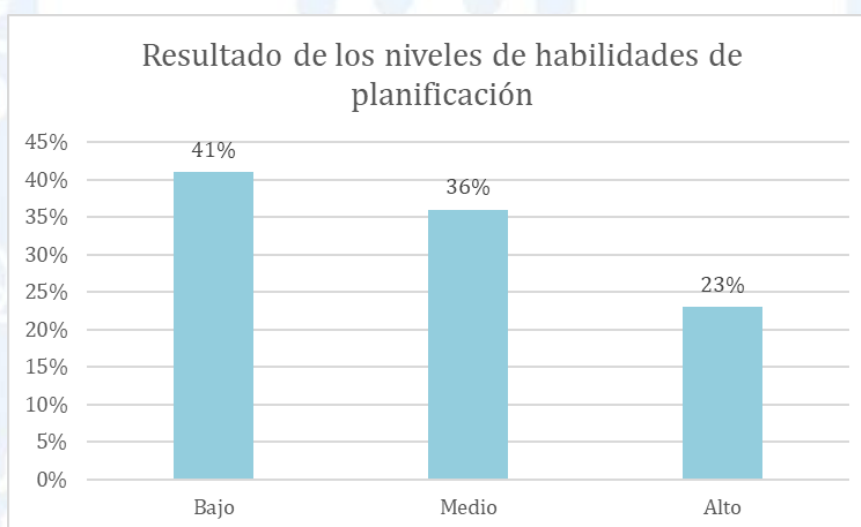
Nivel	Rango	Frecuencia	Porcentaje
-------	-------	------------	------------

Bajo	[0-26]	9	41%
Medio	[27- 34]	8	36%
Alto	[35-40]	5	23%
Total		22	100%

Según la tabla 10, podemos mencionar que, de los 22 participantes evaluados en la dimensión habilidades de planificación, el 41 % obtuvo el nivel bajo, 36% un nivel medio y 23% nivel alto.

Figura 7

Resultado de la dimensión de habilidades de planificación



Fuente: Elaboración propia.

En esta figura podemos observar que, en cuanto a las habilidades de planificación, en su mayoría la muestra no logra desarrollarlas ya que se encuentran en nivel bajo. Podemos interpretar que los estudiantes aún no presentan expectativas adecuadas para su futuro por ello no tienen metas acorto o largo plazo relacionado con su desarrollo personal, académico y su proyecto de vida.

b) CABS- Escala de comportamiento de Asertividad

En la siguiente tabla se muestran los Estilos de conducta de los estudiantes, clasificados en cinco rangos de puntuación. Así como se muestra en la tabla 11.

Tabla 11

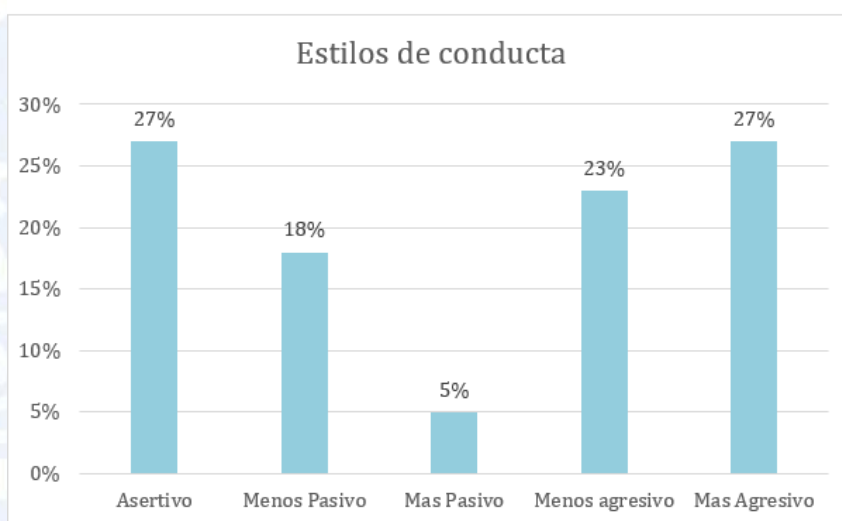
Resultado de los Estilos de conducta de los estudiantes

Nivel	Rango	Frecuencia	Porcentaje
Asertivo	[0-42]	6	27%
Menos pasivo	[42- 46]	4	18%
Mas pasivo	[47-50]	1	5%
Menos agresivo	[51-57]	5	23%
Mas agresivo	[58-135]	6	27%
Total		22	100%

Según la tabla 11, podemos mencionar que, de los 22 participantes evaluados sobre los estilos de conducta, el 27% presenta un estilo asertivo, un 18% estilo menos pasivo, un 5% más pasivo, el 23% muestra un estilo menos agresivo, y finalmente, el 27% más agresivo.

Figura 8

Resultado de los estilos de conducta de los estudiantes



Fuente: Elaboración propia.

En esta figura podemos observar que, en cuanto a los estilos de conducta muestran una distribución equilibrada entre los estudiantes con estilo agresivo y asertivo, ambos representando un 27% cada uno. Esto sugiere que una proporción considerable de estudiantes aún enfrenta dificultades para reconocer las necesidades, sentimientos y derechos tanto de quien habla como de quien escucha, sin vulnerarlos. En cambio, los estudiantes con estilo asertivo muestran un comportamiento orientado a encontrar soluciones positivas que beneficien a ambas partes, favoreciendo relaciones satisfactorias tanto a corto como a largo plazo. Por otro lado, solo una minoría adoptó el estilo pasivo, caracterizado por la supresión o ignorancia de los propios derechos, sentimientos y necesidades.

c) Ficha de observación de la conducta

Primeras habilidades sociales

A través de la ficha de observación hemos podido notar que, de todos los estudiantes, algunos presentan dificultades para iniciar y mantener una conversación efectiva, y presentarse ante los demás, escuchar y formular una pregunta. Ejemplo de ello son las preguntas formuladas en las clases observadas, como: “¿Miss que dijo?, ¿para cuándo tenemos que traerlo?”, “profesora, no la escuche”. Otros estudiantes de ese mismo grupo mantienen un tipo de comunicación confusa y con constantes faltas de respeto por sus pares utilizando adjetivos como: “Oh ya te dije ya que ese chibolo serrano me las va a pagar”, “sal de acá feo” “gallina” y “soplón”.

Habilidades sociales avanzadas

En esta dimensión se observó que hay varios estudiantes que influyen sobre los demás, que hacen prevalecer sus órdenes, de lo contrario no los consideran para el partido del recreo. Hay también estudiantes que actúan no por iniciativa propia, sino que lo hacen por temor a ser rechazados por su grupo. También hay estudiantes que, al no poder tomar la iniciativa, solo siguen instrucciones de otros. Un claro ejemplo: son los trabajos grupales. El uso de adjetivos calificativos es característico del grupo y cuando se trata de pedir disculpas, no lo hacen.

Habilidades relacionadas con los sentimientos

En esta dimensión, varios estudiantes de los observados no muestran empatía ante situaciones adversas de sus pares. Ejemplos de ello: una compañera en silla de ruedas ingresa y al momento de trasladarse de su silla de ruedas a la silla común, solo la observan y pareciera que no notaran que necesita ayuda con su mochila ni con la silla de ruedas.

Habilidades alternativas a la agresión

En esta dimensión los estudiantes observados presentan dificultades para resolver desacuerdos de forma práctica, otro grupo muestra poco control de impulsos ante situaciones

frustrantes. Por ejemplo: algunos tiran el cuaderno cuando no pudieron resolver un ejercicio, otros arrastran y manotean las mesas cuando la profesora sale a atender a la puerta, otros cogen el cuaderno o libro de otro compañero y lo escoden a modo de “broma”.

Habilidades para hacer frente al estrés

En esta dimensión varios estudiantes no logran reaccionar ante una acusación. Durante la observación hubo un caso que se presentó. La profesora decomiso un vape (cigarro electrónico) que un estudiante lo tenía en su mochila y cuando fue al baño, lo sacó mostrándole a sus compañeros. Uno de ellos le comentó a la profesora cuando volvió de los servicios higiénicos. La docente le pide y lo guarda en su armario diciendo: “Ustedes son niños y no deberían tener esto en su poder” “Citaré a tus padres para entregárselos”. Esto sucedió un viernes. Dos días después lo busca y no lo encuentra en su armario. La profesora sospecha de un estudiante y le dice: “De seguro tú lo has cogido. Me vas a entregar ahora”. (A quien le habla es un estudiante que presenta problemas en sus relaciones con los demás). No responde, solo agacha la cabeza. Por su parte, la profesora hace las averiguaciones y resulta que el estudiante nuevo que entró recientemente hace una semana, lo había tomado en complicidad de otro compañero. La profesora le pregunta y él no responde porque se siente amenazado por un tercer compañero que lo miraba fijamente para que él no hablara. Esto indica que existe un grupo que no sabe cómo hacer frente a la presión del grupo. Algunas estudiantes mujeres también son cómplices de lo ocurrido.

Habilidades de planificación

En esta dimensión, algunos de los estudiantes observados muestran ser un poco indiferentes al momento de hacer trabajos grupales, ya que no se involucran en los trabajos por iniciativa propia. Esto se evidenció en un trabajo grupal que organizó la docente. En cada grupo había compañeros que esperaban las indicaciones de otros. A un grupo de estudiantes le cuesta

determinar sus propias habilidades (ausencia de confianza en sí mismo), lo que hace que le cueste tomar decisiones.

2.2.6 Conclusiones diagnósticas

- La mayoría de los estudiantes de sexto grado del nivel primario de una institución educativa pública de Chorrillos obtienen un puntaje equilibrado en los niveles medio y bajo en el desarrollo de las habilidades sociales. Esto quiere decir que los estudiantes, si bien han logrado establecer habilidades sociales necesarias en algunas áreas, en otras están en proceso de lograrlo y para poder hacerlo requieren de entrenamiento en el entorno en el que se desenvuelven. Por otro lado, existe un grupo minoritario que presenta un nivel alto, el cual representa casi la cuarta parte de la muestra.
- En relación con la dimensión de Primeras habilidades sociales, los estudiantes de sexto grado del nivel primario de una Institución Educativa Pública de Chorrillos se encuentran predominantemente en un nivel medio y alto, lo que indica que la mayoría de ellos han desarrollado habilidades básicas de interacción social. Estas habilidades, fundamentales para establecer y mantener relaciones interpersonales, se aprenden desde los primeros años de vida, en gran medida en el entorno familiar. Sin embargo, se observa que un porcentaje significativo presenta áreas de mejora, como la falta de salud, dificultades para escuchar y problemas en la comunicación respetuosa con sus pares.
- En cuanto a las habilidades sociales relacionadas con los sentimientos, los estudiantes de sexto grado del nivel primario de una Institución Educativa Pública de Chorrillos se ubican principalmente en los niveles bajo y medio. Esto indica que estas habilidades, fundamentales para comprender y expresar tanto los propios sentimientos como los de los demás, son las que presentan un menor desarrollo. La dificultad para manejar

emociones, como la falta de empatía y el control de impulsos ante situaciones adversas, podría estar influyendo en los conflictos que se observan en el salón de clase, dificultando las interacciones sociales y el manejo adecuado de sus sentimientos de agrado y desagrado.

- En cuanto a las habilidades sociales alternativas a la agresión, los estudiantes de sexto grado del nivel primario de una Institución Educativa Pública de Chorrillos se ubican principalmente en el nivel bajo. Esto sugiere que, aunque algunos estudiantes han aprendido a utilizar conductas agresivas como medio para resolver desacuerdos, no es la conducta predominante. Sin embargo, el porcentaje significativo de estudiantes que aún carecen de habilidades alternativas a la agresión es preocupante, ya que indica la necesidad de promover estrategias más efectivas para resolver conflictos de manera no agresiva. Este es un aspecto que requiere atención para mejorar la convivencia escolar.
- El nivel de habilidades para hacer frente al estrés en los estudiantes de sexto grado del nivel primario de una Institución Educativa Pública de Chorrillos se encuentra distribuido de forma equilibrada entre los niveles bajo, medio y alto. La mayoría de los estudiantes presentan habilidades adecuadas para manejar situaciones de estrés, como la negociación o resolución de conflictos en momentos de presión. Sin embargo, un porcentaje considerable aún tiene dificultades para reaccionar ante acusaciones o expresar su desagrado de manera constructiva, lo que indica que existe una necesidad de fortalecer estas habilidades para que los estudiantes puedan manejar de manera más efectiva el estrés en su entorno social.
- El nivel de habilidades de planificación en los estudiantes de sexto grado del nivel primario de una Institución Educativa Pública de Chorrillos se encuentra principalmente en los niveles bajo y medio. Aunque algunos estudiantes muestran la

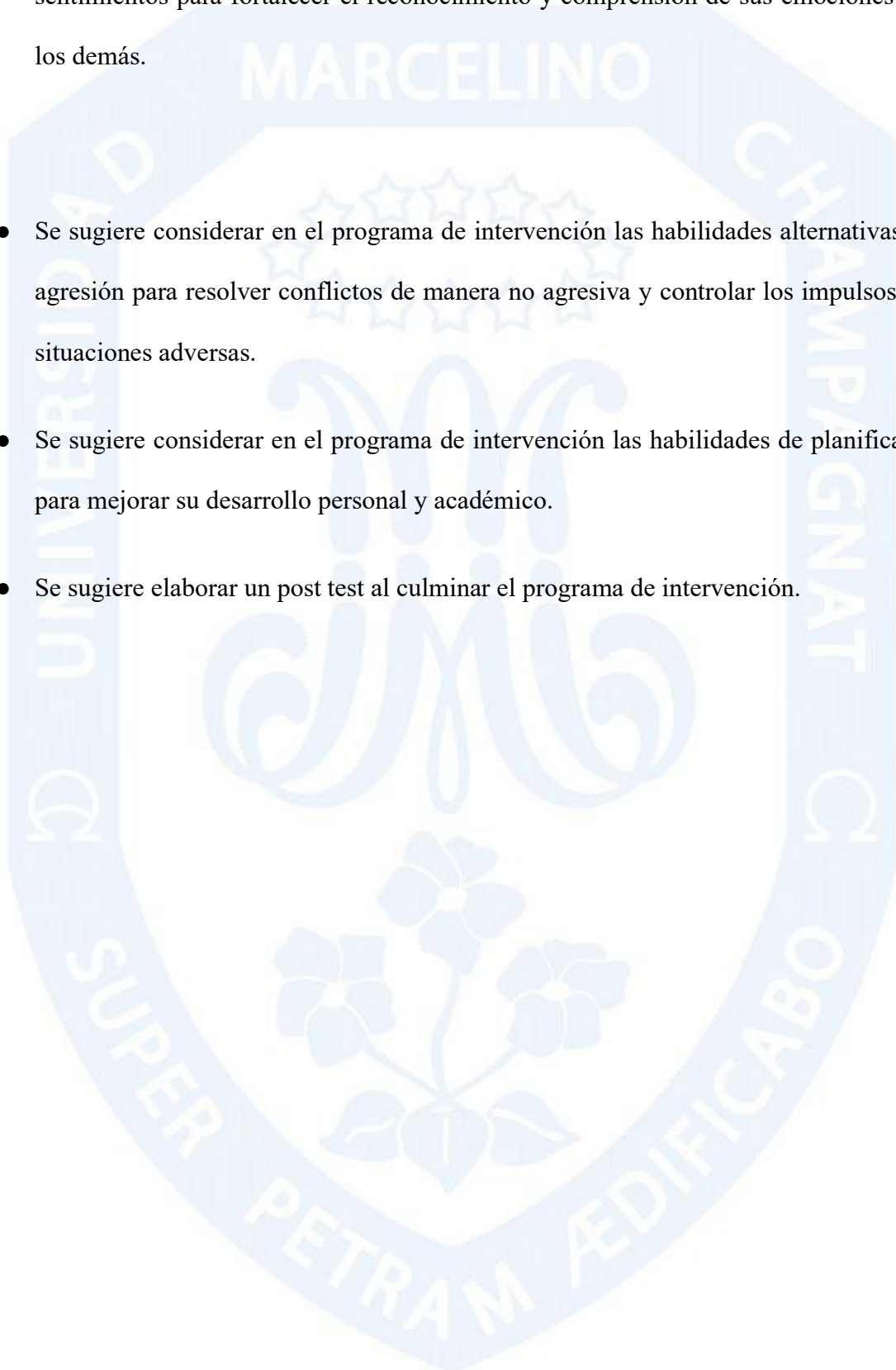
capacidad de trazar metas o iniciar actividades que otros no quieren empezar, la mayoría de ellos aún no desarrollan plenamente estas habilidades. La falta de planificación y la ausencia de expectativas claras para el futuro sugieren que muchos estudiantes carecen de metas a corto y largo plazo, lo cual afecta su capacidad para organizarse y cumplir con tareas de manera eficiente. Esto resalta la necesidad de trabajar en el fortalecimiento de las habilidades de planificación para mejorar su desarrollo académico y personal.

- En cuanto a los estilos de conducta, los estudiantes de sexto grado del nivel primario de una Institución Educativa Pública de Chorrillos presentan una distribución equilibrada entre los estilos agresivo y asertivo, con un 27% en cada uno. Esto indica que una proporción significativa de estudiantes aún enfrenta dificultades para equilibrar el reconocimiento y respeto de los derechos y sentimientos propios y ajenos. Mientras que los estudiantes con estilo asertivo muestran una actitud orientada a la resolución de conflictos de manera positiva y beneficiosa para ambas partes, aquellos con estilo agresivo tienden a vulnerar estos derechos. En menor proporción, algunos estudiantes adoptan un estilo pasivo, lo que indica que una parte de la muestra suprime sus propios derechos y necesidades. Este panorama resalta la importancia de seguir trabajando en el fortalecimiento de habilidad asertiva y el manejo de sentimientos y emociones para mejorar las relaciones interpersonales y el clima escolar.

Recomendaciones

- Se sugiere considerar la información obtenida en el presente estudio de investigación para diseñar de un programa de intervención, a fin de potenciar las habilidades sociales en los estudiantes de sexto grado

- Se sugiere considerar en el programa de intervención las habilidades relacionadas a los sentimientos para fortalecer el reconocimiento y comprensión de sus emociones y de los demás.
- Se sugiere considerar en el programa de intervención las habilidades alternativas a la agresión para resolver conflictos de manera no agresiva y controlar los impulsos ante situaciones adversas.
- Se sugiere considerar en el programa de intervención las habilidades de planificación para mejorar su desarrollo personal y académico.
- Se sugiere elaborar un post test al culminar el programa de intervención.



MARCELINO

CAPÍTULO III

Marco teórico conceptual

3.1 Antecedentes

3.1.1 Antecedentes nacionales

Cuba y Fernández (2023), realizaron un estudio en Huancayo sobre un programa “Kutirimpuy” para fomentar las habilidades sociales en adolescentes de un CAR de la ciudad de Huancayo 2022. El estudio es de tipo aplicada y tuvo un diseño metodológico cuasiexperimental, de nivel tecnológico, caracterizado con un procedimiento de pretest y postest en un solo grupo. Tuvo como objetivo determinar la influencia del programa Kutirimpuy para desarrollar las habilidades sociales en 30 mujeres adolescentes de 13 a 18 años de un CAR. El instrumento utilizado para medir la variable fue el test de habilidades sociales de Arnold Goldstein (1980). tras la evaluación del pre y postest mediante la aplicación del programa Kutirimpuy, los resultados evidenciados en el pretest fue que el 80 % (n=24) de las adolescentes obtuvieron un nivel bajo, mientras que el 20 % obtuvo un nivel medio. Mientras que los resultados en el pos-tets muestran que el 26,7% de las estudiantes obtuvieron un nivel bajo, el 66,7% obtuvo un nivel medio y el 6,7% obtuvo un nivel alto.

Bernardo (2022), realizó un trabajo de suficiencia profesional en Lima, Perú sobre un programa de habilidades sociales en un grupo de adolescentes pertenecientes a una institución educativa de Lima Metropolitana. El trabajo se relaciona con la línea de investigación Bienestar

psicológico en instituciones educativas, y tuvo como objetivo presentar la aplicación de un programa de habilidades sociales en un grupo de adolescentes pertenecientes a una institución educativa privada. Los instrumentos de evaluación aplicados fueron el Registro de observación, la encuesta de convivencia, el dialogo con los tutores, docentes y la revisión de files. El objetivo del programa fue fortalecer las habilidades sociales de los estudiantes del primer grado de secundaria. programa aplicado fue elaborado en el año 2019, estuvo conformado por cinco sesiones de 45 minutos cada una, donde se abordan temas sobre el autoconocimiento, inteligencia emocional, autocontrol, empatía y toma de decisiones para fortalecer las habilidades sociales. Los resultados evidenciaron progresos en las habilidades sociales de los estudiantes, observándose mejor interacción con sus pares y autorregulación de sus emociones.

Imán (2019), llevo a cabo un estudio en Perú sobre habilidades sociales en estudiantes del sexto grado de primaria de una institución educativa publica del Callao. El tipo de estudio fue cuantitativo y de corte transversal, tuvo como objetivo conocer el nivel de desarrollo de habilidades sociales en 120 estudiantes de ambos sexos de 11 y 12 años. Los instrumentos utilizados fueron la Lista de Chequeo de Habilidades Sociales de Goldstein, adaptada al Perú por Ambrosio Tomas Rojas. Los resultados mostraron que la mayoría de los estudiantes de sexto grado alcanzaron un nivel medio en el desarrollo de las habilidades sociales. En otras palabras, casi la mitad de los escolares presentan un desarrollo adecuado de las habilidades sociales. Por otro lado, existe otro grupo minoritario que presenta un nivel bajo, son quienes requieren entrenamiento para desenvolverse en los diferentes escenarios sociales. Un aspecto positivo en base al cual se puede trabajar la intervención educativa es que existe casi un 20% de estudiantes que presentan un nivel alto en casi todas las dimensiones.

3.1.2 Antecedentes internacionales

Mendoca, Penna y Carvalho (2024), realizaron un programa de habilidades sociales para estudiantes de primaria en vulnerabilidad social de una escuela pública ubicada en el complejo de las favelas en el estado de Río de Janeiro. El tipo de estudio fue cuasi-experimental, en medidas de pre-test y post-test, tuvo como objetivo evaluar los efectos de un programa de habilidades sociales en el repertorio de creencias de autoeficacia y percepción de apoyo social entre estudiantes socialmente vulnerables en 34 estudiantes en edades de 12 a 16 años. Los instrumentos empleados fueron: Inventario de Habilidades Sociales para Adolescentes (IHSA-Del-Prette), Escala de Autoeficacia Generalizada (GSS), Evaluación del Apoyo Social (EAS) y Cuestionario con Información Sociodemográfica. Asimismo, los resultados manifiestan que, los estudiantes del grupo intervención mostraron un aumento en los niveles de habilidades sociales de empatía, autocontrol, asertividad, enfoque afectivo y en la puntuación total, después de la intervención.

González y Molero (2023), realizaron una investigación con el título, Recursos de intervención para trabajar habilidades sociales con adolescentes. El tipo de estudio fue revisión sistemática cualitativa, tuvo como objetivo identificar los recursos de intervención que han sido desarrollados en los últimos cinco años en estudiantes adolescentes para promover las habilidades sociales y elaborar un análisis cualitativo de los artículos científicos. Se seleccionaron 17 estudios de los buscadores, PsycINFO, Scopus y Web of Science. Asimismo, los resultados muestran que los programas de habilidades sociales tienen resultados positivos ya que beneficia la autoestima, el bienestar personal de los adolescentes y las habilidades sociales mismas.

Akan (2020), realiza un estudio donde examina el efecto programa psicoeducativo para la reducción de la violencia para estudiantes de 11 a 18, sobre los niveles de comunicación,

resolución de conflictos, habilidades de empatía de los estudiantes de secundaria. El tipo de estudio es cuasi-experimental, participaron 120 estudiantes entre mujeres y hombres estudiantes de secundaria de Selcuklar en Turquía. Se utilizaron los siguientes instrumentos para la recolección de datos, Escala de Evaluación de Habilidades de Comunicación, la Escala de Empatía para Niños y Adolescentes y la Escala de Determinación de Conductas de Resolución de Conflictos. Asimismo, los resultados evidencian que el programa maximiza los niveles de habilidades de comunicación, empatía y resolución de conflictos en el grupo experimental. Además, se realizan sugerencias para que el programa se siga desarrollando en horarios específicos como parte de la malla curricular.

3.2 Bases Teóricas

3.2.1 Habilidades sociales

a) Definición

Según Goldstein, Sprafkin, Gershaw y Klein (en Baca, 2018), nos menciona que las habilidades sociales son capacidades que una persona desarrolla como percibir, comprender, interpretar y accionar ante estímulos sociales, particularmente cuando proviene del comportamiento de las personas del contexto. Esto quiere decir que el individuo comprende el comportamiento (estímulo) de otra persona y le brinda un significado con el objetivo de efectuar una interacción eficaz.

Monjas (1997) nos dice que las habilidades sociales son un conjunto de conductas precisas, adquirida y aprendida a lo largo de la etapa evolutiva de la infancia, que permite al individuo acomodarse y desarrollarse en las interacciones sociales con su entorno al que pertenece. Significa que el individuo toma acciones para poder desenvolverse en su entorno

social, este comportamiento seleccionado es aprendido durante el tiempo en el que mantiene una convivencia familiar y escolar.

Asimismo, Caballo (2009) define a las habilidades sociales como un grupo de conductas en el cual la persona es capaz de desarrollarse en su entorno, esta puede ser de carácter individual o interpersonal, donde el individuo expresa sus sentimientos, emociones, opiniones, deseos, actitudes o derechos de un modo correcto a la circunstancia o evento. Esto quiere decir que las personas para poder relacionarse con su entorno van a utilizar conductas puntuales y eficaces acorde a la situación que se experimenta.

Los autores coinciden en que las habilidades sociales son conductas que los individuos adquieren con el tiempo y que ellas permiten el llevarse bien con las demás. Esto implica entender los sentimientos y las acciones de una forma adecuada. Estas habilidades se aprenden desde los inicios de la infancia sobre todo en la familia y en el colegio y favorece a que las personas se relacionen adecuadamente en diferentes circunstancias.

b) Componentes de las Habilidades sociales

Hofstadt (2022) refiere que las habilidades sociales están comprendidas en tres componentes: conductuales, cognitivos y fisiológicos.

Componente conductual

Corresponden a un conjunto de conductas que se pueden percibir u observar, además estas determinan la conducta social. Están compuestas por componentes no verbal (expresión facial, mirada, sonrisa y postura), verbal (hablar, iniciar, mantener y terminar una conversación) y paralingüístico (el tono de voz, volumen, claridad y fluidez). Estas conductas pueden establecer el grado de intimidad y cercanía que tiene una persona con otra.

Componente cognitivo

Corresponde a un conjunto de procesos mentales que participa en las habilidades sociales. Estas son autoconciencia (es la forma en que las personas reconocen y comprenden lo que sienten y piensan), toma de perspectiva (es la capacidad que tiene la persona para ponerse en el lugar de la otra y entender desde su perspectiva) y evaluación social (es la forma de identificar y analizar señales sociales). Este componente permite a la persona reconocer e interpretar el comportamiento de los demás.

Componente fisiológico

Corresponden a las respuestas biológicas del organismo ante eventos sociales. Cuando existe una interacción social, el cuerpo presenta diferentes reacciones que incluyen, sudoración, tensión, inclusive ansiedad, estrés, presión arterial y frecuencia cardíaca además las emociones están vinculadas como el enojo, miedo y vergüenza, esto permite la comprensión interna del estado del organismo.

Dimensiones de habilidades sociales

Goldstein (1980) clasifica las habilidades sociales en seis dimensiones, estas son las siguientes:

Primeras Habilidades sociales

Estas habilidades se adquieren en los primeros años de vida durante la infancia, estas se desarrollan con mayor destreza y son prerequisite para aprender las demás habilidades.

Estas son: Escuchar, iniciar una conversación, mantener una conversación, formular una pregunta, dar las gracias, presentarse, presentar a otra persona y hacer un cumplido.

Habilidades sociales avanzadas

Estas habilidades son más complejas, y se desarrollan después de haber adquirido las primeras habilidades sociales. Estas son las siguientes: pedir ayuda, participar, dar instrucciones, seguir instrucciones, disculparse y convencer a los demás (persuadir).

Habilidades relacionadas con los sentimientos

Se refiere al conjunto de capacidad para gestionar de mejor manera nuestras emociones, incluye: conocer los propios sentimientos, expresar los sentimientos, comprender los sentimientos de los demás, enfrentarse con el enfado del otro, expresar afecto, resolver miedo y autorrecompensarse.

Habilidades alternativas a la agresión

Esta habilidad consiste en responder adecuadamente ante los conflictos. Esta habilidad también involucra la convivencia ya que permite vivir en comunidad de forma pacífica. Estas son las siguientes: pedir permiso, compartir algo, ayudar a los demás, negociar, emplear el autocontrol, defender los propios derechos, responder a las bromas, evitar los problemas con los demás y no entrar en peleas.

Habilidades frente al estrés

Estas son habilidades que permiten accionar ante situaciones estresantes de manera eficaz. Estas habilidades incluyen: formular una queja, responder una queja, demostrar deportividad después de un juego, resolver la vergüenza, arreglárselas cuando le dejan de lado, defender a un amigo, responder a la persuasión, responder al fracaso, enfrentarse a los mensajes

contradictorios, responder a una acusación, prepararse para una conversación difícil y hacer frente a la presión del grupo.

Habilidades de planificación

Estas habilidades incluyen organizarse, estructurar tareas, proyectos trazándose una meta para luego alcanzarla. Estas habilidades incluyen: Tomar iniciativa, discernir sobre la causa de un problema, establecer un objetivo, determinar las propias habilidades, recoger información, resolver los problemas según su importancia, tomar una decisión y concentrarse en una tarea.

c) Origen y evolución de las habilidades sociales

El ser humano es un ser social que no puede estar solo por temas biológicos, culturales y costumbres, ya que necesita de otras personas para aprender a resolver sus necesidades básicas desde sus primeros años de vida.

Thorndike (1920) citado por López (2007), nos dice que el ser humano tiene la capacidad de comprender y relacionarse en un entorno social. A esto se le conoce como inteligencia social.

Vygotsky (1925) citado por Franco, Escalante y Correa (2011) menciona que el ser humano desarrolla las habilidades sociales con el fin de interactuar con otros individuos, con diferente ideología y costumbre.

Piaget (1984), menciona al proceso de socialización dentro de los estadios desarrollo cognitivo. Nos dice que el niño para construir el respeto por las normas debe respetar primero a los demás.

Wolpe (1958) es uno de los autores que empezó a utilizar la palabra conducta asertiva, que después de tiempo pasaría a formar parte de las habilidades sociales.

Bandura (1964) citado por Saldaña y Reategui (2017) menciona que las conductas sociales lo aprendemos viendo a otras personas, cual llamo a esta definición observación vicaria.

Dado que la interacción social facilita el desarrollo de las habilidades, valores y comportamientos necesarios para la convivencia, todos los autores coinciden en que es crucial para el desarrollo humano. Piaget destaca el valor del respeto mutuo en la socialización, mientras que Thorndike y Vygotsky subrayan la capacidad de los seres humanos para relacionarse y Bandura describen cómo se aprenden estas habilidades, ya sea por observación. En general, se determina que las habilidades sociales es un proceso necesario para la interacción social por ello este se debe desarrollar desde la infancia.

d) Aprendizaje de las habilidades sociales

Según Monjes y Gonzales (1998) las competencias sociales se aprenden por el proceso de socialización de la interacción con otras personas, a través de los siguientes mecanismos.

Aprendizaje por experiencia directa

las conductas interpersonales se dan como resultado de las consecuencias que brinda el entorno o contexto del individuo. Por cada conducta social la consecuencia deberá ser reforzada o aversiva. por ejemplo, si un niña abraza a su madre esta la recibe de la misma manera con mucho cariño y afecto, esta conducta social tiene tendencia a repetirse ya que está siendo reforzada y con el tiempo formará parte de su repertorio de conducta social, pero si sucediera lo contrario la niña es rechazada ante el abrazo de su madre tiene tendencia a que esta conducta no se vuelva a repetir ya que no hay un refuerzo y si la mamá reaccionara con un castigo como

gritos, de seguro la conducta se extingue, agregándose respuestas de ansiedad que interfieren con el aprendizaje social de la niña.

Aprendizaje por observación

Estas conductas se dan por relación, como resultado de la observación a las personas de referencia que son significativas para la vida del individuo. Por ejemplo, si un niño observa que a su hermano lo castigan por no tender su cama, el niño realizara la relación, si el no tiende su cama también habrá probabilidad de que sea castigado. Por otro el mismo niño observa a su hermana ordenando su cama enseguida viene su mamá y le da un elogio, el niño imitara esta conducta ya que existe un reforzador social.

Aprendizaje verbal o instruccional

Esta es una conducta que se aprende por un lenguaje oral cuando se brinda una sugerencia o instrucciones. Por ejemplo, cuando un padre le dice a su hijo que baje el volumen de su voz (informal), por otro lado, la profesora le dice al niño saquen su cuaderno y coloquen la fecha de hoy (ámbito formal).

Aprendizaje por feedback interpersonal

Es una retroalimentación de como a estado nuestra conducta, por parte de los observadores. Esto permite mejorar el comportamiento sin necesidad de ensayos. Ejemplo, si el niño insulta a otro niño y su papá lo mira con desaprobación enseguida el niño dejara de hacerlo, ya que es un reforzamiento social.

e) Entrenamientos de las Habilidades sociales

El entrenamiento de habilidades sociales se encuentra como tratamiento más frecuente dentro del diagnóstico psicológico como sugerencia. Se utiliza para mejorar las relaciones

interpersonales de manera eficaz, incrementar las competencias sociales y mejorar la calidad de vida. Según Caballo (2007) nos menciona que son conductas que se enseñan, practican y se integra al repertorio de conducta social. Se considera los siguientes procesos de aprendizaje tales como:

Instrucciones

Brinda al sujeto una información clara y precisa, teniendo en cuenta la diferencia de la conducta deseada y de la que está exponiendo. En otras palabras, se le denomina una retroalimentación correctiva. Ejemplo: el contacto ocular de un niño fue muy breve, el especialista le pide que lo aumente. También incluye una información que trata de establecer una respuesta correcta. Ejemplo, el especialista le dice al niño que practique mirar a la cara de otra persona cuando está hablando. La información que se aporta puede ser expuesta en diversas formas: escrito en un papel, descripción en la pizarra, discusiones o videos.

Modelamiento

Se expone un modelo de conducta que es el objetivo de entrenamiento. Este aprendizaje se adquiere por medio de la observación. El modelo suele ser representado por el psicólogo, el especialista, miembros de un grupo o ser grabado. Este método es más eficaz cuando los modelos se presentan en edades parecidas o del mismo sexo. además, el tiempo de exposición de la conducta influye, ya que si hay una exposición más larga será más efectiva la adquisición del comportamiento, también es importante enfocar la conducta en situaciones particulares porque no es la única manera de comportarse.

Ensayo de la conducta

Permite afrontar de manera efectiva los eventos en el contexto de la persona que resultan ser problemas. El objetivo es modificar modos de respuestas no aceptables en la sociedad, reemplazando por respuestas aceptables. Se utiliza el psicodrama como técnica de representación para centrarse en cambiar la conducta.

Retroalimentación

Es una información que brinda el especialista sobre la mejora y el nivel de desarrollo de la persona sobre sus habilidades sociales. Le puede dar miembros del grupo, el entrenador, psicólogo o por medios visuales audio y video.

Reforzamiento

Tiene como objetivo en el individuo, adquirir nuevas conductas y aumentar comportamientos adaptativos con recompensas. El reforzamiento más empleado en programas de intervención es el verbal ya que son recompensas sociales. Es cuando se brindan elogios, dar ánimo, y palabras motivadoras, por otro lado, está el no verbal que se da por medio de expresión facial, asentimiento con la cabeza, aplausos, etc. también se puede entrenar al grupo en la autorrecompensa, por ejemplo, los niños pueden realizar elogios hacia ellos mismo o hacer algo especial para ellos.

Tarea para casa

Estas son actividades que propone el especialista o psicólogo para que la persona lo trabaje en casa de manera privada y además lo pueda replicar las conductas sociales con su entorno familiar, escolar y círculo social. Estas tareas pueden ser registros con puntuación o registro de situaciones que el individuo redacta cuando presenta conductas habilidosas.

Procedimientos cognitivos

Este procedimiento se utiliza en el entrenamiento de habilidades sociales con mucha frecuencia, desde integrar los derechos humanos básicos en el sistema de creencias hasta modificar la cognición desadaptativa.

Entrenamiento en solución de problemas

Es un proceso efectivo que permite a la persona a mejorar las habilidades sociales. Esta constituye en identificar el problema, desarrollar múltiples alternativas de solución, evaluar e implementar.

Reducción de auto- verbalización

consiste en modificar los pensamientos o auto verbalización que se utiliza antes, durante y después de un evento que afrontar. Esto constituye: identificar la auto- verbalización negativa, reemplazar por una positiva, practicar y reforzar.

Terapia racional emotiva:

consiste en buscar y cambiar patrones de pensamientos negativos por positivos. Esto constituye: identificar creencias irracionales, desafiar la creencia, reemplazar por creencias racionales saludables y mejorar el manejo de emociones y comportamientos.

f) Programas de Intervención

Monjas (1997) en su Programa de Enseñanza de Habilidades Sociales (PEHIS), basado en el enfoque cognitivo-conductual, plantea cinco formas o estrategias para adquirir habilidades sociales.

Instrucción verbal: Implica un conjunto de enseñanzas destinadas a preparar a los estudiantes, explicando la relevancia y el uso práctico de la habilidad que se busca enseñar, para que puedan aplicarla en su vida diaria.

Modelado: Se trata de que el docente y un estudiante con habilidades adecuadas demuestran al grupo cómo se realizan ciertas destrezas, para que los demás puedan observar y aprender.

Práctica: Implica que, tras dialogar y explicar la habilidad, así como mostrar su ejecución, es fundamental practicarla tanto dentro como fuera del aula. Esta práctica puede hacerse mediante dramatizaciones o juegos de roles que simulen situaciones reales, y también aplicando las habilidades en contextos cotidianos para reforzarlas.

Feedback y reforzamiento: Luego de que los estudiantes hayan ensayado las conductas, el docente y sus compañeros les dan comentarios para que comprendan cómo lo están haciendo, lo que permite fortalecer la habilidad.

Tareas: Implica pedir a los estudiantes que apliquen sus habilidades en situaciones de la vida diaria, bajo la supervisión del especialista.

McGinnis & Goldstein (1990) adaptado por Gutiérrez y Restrepo (2014). En su programa dirigido al desarrollo de habilidades en la primera infancia, con un enfoque psicoeducativo y conductual, plantea diversas técnicas para enseñar habilidades sociales.

El modelado: se basa en el aprendizaje por imitación y comprende tres formas: el aprendizaje por observación, donde se copian nuevas conductas; el aprendizaje con efectos inhibitorios o des- inhibitorios, que influye en la conducta según si las acciones observadas son premiadas o castigadas; y la facilitación de conductas, que consiste en repetir acciones ya conocidas que suelen generar una respuesta positiva en el entorno.

El role playing: Consiste en presentar una situación a los estudiantes para que actúen y se expresen de acuerdo con lo que indica la dramatización.

Retroalimentación: Consiste en ofrecer a los estudiantes orientación, apoyo, elogios o recompensas con el fin de que la retroalimentación sea favorable y motive la repetición de la conducta aprendida. Se utilizan distintos tipos de refuerzo: material (como entregar un objeto o alimento), social (elogios) y auto- refuerzo (valorarse a uno mismo de forma positiva).

Entrenamiento en la transferencia de conductas: Significa que las conductas adquiridas deben aplicarse en diversos contextos de la vida diaria, y su permanencia y generalización pueden fortalecerse mediante el entorno, los recursos, los sistemas de refuerzo y la instrucción de actividades.

3.2.2 Adolescencia

a) Definición

Para comprender el significado de adolescencia, trataremos de explicar principalmente en tres aspectos: el concepto de adolescencia, la influencia de su entorno en su proceso transitorio y las características según sus etapas.

Según el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, UNICEF (2020), la adolescencia es una etapa crucial e importante en la vida para hacerse adultos. Afirma que es una etapa significativa con mucho valor y riqueza en sí misma, y que brinda significativas posibilidades para el aprendizaje y el desarrollo de fortalezas. La Organización Mundial de la Salud define a la adolescencia como el periodo de crecimiento que se produce después de la niñez y antes de la edad adulta. El rango abarca entre los 10 y 19 años.

La adolescencia es una etapa de transición que comprende de la niñez a la etapa adulta. En este proceso suceden importantes cambios físicos, cognitivo, emocional y social. El adolescente debe contar con el apoyo de su familia, de su comunidad y de su escuela ya que es imprescindible para que logre un soporte social satisfactorio frente a riesgos que podrían perjudicar su desarrollo (Borras., et al, 2017, Como se cita en Sosa, 2020).

La adolescencia es una etapa de cambios determinados por la búsqueda de identidad que origina un estado de fragilidad para el adolescente que requiere de recursos para insertarse en la sociedad. (Romero et al., 2019) Es por ello que el apoyo de su entorno es de suma importancia para que logre desarrollarse de una manera saludable y positiva (Youngblade et al., 2007, como se cita en Papalia & Feldman, 2012) y de ese modo, contando con los recursos necesarios, se enfrente a las adversidades que se le pueda presentar.

El factor social es considerado como la totalidad para el adolescente. Según Vygotsky la influencia que ejerce el medio sobre el pensamiento del adolescente ejerce mayor significado (Vygotski, como se cita en Cano, 2007). Del mismo modo, Piaget valora a los factores sociales del desarrollo adolescente, de estos, principalmente, la educación (Cano, 2007).

La adolescencia es comprendida como una etapa social de los agrupamientos humanos (Schlegel,1995:16, como se cita en Lozano, 2014) Esta etapa es definida esencialmente por factores sociales concerniente a cuestiones como la formación de grupos por edad. Así también, experimentar por este periodo transitorio de la adolescencia, no es lo mismo para los chicos que para las chicas (Lozano, 2014).

b) Características de la adolescencia por etapas

Según el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, UNICEF (2020), Esta etapa tiene el valor adaptativo, funcional y decisivo. A continuación, las tres etapas en el tránsito por la adolescencia.

Adolescencia temprana (10- 13 años)

Los cambios físicos se dan debido a la presencia de las hormonas sexuales. Entre estos están:

- Pegan el estirón
- Cambian la voz
- Presencia de vello púbico y en axilas
- Sudoración corporal
- Presencia del acné
- Interés por los amigos y desinterés por los padres.

Adolescencia media (14- 16 años)

- Cambios a nivel psicológico
- Construcción de su identidad
- Interés por el futuro vocacional
- Incrementa el interés por los amigos
- Buscan independencia.
- Fragilidad para caer en situaciones de riesgo

Adolescencia tardía (17 – 21 años)

- Culmen del desarrollo físico y sexual
- Logro de cierta maduración psicológica
- Aceptación corporal
- Definición de su identidad
- Coherencia entre sus pensamientos y decisiones sobre su futuro.
- Elección y pertenencia a un grupo.
- Preferencia por establecer relaciones individuales o grupos más pequeños.

Estudios de imagenología revelan que el cerebro del adolescente aún está en proceso de desarrollo. Entre la pubertad y la adultez temprana se dan cambios asombrosos en las estructuras del cerebro relacionadas con las emociones, el juicio, la organización de la conducta y el autocontrol.

El papel que juega las habilidades sociales en la adolescencia es crucial para el acercamiento a pares, la conformación de la pareja y la participación en diversos grupos. A su vez, las competencias sociales influyen en la percepción que el adolescente tiene de sí, de los otros y de la realidad (Betina & Cotini, 2011)

Por otro lado, el Ministerio de Educación a través de la Lic. Katherine Arias Gutiérrez, especialista en niños del Centro de Salud Mental Comunitaria (CSMC) kuyanakusun afirma que el bullying escolar afecta las habilidades sociales y la autoestima de los niños con graves repercusiones en su vida adulta (MINSa. 2022).

Por consiguiente, es de suma importancia comprender lo que significa poseer habilidades sociales en la adolescencia. Si bien es cierto, diferentes autores han tratado de diferenciar entre las habilidades innatas y aquellas que se aprenden a través de la experiencia (Blanco et al., 2019). Así para Durkheim, el objeto de la socialización es la integración de los niños en la sociedad y en la cultura que los acoge (Cabezas et al., 2010, como se cita en Blanco et al., 2019). Dewey manifestó la gran relevancia de los aspectos sociales en los procesos de enseñanza y aprendizaje (Serrano & Calvo, 1996, como se cita en Blanco et al., 2019). Bandura comprendía como conducta de base a la adquisición de habilidades sociales en el proceso de socialización (Bandura & Walter, 1980, como se cita en Blanco et al., 2019).

c) Las Habilidades sociales en el contexto educativo

La enseñanza de las habilidades sociales debe integrarse de manera directa y sistemática en la escuela, como cualquier otra materia. Esto requiere que los proyectos educativos y curriculares deben incluir el área interpersonal, tanto en los contenidos como en la metodología y la organización. Así también, se debe promover la competencia social como una meta general para todos los estudiantes considerando el tiempo específico asignado en el horario, objetivos y contenidos definidos, actividades planificadas, estrategias de evaluación y coordinación entre escuela y familia (Monjas, 1992, como se cita en Imán, 2019).

Siguiendo con esta propuesta, El MINSA, presenta un Manual de habilidades sociales en adolescentes escolares y recalca que la escuela es el espacio más idóneo para aplicar programas de enseñanza y aprendizaje de las habilidades sociales. Así también menciona que el esfuerzo invertido en alcanzar la meta es muy valioso y que la promoción de las habilidades sociales sea reconocida como uno de los más importantes retos de la educación actual (MINSA, 2005).

3.3 Definición de términos básicos

Habilidades sociales

Según Gismero (2010) nos dice que son un conjunto de acciones realizadas por una persona en un entorno social que transmite sus sentimientos, actitudes, deseos, opiniones o derechos de una manera adecuada a la situación.

Conductas socialmente apropiadas

Según Caballo (1991) refiere que la persona expresa sus pensamientos, sentimientos y opiniones, se respeta a sí misma y a los demás, resuelve los problemas actuales de la situación y disminuye la probabilidad de problemas futuros.

Habilidad

Según García (2005) son capacidades que tienen la persona para disponer de ideas y acciones aceptadas por la sociedad, la cultura y a nivel personal.

Relaciones interpersonales

Ministerio de salud (1996) son las relaciones entre personas se caracterizan por el intercambio de información, emociones e impresiones sobre acciones, actitudes e interacciones. También es la capacidad de resolver los problemas que puedan surgir en este tipo de relaciones.

Programa de intervención

Ramírez, Henao y López (2011) un conjunto de tácticas preparadas y acciones específicas destinadas a abordar o evitar un problema.



MARCELINO

CAPÍTULO IV

Plan de intervención

4.1 Resumen del plan de intervención

El objetivo del plan de intervención es fortalecer las habilidades sociales en estudiantes de 6° grado del nivel primario con altos porcentajes de puntuación obtenidos en el nivel bajo en habilidades relacionadas a los sentimientos, habilidades alternativas a la agresión y habilidades de planificación. La intervención se desarrollará en una institución educativa de Lima Metropolitana, y está dirigida a 22 adolescentes. Se busca mejorar sus habilidades sociales para controlar sus impulsos ante situaciones adversas y mejorar sus relaciones interpersonales con sus pares, promoviendo así un buen clima en el aula. La metodología será participativa y vivencial, basada en el enfoque cognitivo- conductual. El programa tendrá una duración de 13 semanas, con sesiones grupales de 45 minutos.

4.2 Objetivos

4.2.1 Objetivo general

Fortalecer las habilidades sociales en estudiantes de sexto grado

4.2.2 Objetivos específicos

- Mejorar la gestión de las emociones adversas en el contexto escolar.

- Fomentar estrategias para la resolución de conflictos de manera no agresiva.
- Fomentar la toma de decisiones a través de estrategias lúdicas.

4.3 Desarrollo de la propuesta

Título del Programa: **Konecta2**

Objetivo específico 1: Mejorar la gestión de las emociones adversas en el contexto escolar.			
Taller: Control y manejo mis emociones con eficacia			Duración: 5 semanas
Indicadores de logro			
El adolescente logrará nombrar las emociones			
El adolescente logrará describir con precisión sus emociones y las de otros, explicando la situación que las desencadenó.			
El adolescente logrará utilizar estrategias adecuadas para controlar sus emociones en diversas situaciones.			
Modulo 1: Reconocimiento de las propias emociones y las de sus coetáneos.			
Sesión: N.º 1		Título de la Sesión: El rostro de las emociones	
Objetivos de la sesión	Procedimiento	Recursos	Tiempo
Desarrollar las habilidades sociales relacionadas con los sentimientos a través del reconocimiento de las emociones.	<p>Inicio:</p> <p>El facilitador forma un círculo grande con todos los estudiantes y realiza un</p> <p>“Musical sobre las emociones”</p> <p><i>Ando caminando por la calle, me encuentro un charco, splash ¿Qué paso?... La alegría me atrapo, jajajjaajajaja. la alegría me atrapo, jajajajaja</i> (Continua con las otras emociones: asco, enojo, miedo, ansiedad y tristeza)</p>	Humanos y rostros de las emociones a base de globos	10 min
	<p>Desarrollo:</p> <p>Terminando la actividad lúdica, el facilitador formula preguntas:</p> <p>¿Como se sintieron en la dinámica?</p> <p>¿Se les hizo fácil representar lo que sentían?</p> <p>Partiendo de sus respuestas el facilitador con ayuda de los estudiantes definen que es una emoción.</p>		Tarjetas de los casos y flashcards de

	<p>El facilitador pide dos voluntarios para que le ayuden. (se quedan al costado del pupitre). Inmediatamente después formar 4 grupos con los demás estudiantes y en cada grupo coloca los 6 rostros de las emociones.</p> <p>Los estudiantes voluntarios leerán algunos casos y el grupo que al terminar de escuchar identifique sobre la emoción que trata el caso, deberá levantar el rostro de la emoción. El primer grupo que lo haga obtendrá un puntaje.</p> <p>Al terminar esta actividad se les entrega a los dos voluntarios las tarjetas con las definiciones sobre las emociones. Ayudan pegándolo en la pizarra y el facilitador va reforzando la definición de cada emoción.</p>	<p>las emociones</p> <p>Hoja de autoevaluación</p>	
	<p>Cierre: El facilitador entrega a cada estudiante una hoja con los indicadores para que hagan una autoevaluación sobre lo aprendido.</p>		5min
Sesión: N.º 2 Título de la Sesión: Tú, yo y las emociones			
Objetivos de la sesión	Procedimiento	Recursos	Tiempo
<p>Desarrollar las habilidades sociales relacionadas con los sentimientos a través de la expresión de las emociones.</p>	<p>Inicio: El facilitador forma un círculo grande con todos los estudiantes y realiza un juego</p> <p>“El dado de las emociones”</p> <p>Los adolescentes se pasan el dado hasta que la música pare. La persona que se quede con el dado debe contar una anécdota con la emoción que muestra el dado.</p> <p>Desarrollo: Terminando la actividad lúdica, el facilitador formula preguntas: ¿Como se sienten las personas a quienes les toco contar la anécdota? ¿Se les hizo fácil recordar y contarla? Terminando de compartir sus respuestas con el facilitador, se organiza a los estudiantes en 4 grupos. Cada grupo debe representar con su cuerpo y ropa lo que les haya tocado. (cruz, casa, corazón y mesa) Mientras se organizan,</p>	<p>Humanos y Dado con las emociones</p> <p>Parlante y música</p>	<p>8 min</p> <p>30 min</p>

	<p>se coloca una música de fondo.</p> <p>Cada grupo tiene 10 minutos para presentar lo que les haya tocado.</p> <p>El facilitador formula preguntas: - ¿Colaboraron todos o hubo alguien que no colaboro? - Que emociones suscitaron antes de representar lo solicitado? Conforme van respondiendo, las escribe en el pizarrón.</p> <p>El facilitador explica que el verbalizar la emoción ayuda a expresar la emoción de forma adecuada y a modificar los pensamientos sobre la situación que los llevo a sentirse así. El facilitador indica que es importante comprender que pueden equivocarse y saber pedir disculpas.</p>		
	<p>Cierre: El facilitador entrega a cada estudiante dístico sobre el tema y una hoja con los indicadores para que hagan una coevaluación sobre lo aprendido.</p>	<p>Dístico sobre las emociones Hoja de coevaluación</p>	<p>7 min</p>
<p>Sesión: N.º 3 Título de la Sesión: Camina en mis zapatos</p>			
<p>Objetivos de la sesión</p>	<p>Procedimiento</p>	<p>Recursos</p>	<p>Tiempo</p>
<p>Desarrollar las habilidades sociales relacionadas con los sentimientos a través de la comprensión de las emociones</p>	<p><u>Inicio:</u> El facilitador presenta a los estudiantes un video: Título: El mejor video sobre Empatía y Convivencia Escolar Colegio Luis Amigó (2023). <i>El mejor video sobre Empatía y Convivencia Escolar</i>. YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=hsECYeYB2po Después de ver el video, el facilitador pregunta a los estudiantes: ¿Qué sucedió con el niño cuando abrió su táper de lonchera? Después de unos minutos ¿qué hicieron sus</p>	<p>Humanos y Ficha: Ponte en mi lugar Pizarra y</p>	<p>10 min</p>

propias y de los demás.	compañeros cuando él no estaba en el aula?	plumones	
	<u>Desarrollo:</u> Utilizando sus respuestas, formulamos el concepto de empatía. Los estudiantes reciben una ficha para leer sobre la empatía Palabras clave: <ul style="list-style-type: none"> ➤ Comprender ➤ Entender como son los demás ➤ Apoyar o motivar ➤ Canalizar nuestra emoción y las de los demás. ➤ Ayudar a comprender la situación de los demás ➤ Ponerse en el lugar de los demás. El facilitador menciona algunos ejemplos donde se practiquen la empatía. Después pide voluntarios para dar más ejemplos.	Ficha informativa	25 min
	<u>Cierre:</u> El facilitador plantea estas preguntas: ¿Qué aprendiste hoy? ¿Para que te sirve lo que has aprendido? ¿Qué dificultades has tenido? ¿Cómo lo resolviste? Entrega ficha de coevaluación.	Hoja de coevaluación	10 min
Modulo 2: Control y manejo de las emociones			
Sesión: N.º 1	Título de la Sesión: El viaje de las emociones		
Objetivos de la sesión	Procedimiento	Recursos	Tiempo
Desarrollar las habilidades sociales relacionadas con los sentimientos a través del reconocimiento de las situaciones difíciles que desencadenan las emociones adversas.	<u>Inicio:</u> El facilitador pega en la pizarra cinco cartulinas y en cada una de ellas hay una situación. Ejemplo: 1: 5 estudiantes están haciendo cola para el baño, viene el quinto y empuja al primero para derribarlo y entrar antes que todos. ¿Qué harías, si tu fueras el primer niño en la cola? 2: La profesora está explicando un tema de mucho interés para todos. Uno de los estudiantes va levantando la mano en	Humanos Cartulinas	15 min

	<p>muchas ocasiones, pero la profesora no le da la palabra.</p> <p>¿Qué harías, si tu fueras la estudiante que levanta la mano en varias ocasiones y no te dan la palabra para opinar?</p> <p>El facilitador va escuchando las respuestas y las va anotando en la pizarra.</p>		
	<p><u>Desarrollo:</u></p> <p>Los estudiantes darán diferentes tipos de respuestas, pero el facilitador tomará aquellas respuestas que sean asertivas y las tomará como ejemplo para definir el concepto de autocontrol.</p> <p>A continuación, el facilitador divide la pizarra en dos, del mismo modo divide el grupo en dos. Designa un color de plumón diferente para cada grupo. La dinámica consiste en que los estudiantes deben escribir en la pizarra la mayor cantidad de palabras que empiecen con B. Tendrán cuatro minutos para que salga a escribir todo el grupo. Gana el grupo que no tenga errores ortográficos y que tenga más palabras que el otro grupo.</p> <p>Después de la dinámica se les pregunta:</p> <p>¿Cómo se sintieron en el juego? ¿Sentiste presión de tu grupo o no? ¿En algún momento golpeaste la pizarra o pateaste la pared?</p> <p>Se anota sus respuestas en la pizarra.</p> <p>El facilitador explica que en la vida habrá situaciones difíciles a los que tendremos que enfrentar.</p>	<p>Humanos Pizarra Plumones</p>	<p>25 min</p>
	<p><u>Cierre:</u></p> <p>El facilitador entrega a cada estudiante una hoja de autoevaluación. Del mismo modo les entrega una pieza de una rompecabezas para que lo cuiden durante la semana y lo</p>	<p>Hoja Piezas de rompecabezas</p>	<p>5 min</p>

	traigan la próxima sesión.		
Sesión: N.º 2	Título de la Sesión: Primero adentro, después afuera		
Objetivos de la sesión	Procedimiento	Recursos	Tiempo
Desarrollar las habilidades sociales relacionadas con los sentimientos a través del control de emociones adversas.	<p><u>Inicio:</u> El facilitador solicita a los estudiantes que coloquen la pieza de las rompecabezas en su escritorio, de seguro alguno se olvidó. Para ello el facilitador indica que si faltan más de dos piezas no se podrá armar la rompecabeza.</p> <p>A continuación, varios estudiantes expresarán su incomodidad, su molestia y otros actuarán indiferentes.</p> <p>Valiéndonos de estas emociones por las que transitan. El facilitador, recordando la sesión anterior indicará que a menudo pasamos por diferentes emociones, pero la manera como nos enfrentemos a ella será crucial para nuestras buenas prácticas en nuestras relaciones interpersonales.</p> <p>A continuación, presentara dos estrategias o técnicas para saber manejar las emociones adversas por las que a menudo atravesamos.</p>	Ficha del termómetro (1al 5) Colores	15 min
	<p><u>Desarrollo:</u> A continuación, el facilitador explicara a los estudiantes dos técnicas para que aprendan a saber enfrentarse a situaciones difíciles.</p> <p>A.- Técnica del termómetro</p> <p>Se les entrega a los participantes una hoja con 1 la imagen de 1 termómetro, cada uno con una escala numérica del 1 al 5</p> <p>El facilitador mencionara diferentes situaciones que ocasionen enojo, tristeza, alegría e ira.</p> <ul style="list-style-type: none"> -Te quitan tu cartuchera sin pedirlo - Tu mamá te trae el postre que más te gusta. - Te llaman la atención frente a todo el salón. - Tu mejor amigo no cumple lo que prometió. - Tu hermano se cayó y lo encuentras con la rodilla sangrando. - Tu compañero te acusa de algo que no hiciste. 	Humano Papelógrafo	

	<p>Los participantes pintaran según la emoción que sienten en cada situación que escuchen.</p> <p>1: Totalmente en paz y tranquilo 2: Inquieto y malhumorado 3: Enojado 4: Furioso 5: Descontrolado</p> <p>Preguntas: ¿por qué me molesto más en una situación que en otra? ¿Qué realizo cuando me siento así?</p> <p>El facilitador propone esta situación: Estás en clase y alguien hace un comentario que te molesta mucho. Sientes ganas de responder de inmediato, pero también sabes que eso puede afectar tu relación con el grupo o con el profesor. Los participantes se dividen en grupos pequeños para trabajar la estrategia:</p> <p>B.- 5 pasos del autocontrol</p> <p>1.Me detengo: Me quedo en stop y respiro profundo 3 veces. 2.Reconozco mi emoción: que sientes (enojo, tristeza, ira) 3.Identifico la causa: ¿Qué hizo que me sintiera así? 4.Pienso en opciones: hablo, me calmo, me alejo o pido ayuda. 5.Elijo la mejor respuesta: una respuesta ayude a sentirse mejor sin dañar a otros. después de trabajar los pasos en grupo. Se compartirá la respuesta.</p>		
	<p><u>Cierre:</u> De forma individual los estudiantes mencionan un evento que recuerden una situación donde perdieron el control. Utilizando los 5 pasos narrar de que otra manera podrías haber actuado.</p>	Humano	5 min
Sesión: N.º 3	Título de la Sesión: Recupera el control con P.A.R.A. R		
Objetivo de la sesión	Procedimiento	Recursos	Tiempo

<p>Desarrollar las habilidades sociales relacionadas con los sentimientos a través del dominio de estrategias para controlar las emociones adversas.</p>	<p><u>Inicio:</u> “semáforo con movimiento” Los participantes forman un círculo agarrado de las manos. Hay tres cartulinas de colores pegadas en cada extremo del patio; rojo (me enoja mucho, grito, pego y lloro), amarillo (me molesto, pero intento controlarme) y verde (me tranquilizo y busco una solución. El facilitador mencionara 3 situación los participantes tendrán que correr a los puntos de color según sea su reacción. Preguntas: ¿por qué eligieron ese color?, ¿Qué podrían hacer para pasar del rojo al ver?</p>	<p>Cartulinas de color verde, rojo y amarillo</p>	<p>5 min</p>
	<p><u>Desarrollo:</u> El facilitador propone esta situación: En clase el profesor encuentra un dibujo con palabras y burlas a uno de tus compañeros. Tres alumnos dicen que tú lo hiciste. El profesor se molesta y te lleva a dirección. Te sientes enojado y triste porque no te escucharon y no hiciste nada. Los participantes se dividen en grupos pequeños para trabajar la estrategia P.A.R.A.R 1.Pensar: ¿Qué siento? (nombro la emoción) 2.Alejarme: si estoy alterado (respiro, camino y me siento) 3.Razonar: evaluar consecuencias y buscar otras alternativas. 4.Actuar: elegir la opción que no dañe a otro. 5.Reflexionar: ¿que aprendí? En grupo organizan las tarjetas que incluyen los paso y lo pegaran en la pizarra.</p>	<p>5 juegos de Tarjetas (P.A.R.A.R) Limpia- tipo</p>	<p>30min</p>
	<p><u>Cierre:</u> Cada niño de forma personal escribe en una hoja un evento que recuerde donde reacciono sin pensar y que consecuencias trajo. Analizando la estrategia P.A.R.A.R, escribirá como habría actuado con autocontrol.</p>	<p>Ficha de reflexión</p>	<p>10min</p>

Objetivo específico 2: Resolver conflictos de manera no agresiva a través de soluciones colaborativas.

Taller: “Cero broncas, más acuerdos” | **Duración:** 4 semanas

Indicadores de logro			
-El adolescente identificar las causas comunes del conflicto a través de ejemplos. - El adolescente describe el papel de las emociones en el conflicto. -El adolescente nombra al menos tres estrategias de resolución de conflicto. -El adolescente aplica estrategias de negociación en situaciones cotidianas.			
Modulo 3: Resolviendo conflictos de manera no agresiva			
Sesión: N.º 1	Título de la Sesión: El conflicto, cuando estamos de acuerdo.		
Objetivos de la sesión	Procedimiento	Recursos	Tiempo
Desarrollar las habilidades sociales alternativas a la agresión a través de la definición de conflicto y causas y formas de afrontarlo.	Inicio: “Entreverados” Los participantes se acomodan en una columna, luego se tomarán de la mano realizando un círculo, luego uno de ellos se soltará de su compañero, siendo que estos sean el inicio y el final. El participante que se encuentra al inicio se mezclará con sus compañeros, luego tendrán que desenredarse sin soltarse de las manos. Preguntas de reflexión ¿Se sintieron incomodos? ¿Fue difícil resolverlo? ¿Qué les ayudo a ponerse de acuerdos? ¿Sintieron que fue un conflicto? Pregunta generadora ¿Qué es el conflicto? ¿Siempre es algo malo?	Humano	5min
	Desarrollo: El facilitador desarrolla el tema mediante una exposición, donde explica que es un conflicto, tipos, porque suceden (causas), posibles soluciones. Actividad grupal: Los participantes forman grupo de 4. El facilitador brinda un caso breve de un conflicto: “dos amigos se pelean por un malentendido en redes sociales”. Los participantes tendrán	-Dibujo de un árbol. - Cartillas con títulos, subtítulos e ideas principales. - Hojas - Marcadores	35min

	que responder a las siguientes preguntas: ¿Cuál es el conflicto? ¿Qué lo ocasionó? ¿Qué se podría hacer? Se comparte la respuesta en todo el grupo.		
	Cierre: Reflexión: El facilitador brinda una frase “no es el conflicto lo que nos destruye, sino como lo enfrentamos”, los participantes escribirán en una hoja que piensan sobre la frase.	-Hoja de reflexión	5min
Sesión: N.º 2		Título de la Sesión: Las emociones en el conflicto	
Objetivos de la sesión	Procedimiento	Recursos	Tiempo
Desarrollar las habilidades sociales alternativas a la agresión a través del reconocimiento sobre la influencia de las emociones en el conflicto.	Inicio: “Juego de emojis en la frente” Los participantes recibirán un emoji en su frente, luego tendrán que conformar grupos según el emoji que corresponda. Uno de los participantes de cada grupo tendrá que sacar una cartilla y llevarlo a su grupo para resolver las siguientes preguntas: ¿Qué emoción identificas en la cartilla? ¿Crees que esta persona resolverá un conflicto? ¿Por qué? Uno de los participantes tendrá que ir saltando como una rana hacia la pizarra y colocará su respuesta. Preguntas de reflexión ¿Les fue difícil identificar la emoción? ¿Qué les ayudo a identificarlo? Pregunta generadora ¿Las emociones están relacionadas con los conflictos?	-Stickers de emojis - Hojas - Marcadores - Cartilla de emociones	5min

	<p>Desarrollo: El facilitador desarrolla el tema mediante una exposición, donde menciona: Las emociones aparecen en todos los conflictos Las más comunes (ira, frustración, miedo, tristeza) Si no las reconocemos, podríamos actuar mal.</p> <p>Actividad grupal: Los participantes forman grupo de 4. El facilitador brinda un caso breve de un conflicto: “Te culpan por algo que no hiciste” Los participantes tendrán que responder a las siguientes preguntas: ¿Qué emociones surgen? ¿Qué reacciones surgen de esa emoción? ¿Qué pasaría si no controlas esa emoción?</p> <p>Juego de roles Por grupo salen dos participantes y representa uno de ellos una emoción fuerte y el otro participante tratara de calmarlo.</p>	<p>-Dibujo de un árbol.</p> <p>- Cartillas con títulos, subtítulos e ideas principales.</p> <p>- Hojas</p> <p>- Marcadores</p>	35min
	<p>Cierre: Reflexión: El facilitador brinda una frase: “Reconocer lo que siento es el primer paso para resolver un conflicto” Los participantes escribirán en una hoja lo que piensan sobre la frase.</p>	-Hoja de reflexión	5min
Sesión: N.º 3			
Título de la Sesión: Estrategias de solución del conflicto			
Objetivos de la sesión	Procedimiento	Recursos	Tiempo
Desarrollar las habilidades sociales alternativas a la agresión a través de la	<p>Inicio: “Cruza la línea” El facilitador marca una línea recta en el suelo. Luego les menciona a los</p>	-Cinta de color	7 min

<p>identificación de estrategias adecuadas para resolver conflictos.</p>	<p>participantes que se coloquen a un lado de la línea.</p> <p>El facilitador mencionará frases relacionadas con el conflicto, si el participante está de acuerdo cruzará la línea dando saltos como un canguro, si no se quedará en su lugar.</p> <p>Las frases son las siguientes:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Una vez grite en un conflicto. - Me cuesta pedir disculpas. - He evitado el conflicto por miedo. - Prefiero hablar antes de pelear. - Busque ayuda para resolver un problema. - Me gustaría aprender a manejar mejor mis reacciones. <p>Después de cada frase, el facilitador realizará las siguientes preguntas:</p> <p>¿Por qué cruzaste la línea?</p> <p>¿Cómo reaccionarias?</p> <p>¿Qué otras formas hay de actuar?</p>		
	<p>Desarrollo:</p> <p>El facilitador desarrolla el tema mediante una exposición, donde menciona:</p> <p>Estrategias comunes de solución</p> <ul style="list-style-type: none"> -Tiempo fuera - Respiro y pienso - Mediación <p>Actividad grupal:</p> <p>Los participantes forman grupo de 4.</p> <p>El facilitador brinda tarjetas con conflictos cotidianos (discusión por celular, peleas en grupo, malentendido con la profesora)</p>	<p>-Dibujo de un árbol.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Cartillas con títulos, subtítulos e ideas principales. - Tarjetas con conflictos cotidianos - Hojas - Marcadores 	<p>35min</p>

	<p>Cada grupo tendrá que:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Identificar el conflicto -Escoger una estrategia -Justificar por qué la eligieron. <p>Role- playing: Cada grupo tendrá que dramatizar el caso que le tocó y compartir sus respuestas.</p>		
	<p>Cierre: Reflexión: El facilitador brinda una frase: “Resolver un conflicto no es ganar una pelea, es encontrar un camino en común” Los participantes escribirán en una hoja lo que piensan sobre la frase.</p>	-Hoja de reflexión	3 min
Sesión: N.º 4	Título de la Sesión: La negociación como medio para resolver conflictos sin agresión		
Objetivos de la sesión	Procedimiento	Recursos	Tiempo
<p>Desarrollar las habilidades sociales alternativas a la agresión a través de la conceptualización de negociación y aplicación en resolución de conflictos sin recurrir a la agresión.</p>	<p>Inicio: “El ovillo de lana” Los participantes realizan un círculo. Luego se lanza un ovillo de lana entre los estudiantes con la consigna que mencionen como les gustaría ser tratados. Luego los participantes tendrán que enrollar de nuevo el ovillo sin que se caiga al suelo.</p> <p>Se pregunta: ¿Cómo se sintieron? ¿Fue fácil llegar a acuerdos?</p>	-Ovillo de lana	7 min
	<p>Desarrollo: El facilitador desarrolla el tema mediante una exposición, donde menciona: - ¿Qué es negociar?</p>	<p>-Dibujo de un árbol. - Cartillas con títulos, subtítulos e</p>	35min

	<p>- ¿Que se puede negociar y que no?</p> <p>- Consejos para lograr una buena negociación.</p> <p>-Pasos básicos para negociar:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Identifico el conflicto 2. Escuchar ambas partes sin interrumpir 3. Generar opciones que agraden a ambas partes 4. Elegir la mejor opción <p>Role- playing: Se realizan grupos de 4 Se proponen diferentes situaciones a los participantes. Cada uno tendrá que dramatizar sus respuestas siguiendo los pasos básicos de la negociación.</p>	<p>ideas principales.</p> <p>- Tarjetas con conflictos cotidianos</p> <p>- Hojas</p> <p>- Marcadores</p>	
	<p>Cierre: El facilitador brinda una hoja a los participantes. En ella tendrán que narrar una situación en la cual no lograron ponerse de acuerdo con la contraparte. Y tendrán que aplicar los pasos básicos de la negociación.</p>	<p>-Hoja de reflexión</p>	<p>3 min</p>

Objetivo específico 3: Fomentar la toma de decisiones a través de estrategias lúdicas			
Taller: Decide y conquista tus metas		Duración: 3 semanas	
Indicadores de logro			
<p>-El adolescente diferencia entre deseo y meta.</p> <p>-El adolescente elabora un plan de tres acciones para alcanzar su meta.</p> <p>-El adolescente expresa su compromiso con su meta a corto plazo.</p>			
Modulo 4: Toma de decisiones orientado a mis metas personales			
Sesión: N.º 1		Título de la Sesión: Mis metas	
Objetivos de la sesión	Procedimiento	Recursos	Tiempo
Desarrollar las habilidades de planificación a través de la identificación de sus metas personales	<p>Inicio: “Enredado con mis metas” Los participantes se agrupan en 4 grupos, luego ellos</p>		7 min

<p>y académicas.</p>	<p>tendrán que agarrarse de las manos sin soltarse con la consigan, que los participantes sujeten la mano derecha y el otro participante con la mano izquierda y no debe ser la misma persona del grupo, luego tendrán que desenredarse.</p> <p>Preguntas de reflexión: ¿Qué tal les fue en la dinámica? ¿Creen que algo parecido ocurre cuando no tenemos clara nuestras metas?</p> <p>Pregunta generadora ¿Cómo nos ayuda tener una meta a desenredar nuestro camino?</p>		
	<p>Desarrollo: El facilitador desarrolla el tema mediante una exposición, donde se habla: - ¿Qué es una meta? Diferencia entre meta y deseo -Tipos de metas (personales, familiares y académicas) -Tiempo (corto o largo plazo) - ¿Por qué es importante tener metas?</p> <p>Mi mapa de metas El facilitador brinda una hoja a cada estudiante con una revista, de la cual ellos tendrán que seleccionar y recortar la figura que se identifique con la meta que eligieron esta debe ser a corto plazo, luego ellos tendrán que resolver las siguientes preguntas. ¿Es una meta o un deseo? ¿Qué tipo de metas es? ¿Por qué es importante para mí? El trabajo se colocará en el mural</p>	<p>Dibujo de una autopista y un carro</p> <p>- Cartillas con títulos, subtítulos e ideas principales.</p> <p>-Hojas - Periódicos y revistas - Tijeras y goma - Marcadores de colores - Mural de cartulina</p>	<p>35min</p>

	<p>Pregunta de reflexión grupal Para concretar una meta debemos realizar pequeñas acciones tomando decisiones. Y a veces se presentan posibles dificultades y cómo podríamos superarlas.</p>		
	<p>Cierre: Reflexión: El facilitador les brinda una hoja a los participantes, donde escribirán una carta a su “yo” del futuro, hablando sobre una meta a largo plazo, como se comprometen alcanzarla. Esta carta se colocará en una cápsula de tiempo y se enterra en el jardín.</p>	<p>Hoja con formato de carta. Capsula de cartón</p>	<p>3 min</p>
Sesión: N.º 2		Título de la Sesión: Programamos el éxito	
Objetivos de la sesión	Procedimiento	Recursos	Tiempo
<p>Desarrollar las habilidades de planificación a través de la organización de pasos concretos a seguir para tomar decisiones y lograr sus metas.</p>	<p>Inicio: “Construyendo una torre” Los participantes se agrupan en 4 grupos. Luego forman una fila. El facilitador les brindará un balde con objetos de diferentes formas, ellos tendrán que formar una torre. No se brinda instrucciones específicas para esta dinámica. Pregunta de reflexión ¿Qué ocurre si decidimos sin pensar? ¿Cómo se relaciona esta dinámica para alcanzar nuestras metas que escogimos en la anterior sesión? Pregunta generadora ¿Cómo nos ayuda los pasos y decisiones claras a lograr una meta?</p>	<p>-4 Baldes de pintura. -Objetos de diferentes tamaños y formas</p>	<p>7 min</p>
	<p>Desarrollo: El facilitador expondrá los</p>		<p>-Dibujo de una</p>

	<p>temas siguientes:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Importancia de tomar decisiones claras para nuestras metas. -Los obstáculos en nuestras metas. -Pasos para tomar decisiones: <ol style="list-style-type: none"> 1.Reconozco el problema o situación. 2. Elaboro mis opciones 3. Evaluó las ventajas y desventajas. 4. Elijo la mejor opción 5. Actúo 6. Evalúo los resultados <p>Práctica</p> <p>Cada estudiante escoge la meta a corto plazo que escogieron en la anterior sesión</p> <p>En una hoja van a trazar el camino con 3 acciones para alcanzarlo.</p> <p>En cada acción aplicará los pasos para tomar decisiones. El trabajo se coloca en el mural, debajo de la meta que eligieron en la anterior sesión.</p>	<p>autopista y un carro</p> <ul style="list-style-type: none"> - Cartillas con títulos, subtítulos e ideas principales. -Hojas -Marcadores de colores <p>Hoja con formato de un camino.</p> <ul style="list-style-type: none"> -Mural de cartulina 	
	<p>Cierre:</p> <p>Los participantes completan una frase en su hoja. Con relación a su meta a largo plazo.</p> <p>“Hoy decido dar el primer paso hacia mi meta que es.....y lo haré haciendo....”</p> <p>Después de completar los participantes pegan en un mural sus frases.</p>	<ul style="list-style-type: none"> -Impresión de la frase - Mural de metas 	3 min
Sesión: N.º 3	Título de la Sesión: Seguimiento del éxito		
Objetivos de la sesión	Procedimiento	Recursos	Tiempo
Desarrollar las habilidades de planificación a través	<p>Inicio:</p> <p>“Cruza la línea”</p> <p>El facilitador marca una línea recta en el suelo.</p>	<ul style="list-style-type: none"> -Soga - Tarjeta de colores verde, amarillo y rojo 	7 min

<p>de la valoración de su progreso y fortalecimiento de su compromiso con sus metas.</p>	<p>Luego les menciona a los participantes que pensando en su meta se coloquen a un lado de la línea.</p> <p>El facilitador mencionará un color verde, amarillo y rojo, si el participante está de acuerdo cruzará la línea dando saltos como un canguro, si no se quedará en su lugar.</p> <p>Verde: si está avanzando bien</p> <p>Amarillo: si siente que ha tenido avances, pero con dificultad</p> <p>Rojo: si no avanzado</p> <p>Preguntas de reflexión</p> <p>¿Qué me ha ayudado a avanzar?</p> <p>¿Qué obstáculos he tenido?</p> <p>¿Cómo me siento con respecto a mi meta?</p>		
	<p>Desarrollo:</p> <p>El facilitador entrega una ficha a los participantes con un cuadro donde menciona las siguientes preguntas</p> <p>¿Cuál fue mi meta a corto plazo?</p> <p>¿Qué he logrado hasta ahora?</p> <p>¿Qué me falta hacer?</p> <p>¿Qué puedo mejorar o cambiar?</p> <p>¿Qué decisiones tomare a partir de hoy?</p> <p>El facilitador expondrá la importancia de evaluar nuestra meta, como fortalecerla (ser constante, ajustar la meta, buscar apoyo si es necesario)</p>	<p>-Hoja con formato de evaluación de mi meta.</p> <p>-Dibujo de una autopista y un carro</p> <p>- Cartillas con títulos, subtítulos e ideas principales</p>	35min
	<p>Cierre:</p> <p>En una tarjeta se completa la siguiente frase “Hoy me comprometo ha.....(una</p>	<p>Hoja Marcadores Diploma</p>	3 min

	<p>acción que ayude a retomar o mantener mi meta). Se coloca el mural.</p> <p>Se entrega a los participantes un diploma de participación exitosa en el taller.</p>		
--	--	--	--

Taller para padres de familia

Objetivo específico: Conocer las habilidades sociales de las dimensiones, habilidades relacionadas con los sentimientos, habilidades alternativas a la agresión y habilidades de planificación

Taller virtual: Acompañando el desarrollo socioemocional de nuestros hijos

Duración: 1 día

Indicadores de logro

Los padres de familia identifican adecuadamente las emociones básicas y describen cómo apoyar a su hijo en su regulación emocional.

Título de la Sesión: Conozco sobre habilidades sociales

Objetivos de la sesión	Procedimiento	Recursos	Tiempo
Brindar información a los padres de familia sobre las habilidades sociales en sus hijos, enfocado en el reconocimiento de emociones, resolución pacífica del conflicto y planificación de metas.	<p>Inicio:</p> <p>“El espejo emocional”</p> <p>El facilitador brinda indicaciones.</p> <p>El facilitador muestra una imagen de una persona con ira, miedo, frustración, etc.</p> <p>Los participantes tendrán que imitar los gestos de las imágenes.</p> <p>Preguntas de reflexión:</p> <p>¿fue fácil identificar la emoción?</p> <p>¿Cómo respondemos cuando nuestros hijos sienten esa emoción?</p>	Modalidad virtual	7 min
	<p>Desarrollo:</p> <p>El facilitador expone los siguientes temas.</p> <ul style="list-style-type: none"> -Que son las habilidades sociales. -Importancia del modelado en casa. - como enseñar a los hijos a nombrar las emociones, buscar soluciones sin agresión y planificar sus metas. 	-ppts - Quizizz	35min

	Después de cada subtema el padre de familia tendrá que responder a un cuestionario virtual con dos preguntas.		
	<p>Cierre: Los padres tendrán que completar esta frase: “Una habilidad social que deseo reforzar en mi hijo esy lo apoyare así.....”</p> <p>Al finalizar se le envía por medio de la tutora una guía práctica con actividades para casa.</p> <p>Diploma de para el papá por su apoyo y compromiso en este taller.</p>	-Diploma -Guía de actividades para casa	3 min

Taller para docentes de primaria

Objetivo específico: Conocer las habilidades sociales de las dimensiones, habilidades relacionadas con los sentimientos, habilidades alternativas a la agresión y habilidades de planificación			
Taller presencial: Acompañando el desarrollo socioemocional de nuestros estudiantes		Duración: 1 día	
Indicadores de logro			
El docente logra diseñar una actividad aplicable al aula que promueva el reconocimiento y expresión de emociones en sus estudiantes.			
Título de la Sesión: Conozco sobre habilidades sociales			
Objetivos de la sesión	Procedimiento	Recursos	Tiempo
Brindar información sobre estrategias prácticas para el reconocimiento de emociones y solución pacífica de conflictos y planificación personal.	<p>Inicio: “cruza la línea” El facilitador brinda indicaciones. Se traza una línea y los participantes se colocan a un costado. Se menciona algunas frases y participantes cruzan cuando están de acuerdo</p>	Cinta de color He visto estudiantes que son muy callados. He visto estudiantes que hablan hasta por los	7 min

	<p>saltando como canguro: “He visto alumnos que no saben expresar sus emociones” “A veces resolvemos conflictos con gritos” “La planificación personal mejora el comportamiento”</p>	<p>codos He visto estudiantes que ofenden a sus compañeros</p>	
	<p>Desarrollo: El facilitador expone los siguientes temas. -Que son las habilidades sociales. -3 dimensiones claves de las habilidades sociales. -Se brindan actividades por cada dimensión para aplicar en aula (uso de cuentos, dramatización, rutinas de planificación)</p> <p>Trabajo en equipo: Los profesores diseñan una actividad para aplicar en el aula. Luego la presenta al grupo.</p>	<p>-ppts - Quizizz</p>	<p>35min</p>
	<p>Cierre: Los profesores tendrán que completar esta frase: “A partir de hoy me comprometo a reforzar en mis estudiantes ...”</p> <p>Al finalizar se entrega una guía práctica con actividades para el aula.</p> <p>Diploma de para docentes por su apoyo y compromiso en el taller.</p>	<p>-Diploma -Guía de actividades para el aula</p>	<p>3 min</p>

14	Conozco sobre habilidades sociales	Padres de familia	Bach. Lizet H. y Bach Karina W.
15	Conozco sobre habilidades sociales	Docentes de primaria	Bach. Lizet H. y Bach Karina W.

4.5 Indicadores de evaluación

Tabla 13

Indicadores de evaluación

Objetivos específicos	Indicadores	Resultados esperados
Identificar el nivel de desarrollo en las primeras habilidades sociales	<ul style="list-style-type: none"> -El adolescente reconoce y aplica normas básicas de cortesía (saludar, agradecer, presentarse). -El adolescente inicia y mantiene conversaciones respetuosas con sus pares y docentes. 	<ul style="list-style-type: none"> -Saluda, agradece y se presenta de manera espontánea en contextos cotidianos. -Mantiene conversaciones con un tono respetuoso y escucha activamente a sus interlocutores.
Determinar el nivel de desarrollo en las habilidades sociales avanzadas	<ul style="list-style-type: none"> -El adolescente solicita y ofrece ayuda de manera adecuada. -El adolescente da y sigue instrucciones con claridad y sin resistencia. 	<ul style="list-style-type: none"> -Pide y brinda ayuda de forma oportuna y con respeto. -Comprende, sigue y transmite instrucciones de manera clara y cooperativa.
Identificar el nivel de desarrollo en las habilidades sociales relacionadas con los sentimientos	<ul style="list-style-type: none"> -El adolescente expresa sus emociones de forma adecuada al contexto. -El adolescente muestra empatía ante las necesidades o problemas de sus compañeros. 	<ul style="list-style-type: none"> - Comunica sus emociones de manera respetuosa y acorde a la situación. -Demuestra comprensión y apoyo frente a las dificultades de sus compañeros.
Identificar el nivel	-El adolescente resuelve	-Utiliza el diálogo y la negociación para resolver

de desarrollo en las habilidades alternativas a la agresión	<p>conflictos interpersonales sin recurrir a conductas agresivas.</p> <p>-El adolescente controla impulsos y reacciona de forma calmada ante la frustración.</p>	<p>conflictos.</p> <p>-Maneja sus impulsos y mantiene la calma en situaciones frustrantes.</p>
Determinar el nivel de desarrollo en las habilidades sociales para hacer frente al estrés	<p>-El adolescente mantiene la calma y actúa con asertividad en situaciones de presión.</p> <p>-El adolescente utiliza estrategias constructivas para responder a críticas o acusaciones.</p>	<p>-Afronta situaciones de presión con serenidad y comunicación asertiva.</p> <p>-Responde a críticas o acusaciones empleando argumentos y conductas constructivas.</p>
Identificar el nivel de desarrollo en las habilidades de planificación	<p>-El adolescente establece metas claras para tareas escolares y las organiza en pasos.</p> <p>-El adolescente participa activamente en la organización y ejecución de trabajos grupales.</p>	<p>-Define objetivos académicos y planifica acciones concretas para alcanzarlos.</p> <p>-Colabora de forma comprometida y responsable en trabajos grupales.</p>
Identificar estilos de conducta en estudiantes de sexto grado	<p>-El adolescente demuestra conductas asertivas respetando derechos propios y ajenos.</p> <p>-El adolescente evita conductas pasivas o agresivas en la interacción con sus pares.</p>	<p>-Comunica de manera firme y respetuosa, defendiendo sus derechos sin vulnerar los de los demás.</p> <p>-Interactúa con sus pares manteniendo una actitud equilibrada, sin recurrir a conductas pasivas o agresivas.</p>

CAPÍTULO V:

Conclusiones y recomendaciones

5.1 Conclusiones

- El presente trabajo permitió evidenciar las competencias y capacidades del bachiller en psicología educativa a través del desarrollo de una evaluación diagnóstica integral sobre habilidades sociales en estudiantes de sexto grado de primaria.
- El presente trabajo permitió evidenciar las competencias y capacidades del bachiller en psicología educativa mediante la elaboración de un programa de intervención centrado en el fortalecimiento de las habilidades sociales.
- El objetivo principal de la intervención fue desarrollar habilidades sociales relacionadas con el reconocimiento de emociones, el control de impulsos y la planificación, debido a que los resultados diagnósticos mostraron niveles bajos en dichas dimensiones.
- En relación con los resultados esperados según el objetivo específico “fortalecer las habilidades sociales relacionadas con los sentimientos”, se evidenció que una gran parte de los estudiantes presentaba dificultades para identificar y expresar adecuadamente sus emociones.
- En relación con el objetivo específico “fomentar habilidades alternativas a la agresión”, los resultados muestran la necesidad de estrategias que promuevan la resolución pacífica de conflictos y la autorregulación emocional.

- En relación con el objetivo específico “fortalecer habilidades de planificación”, se identificó que muchos estudiantes carecen de metas claras y presentan dificultades para organizar tareas, lo que refuerza la necesidad de entrenar esta capacidad en el entorno escolar.

5.2 Recomendaciones

- Capacitar a docentes y familias en estrategias para el desarrollo de habilidades sociales en niños, a fin de consolidar el trabajo realizado en el aula.
- Implementar el programa de intervención en otras aulas del nivel primario, adaptando sus contenidos a las características particulares de cada grupo.
- Realizar un seguimiento a mediano plazo mediante un post test que evalúe el impacto del programa y permita ajustar los contenidos según los avances observados.
- Promover espacios de reflexión y trabajo colaborativo en el aula que refuercen la empatía, la autorregulación y la toma de decisiones.
- Sugerir a las instituciones educativas la inclusión de programas habilidades sociales permanentes dentro de su currículo escolar.

Referencias

- Akan, Y. (2020). An analysis on the effect of violence reduction Psychoeducation program on communication, Conflict resolution and empathy skill Levels of adolescent students. *Revista Europea de Estudios de educación*, vol (7), 225-237.
- Alarcón, R. (2000). Historia de la Psicología en el Perú: de la colonia a la república. *Persona*, 4(004), 237-239.
- Almaraz, D., Camacho, E., Coeto, G. (2019). Habilidades sociales en niños de primaria. *Revista de investigación educativa de la rediech*, 10(19), 191-206.
- Álvarez, J., Banguero, R., Blanco, M., Ruiz, E., & Pérez, A. (2019). Efectividad de un programa de intervención psicoeducativa para el fortalecimiento de las habilidades sociales en personas privadas de la libertad. *Revista AVFT*, 38(5), 600–607.
- Ardila, R. (2003). *Psicología: Ciencia y profesión* (5.^a ed.). Pearson Educación.
- Baca, A. (2018). *Programa de habilidades sociales para mejorar el trabajo en equipo de los docentes del nivel de educación secundaria de la Institución Educativa Víctor Raúl Haya de la Torre de la provincia de Jaén*. [Tesis maestría, Universidad nacional Pedro Ruiz Gallo]. Repositorio Institucional UNPRG. <https://1library.co/document/z3d7wp8y-programa-habilidades-docentes-educacion-secundaria-institucion-educativa-provincia.html>.
- Bernardo, S. (2022). *Programa de habilidades sociales en un grupo de adolescentes pertenecientes a una institución educativa de lima metropolitana*. [Trabajo de Suficiencia Profesional, Universidad Peruana Cayetano Heredia]. Repositorio Institucional UPCH. https://repositorio.upch.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12866/11947/Programa_BernardoArevalo_Sara.pdf?sequence=1&isAllowed=y.

- Betina, A. & Contini, N. (2011). Las habilidades sociales en niños y adolescentes. Su importancia en la prevención de trastornos psicopatológicos. *Fundamentos en humanidades*, 7(23), 159-182.
- Bisquerra, R. (2004). *Metodología de la investigación educativa*. La Muralla.
- Blakemore, S.-J. (2018). *The teenage brain: A neuroscientist's survival guide to raising adolescents and young adults*. Basic Books.
- Blanco, J., De Caso, A., García, M., García, R., Rebaque, A. (2019). Las Habilidades sociales en el ámbito escolar como herramienta motivacional en los niños. *Revista INFAD de psicología*, 3(1), 87-96.
- Caballo, V. (1991). *El entrenamiento en habilidades sociales*. Siglo XXI De España Editores, S.A.
- Caballo, V. (2007). *Manual de evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales*. Siglo XXI De España Editores, S.A.
- Caballo, V. (2009). *Manual de evaluación y entrenamiento de habilidades sociales*. Siglo XXI de España Editores, S. A.
- Cano, A (2007). *Cognición en el adolescente según Piaget y Vygotski ¿Dos caras de la misma moneda?* Academia Paulista de Psicología. Boletín academia paulinas de psicología, 27(2), 148-166.
- Colegio de Psicólogos del Perú. (2024). Código de ética del psicólogo (Resolución de Decanato N.º 801-2024-CDN-C.Ps.P). <https://colegiopsicologosperu.org.pe>

Colegio Luis Amigó. (2023). El mejor vídeo sobre Empatía y Convivencia Escolar. YouTube.

<https://www.youtube.com/watch?v=hsECYeYB2po>

Correa, D., Franco, A. & Escalante, P. (2011) *Estudio comparativo de las habilidades Sociales en estratos socioeconómicos*. [Tesis de licenciatura, Universidad Católica Luis Amigó].

Repositorio

DSPACE.

<https://www.funlam.edu.co/modules/facultadededucacion/item.php?itemid=84>

Cuba, K., & Fernandez, Y. (2023) *Programa "Kutirimpuy" para fomentar las habilidades sociales en adolescentes de un CAR de la ciudad de Huancayo 2022*. [Tesis de licenciatura, Universidad Continental]. Repositorio Institucional continental.

<https://repositorio.continental.edu.pe/handle/20.500.12394/12932>

Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF). (2020) *¿Qué es la adolescencia?*

<https://www.unicef.org/uruguay/crianza/adolescencia/que-es-la-adolescencia>

Fuertes, T. (2011). La observación de las prácticas educativas como elemento de evaluación y de mejora de la calidad en la formación inicial y continua del profesorado. *Revista de Docencia Universitaria*, 9(3), 237–258.

García, C. (2005). Habilidades Sociales, Clima Social Familiar y Rendimiento Académico en Estudiantes Universitarios. *Liberabit*, 11(11), 63-74.

Gismero, E. (2010). *Manual de la Escala de Habilidades Sociales*. TEA ediciones, S.A.U.

Gonzales, A., Molero, M. (2023) Recursos de intervención para trabajar las habilidades sociales con adolescentes: Revisión sistemática cualitativa. *Revista mexicana de investigación educativa*, 28(98), 863-886.

González, B. & Monjas, M. I. (1998). *Las habilidades sociales en el currículo*. Impresa.

- Gutiérrez y Restrepo (2014). *Programa de habilidades para la infancia temprana*.
<https://www.studocu.com/pe/document/universidad-continental/psicologia-social-y-comunitaria/programa-de-habilidades-sociales-para-la-infancia/46204236>
- Henao, L., López, G. & Ramírez, L. (2011). Modelo de intervención psicopedagógica encaminado al desarrollo de aspectos emocionales, cognitivos y conativos. *International Journal of Psychological Research*, 4 (1), 29 – 39.
- Hofstadt, C. (2022). *El libro de Las Habilidades de Comunicación*. Tercera edición. Díaz de Santos.
- Imán, M. (2019). *Habilidades sociales en estudiantes del sexto grado de primaria de una institución educativa pública del callao* [Maestría, San Ignacio de Loyola]. Repositorio Usil. <https://repositorio.usil.edu.pe/server/api/core/bitstreams/a69aeb0a-6c81-468d-b39c-4021febd8cf7/content>.
- Instituto Nacional de Estadística e Informática. (2019). *Encuesta Nacional sobre Relaciones Sociales 2019: Principales resultados*.
https://www.inei.gov.pe/media/MenuRecursivo/boletines/presentacion_enares_2019.
- Lacunza, A. (2011) Las habilidades sociales en niños y adolescentes. Su importancia en la prevención de trastornos psicopatológicos. *Fundamentos en humanidades*, 7(23), 159-182.
- López, V. (2007). La inteligencia social: Aportes desde su estudio en niños y adolescentes con altas capacidades cognitivas. *Psykhé*, 16(2), 17–28.
- Lozano, A. (2014). Teoría de teorías sobre la adolescencia. *Ultima década*, 22(40), 11-36.

Mendonca, L., Penna, A., Carvalho, A. (2024). Programa de Habilidades Sociais para estudantes do Ensino Fundamental em vulnerabilidade social. *Revista do NESME*, vol 21.

Michelson, L., Sugai, D., Wood, R. y Kazdin, A. (1987). *Las habilidades sociales en la infancia: Evaluación y tratamiento*. Martínez Roca.

Ministerio de Educación del Perú. (2022). Boletín SíseVe en cifras. <https://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/9786>

Ministerio de Salud (MINSA) (2022) *El bullying escolar afecta las habilidades sociales y la autoestima de los niños con graves repercusiones en su vida adulta*. Recuperado de: <https://www.gob.pe/institucion/minsa/noticias/604785-minsa-el-bullying-escolar-afecta-las-habilidades-sociales-y-la-autoestima-de-los-ninos-con-graves-repercusiones-en-su-vida-adulta>

Ministerio de Salud del Perú. (1996). *Manual de relaciones interpersonales*. https://cdn.www.gob.pe/uploads/document/file/391512/Manual_de_relaciones_interpersonales20191017-26355-7epudj.pdf?v=1571312915

Monjas, C. (1997). *Programa de enseñanza de habilidades de interacción social para niños y adolescente*. CEPE. https://www.researchgate.net/publication/39132103_Programa_de_ensenanza_de_habilidades_de_interaccion_social_PEHIS_para_ninos_y_ninas_en_edad_escolar

Organización Mundial de la Salud. (s.f.). *Salud del adolescente*. <https://www.who.int/es/health-topics/adolescent-health>

Papalia, D. & Feldman, R. (2012). *Desarrollo Humano*. McGRAW-HILL/INTERAMERICANA EDITORES, S.A.

Piaget, J. (1952). *The origins of intelligence in children*. International Universities Press.

Piaget, J. (1972). *El desarrollo de la noción del tiempo en el niño* (2.^a ed.). Morata.

Piaget, J. (1984). *El criterio moral en el niño*.
https://www.filosofem.cat/IMG/pdf/piage_el_criterio_moral_en_el_nino.pdf

Quispe, M. (2021). Funciones del psicólogo educativo en el sistema escolar peruano. *Revista de Investigación en Psicología Educativa*, 5(2), 45–58.

Reategui, S. & Saldaña, C. (2017). *El Rol de las Habilidades Sociales en la aplicación de un método para desarrollar el aprendizaje cooperativo, el aprendizaje basado en proyectos*. [Tesis de Licenciatura, Pontificia Universidad Católica del Perú]. Repositorio PUCP. <http://hdl.handle.net/20.500.12404/8917>.

RENATI-SUNEDU. (2020). *Lineamientos para la elaboración del trabajo profesional*.
<https://renati.sunedu.gob.pe/>

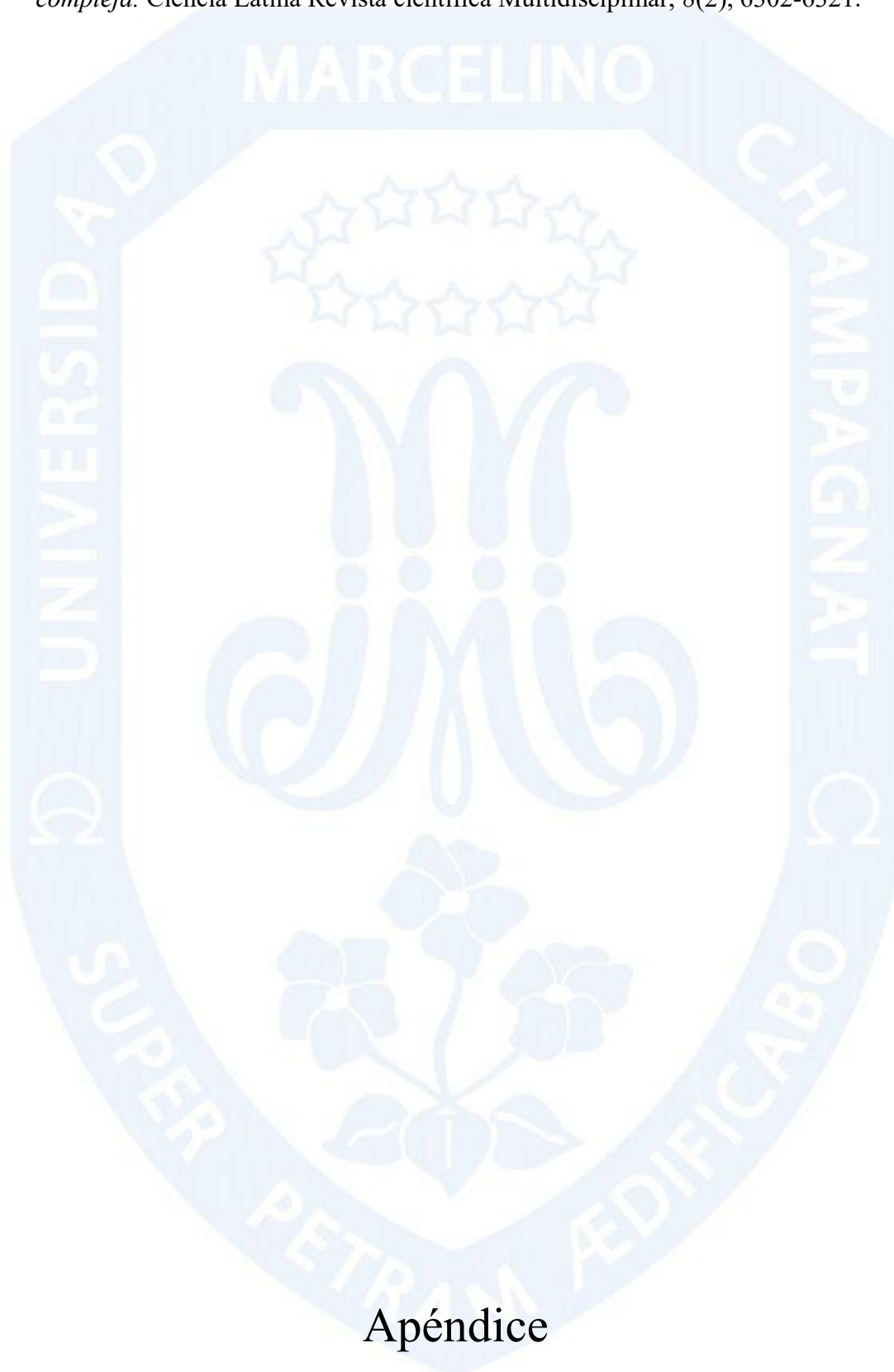
Romero, A. Salazar, N. Trujillo, A. y Vera, I. (2019). Función paterna y la subjetividad de los adolescentes en las Unidades Educativas Fiscales de Manta. *Revista San Gregorio*, 2019(33), 50-59.

Sosa, S. (2020) *Resiliencia y habilidades sociales en estudiantes de instituciones públicas de San Luis de Shuaro, La Merced* [Tesis de licenciatura, Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas]. Repositorio UPC. <http://hdl.handle.net/10757/650447>.

Steinberg, L. (2014). *Adolescence* (10.^a ed.). McGraw-Hill Education.

- Stringer, E. (2008). *Action research in education*. Pearson Prentice Hall.
https://sehtheffoundation.org/wp-content/uploads/2023/09/Ernie-Stringer-Action-Research-in-Education_-Pearson-New-International-Edition-Pearson-2013.
- Tomás, A., & Lescano, G. (2003). *Situación de las habilidades sociales en el Perú*. Ministerio de Educación.
https://www.researchgate.net/publication/335949894_Situacion_de_las_Habilidades_Sociales_en_Escolares_del_Peru
- Universidad Marcelino Champagnat (2020). Resolución N° 009-2020 PDC/UMCH. Reglamento de grados y títulos de pregrado. Lima: UMCH.
- Universidad Marcelino Champagnat (2020). Resolución N° 009-2020 PDC/UMCH. Reglamento de grados y títulos de pregrado. Lima: UMCH.
<https://transparencia.umch.edu.pe/wp-content/uploads/2022/08/VRECT-R-002-REGLAMENTO-DE-GRADOS-Y-TITULOS-V.-07-con-cara-y-res..pdf>
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes* (M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner & E. Souberman, Eds. & Trans.). Harvard University Press.
- Wolpe, J. (1958). *Psychotherapy by Reciprocal Inhibition*. Palo Alto, CA: Stanford University Press. <https://www.scirp.org/reference/referencespapers?referenceid=1481667>
- Woolfolk, A. (2010). *Psicología educativa*. Pearson Educación.
- Zanabria , B. (2015). *La formación del psicólogo en el Perú*. Integración académica de psicología, 3(9), 25-32.

Zúñiga, J. (2024). *Impacto de la comunicación digital en el bienestar psicológico: una relación compleja*. Ciencia Latina Revista científica Multidisciplinar, 8(2), 6302-6321.



Apéndice



APÉNDICE 1

LISTA DE CHEQUEO y EVALUACIÓN DE HABILIDADES SOCIALES **(Goldstein et. Al. 1,980)**

INSTRUCCIONES

A continuación, encontraras una lista de habilidades sociales que los adolescentes como tú pueden poseer en mayor o menor grado y que hace que ustedes sean más o menos capaces.

Deberás calificar tus habilidades marcando cada una de las habilidades que se describen a continuación, de acuerdo con los siguientes puntajes.

Marca 1 si nunca utilizas bien la habilidad

Marca 2 si utilizas muy pocas veces la habilidad

Marca 3 si utilizas alguna vez bien la habilidad

Marca 4 si utilizas a menudo bien la habilidad

Marca 5 si utilizas siempre bien la habilidad

	NUNCA	MUY POCAS VECES	ALGUNA VEZ	A MENUDO	SIEMPRE
GRUPO I:					
1.- Prestas atención a la persona que te está hablando y haces un esfuerzo para comprender lo que te	1	2	3	4	5

están diciendo.					
2.- Inicias una conversación con otras personas y luego puedes mantenerla por un momento.	1	2	3	4	5
3.- Hablas con otras personas sobre cosas que interesan a ambos.	1	2	3	4	5
4.- Eliges la información que necesitas saber y se la pides a la persona adecuada.	1	2	3	4	5
5.- Dices a los demás que tú estás agradecida(o) con ellos por algo que hicieron por ti.	1	2	3	4	5
6.- Te esfuerzas por conocer nuevas personas por propia iniciativa.	1	2	3	4	5
7.- Presentas a nuevas personas con otros(as).	1	2	3	4	5
8.- Dicen a los demás lo que te gusta de ellos o de lo que hacen.	1	2	3	4	5
GRUPO II:					
9.- Pides ayuda cuando la necesitas.	1	2	3	4	5
10.- Te integras a un grupo para participar en una determinada actividad.	1	2	3	4	5
11.- Explicas con claridad a los demás como hacer una tarea específica.	1	2	3	4	5
12.- Prestas atención a las instrucciones, pides explicaciones y llevas adelante las instrucciones correctamente.	1	2	3	4	5
13.- Pides disculpas a los demás cuando has hecho algo que sabes que está mal.	1	2	3	4	5
14.- Intentas persuadir a los demás de que tus ideas son mejores y que serán de mayor utilidad que las de las otras personas.	1	2	3	4	5
GRUPO III:					
15.- Intentas comprender y reconocer las emociones que experimentas.	1	2	3	4	5
16.- Permites que los demás conozcan lo que sientes.	1	2	3	4	5

17.- Intentas comprender lo que sienten los demás.	1	2	3	4	5
18.- Intentas comprender el enfado de las otras personas.	1	2	3	4	5
19.- Permites que los demás sepan que tú te interesas o te preocupas por ellos.	1	2	3	4	5
20.- Cuando sientes miedo, piensas por qué lo sientes, y luego intentas hacer algo para disminuirlo.	1	2	3	4	5
21.- Te das a ti misma una recompensa después de hacer algo bien.	1	2	3	4	5
GRUPO IV:					
22.- Sabes cuando es necesario pedir permiso para hacer algo y luego se lo pides a la persona indicada.	1	2	3	4	5
23.- Compartes tus cosas con los demás.	1	2	3	4	5
24.- Ayudas a quien lo necesita.	1	2	3	4	5
25.- Si tú y alguien están en desacuerdo sobre algo, tratas de llegar a un acuerdo que satisfaga a ambos.	1	2	3	4	5
26.- Controlas tu carácter de modo que no se te escapan las cosas de la mano.	1	2	3	4	5
27.- Defiendes tus derechos dando a conocer a los demás cuál es tu punto de vista.	1	2	3	4	5
28.- Conservas el control cuando los demás te hacen bromas.	1	2	3	4	5
29.- Te mantienes al margen de situaciones que te pueden ocasionar problemas.	1	2	3	4	5
30.- Encuentras otras formas para resolver situaciones difíciles sin tener que pelearte.	1	2	3	4	5
GRUPO V:					
31.- Le dices a los demás de modo claro, pero no con enfado, cuando ellos han hecho algo que no te gusta.	1	2	3	4	5
32.- Intentas escuchar a los demás y responder	1	2	3	4	5

imparcialmente cuando ellos se quejan por ti.					
33.- Expresas un halago sincero a los demás por la forma en que han jugado.	1	2	3	4	5
34.- Haces algo que te ayude a sentir menos vergüenza o a estar menos cohibido.	1	2	3	4	5
35.- Determinas si te han dejado de lado en alguna actividad y luego, haces algo para sentirte mejor en esa situación.	1	2	3	4	5
36.- Manifiestas a los demás cuando sientes que una amiga no ha sido tratada de manera justa.	1	2	3	4	5
37.- Si alguien está tratando de convencerte de algo, piensas en la posición de esa persona y luego en la propia antes de decidir qué hacer.	1	2	3	4	5
38.- Intentas comprender la razón por la cual has fracasado en una situación particular.	1	2	3	4	5
39.-Reconoces y resuelves la confusión que te produce cuando los demás te explican una cosa, pero dicen y hacen otra.	1	2	3	4	5
40.- Comprendes de qué y porqué has sido acusada(o) y luego piensas en la mejor forma de relacionarte con la persona que hizo la acusación.	1	2	3	4	5
41.-Planificas la mejor forma para exponer tu punto de vista, antes de una conversación problemática.	1	2	3	4	5
42.- Decides lo que quieres hacer cuando los demás quieren que hagas otra cosa distinta.	1	2	3	4	5
GRUPO VI:					
43.- Si te sientes aburrida, intentas encontrar algo interesante que hacer.	1	2	3	4	5
44.- Si surge un problema, intentas determinar que lo causó.	1	2	3	4	5
45.- Tomas decisiones realistas sobre lo que te gustaría realizar antes de	1	2	3	4	5

comenzar una tarea.					
46.- Determinas de manera realista qué tan bien podrías realizar antes de comenzar una tarea.	1	2	3	4	5
47.- Determinas lo que necesitas saber y cómo conseguir la información.	1	2	3	4	5
48.- Determinas de forma realista cuál de tus numerosos problemas es el más importante y cuál debería solucionarse primero.	1	2	3	4	5
49.- Analizas entre varias posibilidades y luego eliges la que te hará sentirte mejor.	1	2	3	4	5
50.- Eres capaz de ignorar distracciones y solo prestas atenciones a lo que quieres hacer.	1	2	3	4	5

APÉNDICE 2

PRUEBA C.A.B.S. **Escala de Asertividad**

Contestarás algunas preguntas sobre lo que haces en diversas situaciones. No existen respuestas "correctas" o "incorrectas" tan sólo debes contestar lo que de verdad harías.

Recuerda que debes contestar con sinceridad como, realmente te comportarías.

1. Alguien te dice: "Creo que eres una persona muy simpática" ¿Qué harías o dirías generalmente?

- a) Decir: "No, no soy tan simpático (a)"
- b) Decir: "Sí, creo que soy el mejor"
- c) Decir: "Gracias"
- d) No decir nada y sonrojarse
- e) Decir: "Gracias es cierto que soy muy simpático"

2. Alguien ha hecho algo que crees que está muy bien. Por ejemplo, un dibujo, una construcción. ¿Qué harías o dirías generalmente?

- a) Comportarme como si lo que hizo no está bien y decirle "No está mal"
- b) Decir: "Está bien, pero he visto mejores que este"
- c) No decir nada
- d) Decir: "Yo puedo hacerlo mucho mejor"
- e) Decir: "Esta muy bien"

3. Estas haciendo algo que te gusta y crees que está muy bien. Alguien te dice "No me

gusta lo que estás haciendo" ¿Qué harías o dirías generalmente?

- a) Decir: "Eres estúpido"
- b) Decir: "Yo creo que lo que estoy haciendo está bien"
- c) Decir: "Tienes razón, aunque en realidad no lo creyeras"
- d) Decir: "Creo que es fantástico, además tú qué sabes"
- e) Sentirte herido y no decir nada

4. Te olvidas de llevar algo que se suponía debías llevar y alguien te dice: "eres un tonto" ¿Qué harías o dirías generalmente?

- a) Decir: "De todas maneras, yo soy más inteligente que tú, además tú qué sabes"
- b) Decir: "Si tienes razón, algunas veces parezco tonto"
- c) Decir: "Sí, hay alguien tonto, eres tú"
- d) Decir: "Nadie es perfecto, no soy tonto porque me haya olvidado algo"
- e) No decir nada y no tomarlo en cuenta

5. Alguien con quien tenías que encontrarte llega con media hora de retraso y tú te sientes muy molesto. Esta persona no da ninguna explicación de su retraso ¿Qué harás o dirías generalmente?

- a) Decir: "Me molesta que me hagas esperar de esta manera"
- b) Decir: "Me preguntaba cuando llegarías"
- c) Decir: "Es la última vez que te espero"
- d) No decirle nada
- e) Decir: "¡Eres un fresco! ¡Llegas tarde!"

6. Necesitas que alguien te haga un favor ¿Qué harías o dirías generalmente?

- a) No pedirle nada
- b) Decir: "Tienes que hacer esto por mí"
- c) Decir: "¿Puedes hacerme un favor?, y explicar lo que quieres"
- d) Dar una indirecta insinuando que necesitas algo
- e) Decir: "Exijo que hagas esto por mí"

7. Sabes que alguien está preocupado ¿Qué harías o dirías generalmente?

- a) Decir: "pareces preocupado ¿puedo ayudarte?"
- b) Estar junto a esa persona y no hacerle ningún comentario sobre su preocupación.
- c) Decir: "¿Te pasa algo?"
- d) No decirle nada y dejarlo sólo
- e) Reírte y decirle: "Eres un niño"

8. Estás preocupado y alguien te dice: "Pareces preocupado" ¿Qué harías o dirías generalmente?

- a) Girar la cabeza y no decirle nada
- b) Decir: "¡A ti no te importa!"
- c) Decir: "Si estoy preocupado. Gracias por interesarte por mi"
- d) Decir: "No me pasa nada"
- e) Decir: "Estoy preocupado. ¡Déjame solo! "

9. Alguien te culpa por el error que ha cometido otra persona ¿Qué harías o dirías generalmente?

- a) Decir: "Estás loco"
- b) Decir: "No es culpa mía. Lo ha hecho otra persona"
- c) Decir: "No creo que sea culpa mía"
- d) Decir: "Yo no he sido, no sabes lo que estás hablando"
- e) Aceptar la culpa y no decir nada

10. Alguien te pide que hagas algo y tú no sabes por qué se tiene que hacer ¿Qué harías o dirías generalmente?

- a) Decir: "Esto no tiene sentido. No quiero hacerlo"
- b) Hacer lo que piden y no decir nada
- c) Decir: "Esto es una tontería no voy a hacerlo"
- d) Decir: No comprendo por qué quieres que haga esto

d) Decir: "Sí esto es lo que quieres que haga, lo haré"

11. Alguien te elogia por algo que has hecho diciéndote que es fantástico ¿Qué harías o dirías generalmente?

a) Decir: "Sí, generalmente lo hago mejor que la mayoría"

b) Decir: "No, no está tan bien"

c) Decir: "Es cierto, soy el mejor"

d) Decir: "Gracias"

e) Ignorarlo y no decir nada

12. Alguien ha sido muy amable contigo ¿Qué harías o dirías generalmente?

a) Decir: "Has sido muy amable conmigo, gracias"

b) Comportarme como si la persona no hubiera sido tan amable y decirle "Sí, gracias"

c) Decir: "Me has tratado bien, pero me merezco más"

d) Ignorarlo y no decir nada

e) Decir: "No me tratas como merezco"

13. Estás hablando muy alto con un amigo y alguien te dice, "perdona, pero haces demasiado ruido". ¿Qué harías o dirías, generalmente?

a) Parar de hablar inmediatamente.

b) Decir: "Si no te gusta lárgate y continuar hablando alto"

c) Decir: "Lo siento, hablaré más bajo y entonces hablas en voz baja"

d) Decir: "Lo siento" y dejar de hablar

e) Decir: "Muy bien" y continuar hablando alto

14. Estás haciendo fila y alguien se coloca delante de ti ¿Qué harías o dirías generalmente?

a) Hacer comentarios en voz baja. Como por ejemplo "algunas personas son muy sinvergüenzas". sin decirle nada directamente a esa persona.

b) Decir: ¡Vete al final de la fila!, algunas personas tienen mucha cara. Sin decirle nada directamente a esa persona.

c) No decir nada a esa persona

d) Decir en voz alta: "Imbécil, vete de aquí"

e) Decir: "Yo estaba aquí primero, por favor, vete al final de la fila"

15. Alguien te hace algo que no te gusta y te enojas ¿Qué harías o dirías generalmente?

a) Gritar: "Eres un imbécil ¡Te odio!"

b) Decir: "Estoy enojado, no me gusta lo que has hecho"

c) Actuar como si te sintieras herido, pero no decir nada a esa persona

d) Decir: "Estoy furioso, me caes mal"

e) Ignorarlo y no decir nada

16. Alguien tiene algo que quieres utilizar ¿Qué harías o dirías generalmente?

a) Decirle a la persona que me lo de

b) No pedirle nada

c) Quitárselo a esa persona

d) Decir a esa persona que me gustaría utilizarlo y entonces pedírselo

e) Hacer un comentario sobre eso, pero no pedírselo

17. Alguien te pide algo prestado, pero es nuevo y tú no quieres prestárselo ¿Qué harías o dirías generalmente?

a) Decir: "No, es nuevo y no quiero prestárselo, tal vez en otra ocasión"

b) Decir: "No me gustaría prestárselo, pero ni modo"

c) Decir: "No, cómprate uno"

d) Prestárselo, aunque no quisiera hacerlo

e) Decir: "¡Estás loco!"

18. Algunas personas están hablando sobre un pasatiempo que a ti te gusta mucho y deseas participar en la conversación ¿Qué harías o dirías generalmente?

a) No decir nada

- b) Interrumpir e inmediatamente empezar a contar lo bien que haces ese pasatiempo
- c) Acercarme al grupo y participar de la conversación cuando tuviera oportunidad de hacerlo.
- d) Acercarme al grupo esperar a que se dieran cuenta de mi presencia.
- e) Interrumpir e inmediatamente comenzar a contar lo mucho que me gusta ese pasatiempo.

19. Estás haciendo un pasatiempo y alguien te pregunta: "¿Qué haces?" ¿Qué harías o dirías generalmente?

- a) Decir: "Oh, una cosa", "Oh, nada"
- b) Decir: "No me molestes. No ves que estoy ocupado"
- c) Continuar haciendo el pasatiempo y no decir nada.
- d) Decir: "A ti no te importa"
- e) Dejar de hacer el pasatiempo y explicarle lo que haces.

20. Ves cómo alguien tropieza y cae al suelo ¿Qué harías o dirías generalmente?

- a) Reírme y decir: "Porque no miras por donde vas"
- b) Decir: "Estás bien, puedo ayudarte"
- c) Preguntar: "¿qué ha pasado?"
- d) Decir: "Así son las caídas"
- e) No hacer nada e ignorarlo

21. Te golpeas la cabeza y te duele, alguien dice: "Estás bien", ¿Qué harías o dirías generalmente?

- a) Decir: "Estoy bien, déjame solo"
- b) No decir nada e ignorar a esa persona
- c) Decir: "No te metas en lo que no te importa"
- d) Decir: "No, me he golpeado la cabeza. Gracias por preocuparte por mí"
- e) Decir: No es nada. Estoy bien.

22. Cometes un error y culpan a otra persona ¿Qué harías o dirías generalmente?

- a) No decir nada
- b) Decir: "Es culpa de esa persona"
- c) Decir: "Es culpa mía"
- d) Decir: "No creo que sea culpa de esa persona"
- e) Tiene mala suerte

23. Te sientes insultado por algo que ha dicho alguien ¿Qué harías o dirías generalmente?

- a) Irme y no decir nada sobre mi enojo
- b) Decirle a esa persona que no lo vuelva a hacer
- c) No decirle nada a esa persona, aunque me sienta insultado
- d) Insultar a esa persona
- e) Decirle a esa persona que no me gusta lo que ha dicho y pedirle que no lo vuelva a hacer

24. Alguien te interrumpe constantemente mientras estás hablando ¿Qué harías o dirías generalmente?

- a) Decir, "perdona, me gustaría terminar de contar lo que estaba diciendo"
- b) Decir "No es justo, no puedo hablar yo"
- c) Interrumpir a esa persona empezando a hablar otra vez.
- d) No decir nada y dejar que la otra persona continúe hablando.
- e) Decir: "Cállate, estaba hablando yo".

25. Alguien te pide que hagas algo que te impedirá hacer lo que realmente deseas hacer. ¿Qué harías o dirías generalmente?

- a) Decir: "Tengo otros planes, pero haré lo que tú quieras"
- b) Decir: "De ninguna manera lo haré yo"
- c) Decir: "Bueno haré lo que tú quieres"
- d) Decir: "Olvidate de eso, vete de aquí"

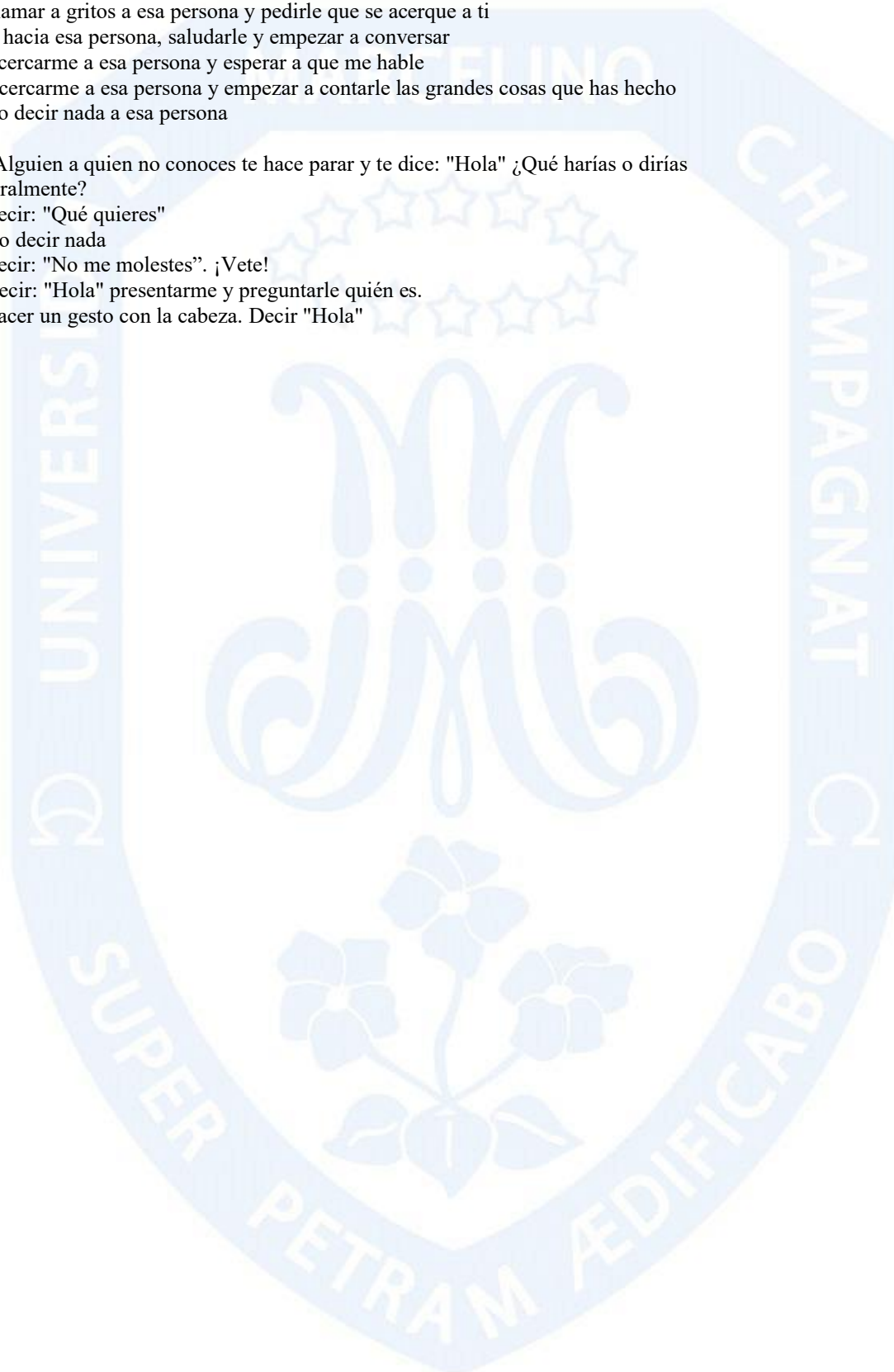
e) Decir: "Tengo otros planes tal vez la próxima"

26. Ves a alguien con quien te gustaría encontrarte ¿Qué harías o dirías generalmente?

- a) Llamar a gritos a esa persona y pedirle que se acerque a ti
- b) Ir hacia esa persona, saludarle y empezar a conversar
- c) Acercarme a esa persona y esperar a que me hable
- d) Acercarme a esa persona y empezar a contarle las grandes cosas que has hecho
- e) No decir nada a esa persona

27. Alguien a quien no conoces te hace parar y te dice: "Hola" ¿Qué harías o dirías generalmente?

- a) Decir: "¿Qué quieres?"
- b) No decir nada
- c) Decir: "No me molestes". ¡Vete!
- d) Decir: "Hola" presentarme y preguntarle quién es.
- e) Hacer un gesto con la cabeza. Decir "Hola"



HOJA DE RESPUESTAS PRUEBA C.A.B.S.

NOMBRE..... FECHA.....

EDADEVALUACIÓN.....

- | | | | | | |
|-----|---|---|---|---|---|
| 1. | A | B | C | D | E |
| 2. | A | B | C | D | E |
| 3. | A | B | C | D | E |
| 4. | A | B | C | D | E |
| 5. | A | B | C | D | E |
| 6. | A | B | C | D | E |
| 7. | A | B | C | D | E |
| 8. | A | B | C | D | E |
| 9. | A | B | C | D | E |
| 10. | A | B | C | D | E |
| 11. | A | B | C | D | E |
| 12. | A | B | C | D | E |
| 13. | A | B | C | D | E |
| 14. | A | B | C | D | E |
| 15. | A | B | C | D | E |
| 16. | A | B | C | D | E |
| 17. | A | B | C | D | E |
| 18. | A | B | C | D | E |
| 19. | A | B | C | D | E |
| 20. | A | B | C | D | E |
| 21. | A | B | C | D | E |
| 22. | A | B | C | D | E |
| 23. | A | B | C | D | E |
| 24. | A | B | C | D | E |
| 25. | A | B | C | D | E |
| 26. | A | B | C | D | E |
| 27. | A | B | C | D | E |



8. Solicita ayuda cuando lo necesita.													
9. Acepta normas y límites del grupo.													
10. Controla sus emociones en situaciones frustrantes.													
11. Muestra iniciativa para integrarse al grupo.													
12. Sigue instrucciones simples.													
13. Comparte materiales.													
14. Llega a acuerdos y busca soluciones.													
15. Reacciona ante una acusación.													
16. Resuelve la presión de un grupo													

APÉNDICE 4

CONSENTIMIENTO INFORMADO

El presente Trabajo de Suficiencia Profesional es conducido por Karina Warthon Hurtado y Lizet Huaranca Llavilla, de la Universidad Marcelino Champagnat. Esta etapa del estudio tiene como objetivo identificar el nivel de las habilidades sociales de los estudiantes de sexto grado de una institución educativa pública de Chorrillos para luego proponer un programa de intervención.

Si usted accede a participar en este estudio, se le pedirá su autorización para que su menor hijo participe en el estudio de investigación. Esto tomará aproximadamente una hora cronológica. La participación en este estudio es estrictamente voluntaria. La información que se recoja será confidencial y no se usará para ningún otro propósito fuera de los de este estudio. Sus respuestas a los cuestionarios serán codificadas usando un número de identificación y, por lo tanto, serán anónimas. Una vez transcritas las respuestas, las pruebas se destruirán.

Si tiene alguna duda sobre este estudio, puede hacer preguntas en cualquier momento durante su participación en el. Igualmente, puede retirarse en cualquier momento sin que eso lo perjudique en ninguna forma. Si durante el proceso tiene alguna pregunta que le parece incómoda, usted tiene el derecho de hacérselo saber al investigador o de no responderla. De tener preguntas sobre su participación en este estudio, puede contactar a los siguientes correos: 2013727@umch.edu.pe y al 2012189@umch.edu.pe

Desde ya le agradecemos su participación.

Acepto participar voluntariamente en este estudio conducido por Karina Warthon Hurtado y Lizet Huaranca Llavilla. He sido informado(a) que la meta de este estudio es proponer un programa de intervención para fortalecer las habilidades sociales.

Me han indicado también que mi menor hijo tendrá que responder los cuestionarios, lo cual tomará aproximadamente 30 minutos por cada uno.

Reconozco que la información que yo brinde en esta investigación es estrictamente confidencial y no será usada para ningún otro propósito fuera de los de este estudio sin mi consentimiento. He sido informado(a) de que puedo hacer preguntas sobre la investigación en cualquier momento y que puedo retirarme de la misma cuando así lo decida, sin que esto genere perjuicio alguno para mi persona.

Entiendo que puedo pedir información sobre este estudio, para lo cual puedo contactar a los correos: 2013727@umch.edu.pe y al 2012189@umch.edu.pe

Nombre del Padre/Apoderado

Firma del Padre/Apoderado

Fecha

APÉNDICE 5

ASENTIMIENTO INFORMADO PARA MENORES DE EDAD

Hola,

Nuestros nombres son Lizet Huaranca Llavilla y Karina Warthon Hurtado y somos bachilleres en Psicología de la Universidad Marcelino Champagnat. Estamos haciendo un trabajo para terminar nuestros estudios y necesitamos tu ayuda para poder hacerlo. El objetivo de este trabajo es identificar el nivel de las habilidades sociales de los estudiantes de sexto grado de una institución educativa pública de Chorrillos para luego proponer un programa de intervención.

Si aceptas participar, te pediré que marques tus respuestas en el cuestionario de habilidades sociales de Goldstein y en la escala de comportamiento asertivo (CABS). Esto tomará aproximadamente una hora.

Tu participación es **voluntaria**, lo que significa que tú decides si quieres ayudar o no. Nadie te obligará a participar. Si decides no participar, puedes dejar de hacerlo en cualquier momento, sin ningún problema.

Toda la información que compartas será **confidencial**, lo que quiere decir que nadie sabrá que tú participaste. Usaremos un número en lugar de tu nombre y después destruiremos los datos usados.

Si tienes alguna duda o algo no te gusta, puedes decirlo o hacer preguntas cuando quieras. También puedes no responder si alguna pregunta te incomoda.

Si quieres saber más sobre este trabajo, puedes escribir a los correos: 2013727@umch.edu.pe y al 2012189@umch.edu.pe

Gracias por tu tiempo y tu ayuda.

¿Quieres participar?

- Sí, acepto ayudar en este trabajo.
- No, no quiero participar.

Nombre: _____

Firma _____

Fecha: _____

CONSENTIMIENTO INFORMADO – SUB-DIRECTORA

Autorización para la ejecución de un estudio de investigación en estudiantes de 6to grado de Primaria.

Yo, **Juana Sobero** en mi calidad de subdirectora del nivel primario del colegio “Juan Pablo II”, declaro haber sido debidamente informada por Karina Warthon Hurtado y Lizet Huarancca Llavilla, bachilleres de la Escuela Profesional de Psicología de la Universidad Marcelino Champagnat, respecto al estudio: En Habilidades Sociales en estudiantes de nivel escolar.

He sido informada que dicho estudio tiene como propósito aplicar una ficha de observación estructurada, un cuestionario y una escala psicométrica a estudiantes, con el fin de identificar los niveles de habilidades sociales de los estudiantes de sexto grado. El proceso tomará aproximadamente una hora cronológica distribuida en dos sesiones, durante el horario de tutoría, de modo que no interfiera con las actividades académicas regulares.

Asimismo, se me ha comunicado que:

- La participación de los estudiantes será voluntaria y se realizará únicamente con el consentimiento firmado de sus padres o apoderados.
- Toda la información recogida será tratada de manera confidencial y anónima.
- Los datos recolectados serán usados exclusivamente con fines académicos y de investigación.
- Los padres o tutores legales podrán comunicarse con las responsables del estudio para resolver cualquier duda o inquietud.

Por lo tanto, como parte de la autoridad de la institución educativa, autorizó la realización del estudio en las instalaciones del colegio “Juan Pablo II”, bajo el compromiso de que se respetarán los lineamientos éticos, el bienestar de los estudiantes, y la confidencialidad de la información.

Nombre: _____

Firma: _____

Fecha: _____

	INFORME DE SIMILITUD	ININ-F-17
		V. 02
		Página 1 de 1

1	FACULTAD	Educación y Psicología
2	ESCUELA	Escuela profesional de Psicología
3	ÁREA RESPONSABLE:	Dirección de la Escuela Profesional de Psicología
4	APELLIDOS Y NOMBRES DEL RESPONSABLE	Mg. Calonge Barboza, Denisse
5	<input type="checkbox"/> Tesis <input type="checkbox"/> Trabajo de investigación <input checked="" type="checkbox"/> Trabajo de suficiencia profesional	Propuesta de un programa de intervención para potenciar las habilidades sociales en estudiantes de sexto grado de una institución educativa pública en Chorrillos
6	AUTOR DEL DOCUMENTO	Lizet Karina Huarancca Llavilla Karina Linda Warthon Hurtado
7	ASESOR	Mg. Calonge Barboza, Denisse
8	SOFTWARE PARA DETERMINAR LA SIMILITUD	Turnitin
9	FECHA DE RECEPCIÓN DEL DOCUMENTO	20/11/2025
10	FECHA DE APLICACIÓN DEL SOFTWARE PARA DETERMINAR LA SIMILITUD	20/11/2025
11	PORCENTAJE MÁXIMO PERMITIDO, SEGÚN EL PROTOCOLO PARA LA EL USO DEL SOFTWARE	20%
12	PORCENTAJE DE SIMILITUD ENCONTRADO	7%
13	CONCLUSIÓN	El documento presentado no supera el índice de similitud permitido en la Universidad Marcelino Champagnat, según el Protocolo para el Uso del Software.
14	FECHA DEL INFORME	20/11/2025



DENISSE CALONGE BARBOZA
Directora de Facultad de Psicología